

Más libres, más felices, más humanos

Ensayo de
antropología lúdica

José Carvajal Sánchez
Joselín Acosta Gutiérrez


Editorial
D la Juan

Carvajal Sánchez, José. Acosta Gutiérrez, Joselín.
Más libros, más felices, más humanos. Ensayo de antropología lúdica / José Carvajal Sánchez, Joselín Acosta Gutiérrez - Tunja: Editorial de la Juan, 2021. 276 p, 11x18 cm
301 L697
ISBN impreso: 978-958-8966-44-1
ISBN digital: 978-958-8966-38-0
1. Antropología lúdica 2. Lúdica educativa 3. Lúdica

Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Rector

Luis Enrique Pérez Ojeda, Pbro.

Vicerrector Académico

Oswaldo Martínez Mendoza, Pbro.

Director General de Investigación e Innovación

José Carvajal Sánchez, Pbro.

Primera edición, 2021

ISBN impreso: 978-958-8966-44-1

ISBN digital: 978-958-8966-38-0

© Autores: José Carvajal Sánchez
Joselín Acosta Gutiérrez

© Editorial de la Juan
Carrera 11 # 11-44, Tunja, Boyacá, Colombia
PBX: (8)7458676 Ext. 1128
editor@jdc.edu.co

Preparación editorial

Coordinación editorial:

Alejandra Castro Hernández

Corrección de estilo y lectura de pruebas:

Alfredo Mendoza Escalante

Diseño de carátula y diagramación

Editorial JOTAMAR S.A.S.

Calle 57 No. 3 - 39.

Tunja - Boyacá - Colombia

Ilustración de la carátula

Joan Miró, La sonrisa de las alas extravagantes, 1953

© Successió Miró / Adagp, Paris, 2021

Publicado en Colombia - Published in Colombia

Libro resultado de investigación



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons AttributionNonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre de copiar o redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos apropiadamente, no lo haga con fines comerciales y no realice obras derivadas

Prefacio

Existe en el mundo una pandemia de infelicidad. La industria del *divertimento* crece a la par que la de los antidepresivos. Ante el aumento del número de suicidios, especialmente en la población joven, los Estados comienzan a tomar muy en serio el indicador de felicidad de los ciudadanos como parte de los indicadores de desarrollo. Desde el 2013, la Organización de las Naciones Unidas propuso el 20 de marzo como el Día Internacional de la Felicidad con el fin de sensibilizar a la opinión pública y a los gobiernos del mundo entero sobre esta necesidad fundamental de todos los seres humanos. Cada año, en la misma fecha y bajo la dirección de la Universidad de Columbia, se publica el *Reporte mundial de felicidad* (Report, 2021), que sistematiza la Encuesta Mundial de Gallup en 156 países. Esta encuesta tiene en cuenta los factores subjetivos de bienestar y profundiza en los entornos sociales, urbanos y naturales que se combinan para afectar la felicidad de la población.

Desde siempre, todos los sabios del mundo han coincidido en señalar que los seres humanos quieren ser felices, vivir bien y encontrarle sentido a la vida.

Todos quieren ser felices, pero ¿cómo? ¿cuáles son los insumos de la felicidad? ¿vienen de afuera o surgen de adentro? Si todos quieren ser felices, ¿acaso todos trabajan para serlo? Siendo la felicidad algo tan importante, hay que escribirla con minúscula, pues no es un estado permanente, sino transitorio, y depende en gran parte de que la gente haga lo que quiere, pero, sobre todo, que ame lo que haga y lo haga del mejor modo.

Numerosos líderes transformacionales que imparten seminarios sobre éxito y autoestima cuando hablan de la felicidad combinan insumos espirituales, psicológicos y ambientales como ingredientes del coctel que llamamos una vida plena y feliz (Shimoff & Kline, 2013).¹ Ahora bien, la gente se ingenia mil maneras para ser feliz. En mi práctica como asesor espiritual y como profesor de Antropología Lúdica y desarrollo humano de la Especialización de Lúdica Educativa, pude constatar las múltiples estrategias (algunas fallidas, por supuesto) que tienen las personas para darle color de felicidad a la vida: la

1 A grandes rasgos, según Shimoff (2013), estos son los siete pasos para tener una felicidad profunda y duradera: 1. Los Cimientos: sé el dueño de tu felicidad; 2. El Pilar de la Mente: no te creas todo lo que piensas; 3. El Pilar del Corazón: déjate llevar por el amor; 4. El Pilar del Cuerpo: ¡Haz felices a tus células!; 5. El Pilar del Alma: conéctate al espíritu; 6. El Tejado: vive con propósito; 7. El Jardín: cultiva las relaciones nutritivas.

familia, los amigos, el trabajo, el compromiso social y político, la salud, los bienes materiales, la música, la fiesta, la plegaria, la paz interior, la comida, las sustancias enervantes, la ecología, las mascotas, el silencio, la lectura, la relajación, etc. La lista de insumos de bienestar y felicidad es muy amplia. Sin embargo, todos coinciden en cierto modo que la felicidad procede de adentro, de lo profundo del corazón y que, más que buscarla en sí, ella llega o se experimenta cuando las cosas se dan en el contexto adecuado y por los motivos genuinos. Coincide generalmente con la apertura de la mente y del corazón.

Este libro, que habla de felicidad y bienestar, plantea un enfoque multidimensional de la vida desde una perspectiva lúdica. La felicidad es un asunto serio y vale la pena que nos detengamos a pensar qué idea de felicidad tenemos y cuáles recursos están en nuestras manos para vivir mejor. Se descubrirá entonces que la pregunta que guía toda esta reflexión tiene que ver con uno de los interrogantes más antiguos de la historia de la humanidad, a saber, en qué consiste la vida propiamente humana, o, mejor aún, cuál es la vida que vale la pena ser vivida. A diferencia de los *influencers* que cuentan con miles de seguidores en las redes, este libro no ofrece recetas fáciles, sino que explora las distintas dimensiones que desarrolla el ser humano y cómo cada una de estas tiene su

importancia a la hora de resolver la aspiración universal a la felicidad. Intentar ser felices debería ser el undécimo mandamiento. La felicidad hay que practicarla (Salmo 128).

Contenido

Introducción	11
Capítulo I:	
La lúdica en las narrativas de la condición humana	23
1. El Mito como relato portador de sentido sin el cual no es posible la vida.....	25
2. La experiencia de lo sagrado como experiencia lúdica	37
La espiritualidad lúdica como fuente de vida y bienestar	38
3. Antropología lúdica: horizonte filosófico	47
La antropología lúdica desde la perspectiva de la filosofía grecorromana	48
Sócrates y Platón: la búsqueda hacia la interioridad y la trascendencia.....	50
Aristóteles y la pregunta por la vida que vale a pena ser vivida.....	53
Epicúreos y Estoicos: dos miradas sobre la felicidad humana.....	58
Pasión, razón, libertad: la felicidad a la manera del sabio	62

4. Ciencia y lúdica: los descubrimientos de la neurociencia	69
---	----

Capítulo II:

Multidimensionalidad humana y lúdica	81
---	-----------

1. El punto de partida: el ser humano como persona.....	92
2. El lazo social y lúdica: convivir y co-existir....	102
El lazo social bajo la forma de la relación amorosa o el conflicto	107
La vida familiar: espacio privilegiado de bienestar y felicidad	113
La amistad como resistencia; apuesta por la vida como “don”	117
3. La multidimensionalidad humana incluye el cuerpo.....	124
La coincidencia y la no identificación con el cuerpo	129
Cuerpo y expresión, humanidad y género	132
4. La dimensión fantástica de la vida humana: apuntes para ver en la tortuga una lira.....	144
La laboriosa fantástica y el significarse ante el mundo	147
Tortugas en liras.....	154
El reloj descompuesto	156
Breve conversación con el gato del árbol.....	160

Capítulo III:**Juego, pedagogía y lúdica165**

1. Aquí no se viene a jugar: una revisión de la estructura del juego, que todos jugamos169
 - Estructura del ser puestos en juego171
 - El niño de Heráclito.....174
 - Avistando a pulgarcita.....179
 - De cuervos y escritorios.....181
 - Sobre el lugar del juego184
2. Lúdica, juego y educación.....187
 - Lúdica y juego187
 - Recreación y juego194
 - Desarrollo de la dimensión lúdica desde una acción mediada.....201
 - Mediaciones y tendencias202
 - El juego.....207
 - El recreacionismo215
 - La animación sociocultural217
 - La simulación219
 - El aprendizaje experiencial.....222

Capítulo IV:**Nuevos espacios, estrategias y experiencias****para la lúdica.....227**

1. La alegría de servir y de cuidar: el desafío del ocio	232
Solos, pero no excluidos; en silencio, pero sin aislamiento.....	233
La fragilidad del mundo y la necesidad del cuidado: el gozo de cuidar la vida.....	237
2. Mindfulness: la atención en el aquí y ahora ...	241
3. Oración, meditación y bienestar.....	246
4. Lúdica y resiliencia social: para la muestra un botón.....	250
Conclusiones	254
En busca de la felicidad.....	259
Referencias	262

Introducción

*Los seres humanos no nacen para siempre
el día en que sus madres los alumbran,
sino que la vida los obliga a parirse a
sí mismos una y otra vez.*

Gabriel García Márquez

Este texto tiene como finalidad exponer algunos de los resultados de las prácticas investigativas realizadas en el programa académico de la *Especialización en Lúdica Educativa* de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos; prácticas articuladas en torno al proyecto de investigación “Instituciones Educativas Vivas”, que involucró a casi cinco mil estudiantes-docentes de numerosas instituciones educativas (colegios en su gran mayoría) que cursaron el programa académico en más de veinte Centros de Atención a Tutorías (CAT) en Colombia.

Esta exploración a gran escala sobre el cómo se vive en la escuela hoy fue liderada por un equipo de investigadores de los grupos RELIGIO y LERD de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación, que indagó varios ámbitos

de la vida escolar, tales como el espacio escolar, la convivencia y el clima escolar, las estrategias pedagógicas de resiliencia y el aporte de la lúdica a las mismas.

El instrumento de indagación utilizado fue la encuesta (adaptada) que el profesor canadiense Michel Janoz¹ desarrolló para recoger datos sobre el ambiente escolar, con el fin de encontrar explicaciones a la deserción de los estudiantes y al diseño de medidas que ayuden a mejorar el clima y el éxito escolar. La encuesta exploraba tres dimensiones generales de la población educativa, a saber: el clima, las prácticas educativas y las problemáticas prioritarias del colegio.²

El componente del que da cuenta este texto es de carácter inferencial a la pregunta ¿cómo se vive en la escuela hoy? Es así que, al tiempo que se

1 Director de la Escuela de Psicoeducación y director del Grupo de Investigación sobre Ambientes Escolares, Universidad de Montreal.

2 Para más datos sobre el diseño del proyecto *Instituciones educativas*, se puede leer dos textos mayores. El primero tiene el mismo nombre del proyecto (Burgos Ayala, Vega Torres y Moreno García, 2013), el segundo titulado *Clima escolar en Colombia: Dialéctica de la vivencia educativa*, de modo especial el segundo capítulo del Profesor Daniel Vega, Pedagogía, Didáctica y Comunidades de Investigación: Experiencias en el estudio del clima escolar (Vega, Acuña y Rodríguez, 2020).

pregunta sobre el cómo viven la escuela los sujetos que interactúan en ella, es necesario saber también cómo se entienden o interpretan a sí mismos estos sujetos en cuanto personas; cuál es la antropología subyacente que los inspira y cuál es la vida que según ellos vale la pena vivir.

La indagación por el clima escolar mostró, por ejemplo, una falta de comprensión del fenómeno de la alteridad y la diversidad de los seres humanos. La violencia escolar, el *bullying* y las tensiones relacionales, se asocian con un desarrollo precario de las habilidades sociales y una falta de estrategias para el manejo del conflicto interpersonal o social. Los resultados sobre las prácticas educativas mostraron la necesidad de reinventar las estrategias pedagógicas y los niveles de gozo que se pueden dar en la díada enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, las encuestas aplicadas revelaron un desgaste endémico del carácter inspirador de la vida escolar. Esto significa que existe un progresivo desencantamiento de lo que conlleva “ser maestros” y, en concomitancia, se nota también el desapego del niño y del joven a la vida escolar. En definitiva, a partir de la apuesta curricular del programa de Especialización en Lúdica Educativa, se podía inferir que faltaba una visión más integral y multidimensional de la persona como realidad compleja, dinámica, abierta al gozo de la vida; faltaba

también una mejor comprensión del potencial de la dimensión lúdica como energía transversal que dinamiza el vivir y el convivir en las personas.

Ahora bien, las representaciones de la vida que tienen y proyectan los docentes sobre los estudiantes y de estos entre sí, se refuerzan en la vida familiar o social, se soportan –implícita o explícitamente– en concepciones teóricas de la vida humana; elaboraciones que provienen de la cultura ambiente, de las concepciones religiosas o filosóficas e incluso de una concepción mítica o mágica de la vida y del mundo. Los investigadores del proyecto *Instituciones educativas vivas* aplicaron y tabularon miles de encuestas en los centros educativos, con el fin de tomar el pulso sobre el modo como acontece la vida al interior de los centros educativos. Este proyecto exploratorio, transversal e interdisciplinar, recabó información abundante y pertinente sobre contextos ambientales o experiencias de bienestar o malestar que configuran la vida escolar. Se buscó establecer los elementos que parecían favorecer o debilitar la experiencia escolar como espacio privilegiado de gozo, donde la vida se aprende a vivirla, asociada a la idea de que el vivir y el convivir van de la mano, y que la felicidad está al alcance de todos porque los insumos de la misma son sencillos y dependen, en gran parte, de una cierta visión sobre qué cosa es la vida plenamente humana.

Dadas las condiciones del país y el clima social de violencia e intolerancia que se respira, la hipótesis inicial del proyecto consideró que la escuela es un espacio estratégico excepcional donde se puede comenzar a consolidar un cambio de dirección de las dinámicas sociales que fortalezca el lazo social, dado que allí se aprenden y ejercitan nuevas maneras “del vivir” y “del convivir”; experiencias gratificantes de felicidad, de aceptación de sí mismos y de reconocimiento de la originalidad, diferencia y diversidad de las personas.

Una de las ideas de fondo que orientaba la investigación fue la de verificar aquello que todos dan por sentado, a saber: que la institución educativa es el lugar por antonomasia donde acontece, florece y se educa la vida. Por otro lado, también se da por sentado que la escuela reproduce, aunque a pequeña escala, la sociedad a la que pertenece, con las mismas virtudes y defectos. Si esto último es así, no habría nada que esperar de la escuela pensando en una apuesta de futuro para una sociedad que intenta encaminarse hacia la paz y la reconciliación. El proyecto de investigación *Instituciones educativas vivas* planteó la hipótesis de que en la escuela es posible generar procesos nuevos de aprendizaje y práctica de habilidades sociales y democráticas; que, en estas instituciones, los niños, jóvenes y docentes, las familias y personal administrativo, transitan

un espacio singular, constituido por relaciones y mediaciones, en las cuales se enseña y se aprende a vivir en las mejores condiciones de espacio, clima, convivencia, pedagogía y muchos otros aspectos, entre ellos las experiencias lúdicas.

Aprender a vivir es, por antonomasia, aprender a ser feliz. La escuela (entiéndase la institución educativa en general) desempeñaría una tarea muy importante para la comprensión y la práctica de lo que significa “vivir” plenamente como seres humanos, realizando los aprendizajes necesarios del con-vivir con otros, del cuidar, respetar y proteger la vida de todos con todo lo que esto significa. Todas las intervenciones o mediaciones que ayuden a que la riqueza de la vida escolar acontezca como una experiencia compartida y relacional de gozo puede hacer florecer nuevas generaciones de ciudadanos con mayores y mejores habilidades sociales en orden a una convivencia pacífica y democrática. De ser así, la escuela no solo reproduce la sociedad de donde proviene, sino que representa una apuesta de esperanza para una sociedad nueva, capaz de vivir en paz.

Ahora bien, dentro de la apuesta curricular del programa de Lúdica Educativa, se planteó el componente lúdico como elemento transversal capaz de tocar no solo los elementos disciplinares, metodológicos y didácticos propios de la escuela, sino a los mismos procesos del desarrollo humano

de todos y de cada uno de los sujetos que intervienen en la vida escolar. Este impacto se da a condición de que la experiencia lúdica se integre a la vida en su curso ordinario; que los sujetos se ejerciten en relaciones sociales profundas y gratificantes; donde sea posible la construcción y aceptación de la propia identidad y el reconocimiento de las alteridades que hace posible la vida social. La lúdica, desde la fundamentación teórica del programa, además de constituir una dimensión de la vida humana, fue planteada como una estrategia pedagógica que replantea o reinventa los sentidos del aprender y el enseñar, así como la autocomprensión que los sujetos tienen de su propio ser, existir y convivir.

Ahora bien, después de varios años de desarrollo del programa académico, por la evaluación del componente investigativo y sus proyectos, se vio cómo los estudiantes (docentes, en la mayoría de los casos) sesgaban sus ejercicios de investigación asumiendo la lúdica básicamente como una estrategia pedagógica. El resultado fue interesante, puesto que, a partir de esto, se formularon numerosas innovaciones didácticas, lo cual repercutió favorablemente en las instituciones escolares y en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, la perspectiva de la lúdica como dimensión transversal del desarrollo humano, a pesar de su importancia, no ha encontrado el mismo interés investigativo.

Sigue pendiente la pregunta ¿cómo se vive en la escuela hoy? Es la pregunta por el docente, por el estudiante. La categoría “vivir” permite examinar un amplio espectro de la vida escolar, no solo desde la perspectiva de los indicadores de aprendizaje que evalúan las pruebas Avancemos, Saber 11, Saber Pro, Pisa. La pregunta por la vida es aquella que indaga por la vida que vale la pena vivirse, por aquella que significa para quien la vive una opción de libertad, dentro de un proyecto de vida personal insertado en la vida social.

Estudiantes felices, maestros felices, ¿es esto una utopía?, ¿es acaso una pretensión sin importancia? Creemos que en la escuela se aprende a vivir. Enseñar el arte de vivir, en una de las tareas más importantes de la escuela. Si este saber esencial no se transmite, la escuela habrá fracasado en su función social más importante. Se da por sentado que todo mundo sabe vivir; que vivir es algo que va de suyo para los vivientes. Esto no es cierto. Hay en el mundo mucha infelicidad, en buena parte porque se desconocen los resortes de una vida plenamente humana. Entender la importancia de la dimensión lúdica en la construcción de la persona humana puede ayudar a mejorar los indicadores de felicidad y bienestar.

Ahora bien, la lúdica es un concepto polisémico que puede referirse a distintas expresiones de la vida humana. La pedagogía, la psicología, incluso la sociología, indagan sobre el efecto que tienen las experiencias lúdicas en los procesos individuales y colectivos de aprendizajes, de construcción de identidades saludables o en la configuración de grupos humanos y la activación de energías resilientes en los mismos que se dan gracias a la lúdica. El término lúdica proviene etimológicamente de las raíces latinas *lúdicos*, que significa divertido; *ludos*, que significa juego; e *ico*, relativo a (Ferrater, 1994, p. 2218). Podría decirse, entonces, que la lúdica hace referencia inicialmente a todo lo relacionado o referido al juego, y a situaciones que generen diversión, placer, disfrute, goce (Cesares, 1951). Es más común, sin embargo, referirse a lo lúdico como lo relacionado con el juego.

No obstante, de acuerdo con Bonilla (1989), a pesar de que semánticamente los diccionarios tratan los términos juego y lúdica como sinónimos, es un error equipararlos. Al parecer, dice el autor, “todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego” (Acosta, 2010). En el hombre, la dimensión lúdica es una energía transversal a todas sus potencias y facultades. Así, lo cognitivo, afectivo, ético-moral, erótico-afectivo, comunicativo o lingüístico, puede ser influenciado a partir de lo lúdico:

En tanto que dimensión del desarrollo humano, la lúdica se constituye en un factor decisivo para enriquecer o empobrecer dicho desarrollo, pudiendo afirmarse que a mayores posibilidades de expresión y satisfacción lúdica corresponden mejores posibilidades de salud y bienestar y, por tanto, a ambientes que bloqueen o limiten la expresión lúdica corresponden personas con carencias significativas en el desarrollo humano, tanto así como si se reprime o bloquea la sexualidad y el conocimiento. Sin embargo, afirmar que la lúdica es una dimensión humana, no es más que una definición genérica, será necesario caracterizarla aún más para efectos de su comprensión. La lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar) emociones orientadas hacia la entretención, la diversión, el esparcimiento. Si se acepta esta definición se comprenderá que la lúdica posee una ilimitada cantidad de formas, medios o satisfactores, de los cuales el juego es tan solo uno de ellos (Bonilla, 1989).

En convergencia con la línea que plantea Bonilla, el programa articuló la propuesta curricular tomando la lúdica desde una doble perspectiva, como una potente estrategia pedagógica al interior de la experiencia enseñanza-aprendizaje y como formando parte de la multidimensionalidad propia de la condición humana. En la segunda perspectiva, se actualizan las intuiciones de la

antropología clásica, que consideraron la aspiración a la felicidad, al bienestar y al placer, como el *telos* común que motiva la existencia y la actividad humana. En otras palabras, el gozo de vivir, la alegría del convivir, la importancia del sentir, la experiencia estética, la propensión-necesidad del juego, de la fiesta, de la fantasía y la invención; todo esto está inextricablemente unido al desarrollo humano como tal. De este modo, la lúdica, integrándose a la actividad humana, la dinamiza y potencia de tal manera que el acto de vivir se actualiza, haciéndose más intenso y significativo, impactando positivamente los procesos cognitivos y fortaleciendo los vínculos que consolidan el lazo social.

El texto se estructura en cuatro grandes capítulos, con los cuales se aportan elementos para construir una nueva narrativa de la condición humana y sus aplicaciones en el ámbito pedagógico escolar. En primer lugar, se examinan las narrativas antropológicas más comunes que han alimentado los imaginarios sobre los cuales se construyen las identidades, a saber, el relato mítico, el religioso, el filosófico y el científico. La idea es encontrar en cada una de estas narrativas, elementos teóricos valiosos que, al ponerlos en relieve, configuran en su conjunto una visión más ponderada, multifacética y práctica de la vida humana. El segundo capítulo desarrolla la

idea de la multidimensionalidad humana articulada desde una perspectiva integradora que se fortalece, reinventa o renueva a partir del componente lúdico presente en las distintas experiencias que configuran la vida. En el componente social de la vida humana, se insiste en la importancia de la vida familiar y la experiencia de amistad como ingrediente indispensable de una vida grata y feliz. En la línea de la multidimensionalidad, vale la pena resaltar los análisis sobre la capacidad fantástica de la condición humana; este es otro modo como la racionalidad y la inteligencia aborda la realidad cotidiana reinventándole sentidos y soluciones. El tercer capítulo recoge las experiencias y reflexiones sobre la importancia del juego y la pedagogía lúdica, y la manera como esta última puede inspirar procesos transversales de reinención y renovación del quehacer pedagógico. El último capítulo recopila y analiza una serie de estrategias lúdicas comunes y sencillas que están a disposición de todos, para incluirlas en el proyecto personal de vida, con el fin de que se pueda llevar una vida buena y feliz. El juego, la fiesta, la meditación, la espiritualidad y la oración; las experiencias asociativas de servicio y cuidado; el contacto con los animales o la naturaleza, todos estos recursos entre otros, sin ser sofisticados, llenan de sentido el tiempo de la vida vivida y compartida; se integran como en un delicioso coctel que le da sazón y sabor a la vida humana.

Capítulo I

La lúdica en las narrativas de la condición humana

El mito, la religión, la filosofía y la ciencia, cada uno a su manera, ofrecen una narrativa de la condición humana. En este capítulo, se recogen e interpretan algunos de estos planteamientos para mostrar cómo el componente lúdico ha sido reconocido y validado por estas narrativas, como formando parte de la construcción del individuo y de la cultura. Todo lo anterior permitirá consolidar la tesis de que el gozo, el juego, la fiesta y la fantasía, no son elementos marginales del desarrollo humano y son indispensables para fortalecer el lazo social y el bienestar de la sociedad.

1.

El Mito como relato portador de sentido sin el cual no es posible la vida

Tanto el mito como las religiones desarrollan la idea de que el mundo avanza desde un estado originario de desorden, caos y violencia a un estado de orden y justicia. En las sociedades primitivas, el mito constituyó un elemento de consumo permanente para audiencias populares en casas, tabernas o mercados, así como en ocasiones especiales en amplios festivales (Kirk, 1965). El contacto compartido con el mito coloreaba la vida, la llenaba de sentido y le aportaba elementos significativos para la construcción de la identidad colectiva y los

propósitos mancomunados. El mito sale al paso de las grandes preguntas que agobian el corazón humano: el origen de todo, el comienzo de las cosas y el destino de los hombres. El mito lidia con el amor y el dolor, con la fortuna o la desgracia, con la fecundidad o la muerte. Con sus relatos, se pone en evidencia el alma y la conciencia, se explican los amores prohibidos y las pasiones más ruines. El mito amarra el tiempo de los hombres y de los dioses, desajusta los terrores de la incertidumbre, modula la fatalidad y abre el espacio vital para la fiesta. El hombre por el mito acepta lo inexorable, se embriaga de magia y fantasía, se deja transportar por los arrebatos del deseo y la pasión, y se sobrepone así a los rigores de la guerra y a la rudeza de la vida.

El imaginario mítico relaciona la humanidad con un doble principio; el primero, bestial y violento; el segundo, dionisiaco y estético. Los dos principios son divinos. Del primero proviene la guerra y la muerte; del segundo, la vida social y la fiesta. Las sociedades y los individuos, por medio del mito, asignan o descubren un cierto orden que, aceptable o no, es insuperable. Hesíodo, por ejemplo, uno de los más grandes juglares de la mitología griega, autor de las *Teogonías*, presenta a Zeus y a toda la cohorte celestial, enfrascados en guerras y reyertas familiares, como si el caos que lo engulle todo solo pudiera ser vencido por la guerra y la política que

la completa. Por otro lado, después de superadas las tensiones, se intercalan, como pausas o recesos en la guerra sin fin, momentos para la fiesta y el delirio. De modo paralelo, transcurre la vida de los mortales, la cual reproduce, punto por punto, los mismos avatares de los dioses (Hesíodo, 1978).

Es muy interesante constatar cómo en el imaginario mítico griego, el mundo cotidiano de los dioses, que modelan e inspiran, a su vez, el mundo de los hombres, está envuelto en una atmósfera lúdica de canto, danzas y música. Hasta los dioses necesitan un ambiente que llene su eternidad de bienestar. Este trabajo, escribe Hesíodo, lo realizan las musas. En efecto, el himno de las *Teogonías* (Hesíodo, 1978, pp. 1-103) comienza describiendo la actividad de las Musas que bailan, cantan y tocan la cítara, celebrando con su canto a los dioses olímpicos encabezados por la primera pareja divina de Zeus y Hera; y, luego, a las demás divinidades del Olimpo, entre quienes se encuentra Afrodita la diosa del amor, y a las demás fuerzas de la naturaleza (Hesíodo, 1978, pp. 1-21, 8). Las musas con su arte generan procesos de resiliencia en las almas afligidas de los héroes, hacen olvidar las angustias de la vida y hacen revivir la alegría de la vida. El poema afirma:

Dichoso aquel que las Musas quieren: dulce fluye de su boca el acento. Pues si a alguien, con duelo en el alma recién apenada, afligido, se le seca el corazón,

y un aedo, de las Musas siervo, las hazañas de los hombres antiguos canta, y a los dioses beatos que el Olimpo poseen, aquél, luego, de sus angustias se olvida, y nada de penas recuerda; pues pronto de las diosas lo divierten los dones. (95-10)

El poema del *Enûma Elish*, poema babilonio antiquísimo (1125-1104 a. C.) de la creación del mundo (sobre el cual se inspiran los relatos bíblicos de la creación), grabado en lengua cuneiforme y encontrado en siete tablillas de barro cocido, en las ruinas de Nínive, en la biblioteca del rey Asurbanipal (669 a. C. - 627 a. C.), refiere al final de la narración de todas las peripecias de la creación (V, 79-80) cómo los dioses celebran fiestas y banquetes para armonizar los enormes conflictos ocurridos en el cielo durante el proceso de salir de caos para traer a la vida la existencia del universo (McCall, 1994). Una vez más, se pone en evidencia desde la perspectiva del mito cómo en el momento mismo de la emergencia original de la creación, es la armonía la que aporta los recursos lúdicos; la fiesta, el canto, el compartir, lo que hace viable la misma creación. Algunos versos del poema lo afirman claramente:

Y dijeron a Marduk, señor suyo: «Ahora, oh Señor, tú que has hecho nuestra liberación, (50) ¿cuál será para ti nuestro homenaje? Construyamos (algo) cuyo nombre será llamado «Sagrario; será una cámara para nuestro reposo nocturno; descansemos en él. En él erijamos capillas (y)

sitiales; el día en que lleguemos, reposaremos en él». (55) Cuando Marduk escuchó esto, esplendieron brillantemente sus facciones, como el día: «Edificad Babilonia, cuya construcción habéis querido; que su mampostería sea moldeada. La llamaréis El Santuario». Los Anunnaki manejaron la azada. (60) Durante todo un año moldearon ladrillos. Cuando llegó el segundo año, levantaron alto la cúspide del Esangil, contraparte del Apsu. Edificaron la eminente ziqqurat del Apsu, para Marduk, Enlil (y) Ea erigieron en habitación su templo. (65) Majestuosamente, él se sentó en la presencia de ellos. Hacia los cimientos del Esharra sus cuernos miran. Luego que hubieron ejecutado la edificación del Esangil, los Anunnaki a sí mismos se levantaron sagrarios. Los trescientos Igigi de los cielos y (los trescientos) del abismo fueron todos congregados (70) por el Señor, en la capilla que habían construido para morada suya. A los dioses, sus padres, a su banquete (Marduk) sentó: «Esta es Babilonia, la residencia de vuestro hogar; divertíos en sus precintos, ocupad sus anchuras». Los grandes dioses ocuparon sus sitiales, (75) instalaron la bebida festiva, se sentaron para el banquete. Después de que se hubieron divertido dentro de él, (que) en el Esangil, el espléndido, hubieron cumplido los ritos, (que) los destinos hubieron sido destinados (y) todos [los] portentos [suyos], todos los dioses prorrataron las estaciones de cielo y tierra.» (Tablilla VI, 50-75), (Astey, 1971).

Lo que sucedía en los mitos de las culturas griegas y mesopotámicas tiene su correspondencia también en las culturas prehispánicas, en cuanto a la presencia del juego y de la fiesta, que permite la relación entre las divinidades ancestrales y las sociedades de la época (Recinos, 2016). Entre los documentos que enriquecen la cultura de esta región, se encuentra el *Popol Vuh* o libro sagrado de los mayas, donde los Kiche de Chichicastenango, en Guatemala, recopilaron leyendas hasta hacerse públicas en 1701. Entre otros temas, incluida la creación del mundo, el *Popol Vuh* se refiere a dos gemelos divinos, conocidos como Hunahpu y Xbalanceh, quienes fueron excelentes jugadores del juego de pelota, al punto de vencer a los señores de Xibalbá, el inframundo en la mitología maya. De esta forma, se presenta una fuerte relación entre el juego de pelota y la lucha entre el inframundo o la muerte y el mundo de la vida (Fernández *et al.*, 2006, p. 195).

Juan Gabriel Ocampo Hurtado en un estudio sobre el olimpismo primitivo, y teniendo como base la *Historia General de las cosas de la Nueva España* de Fray Bernardino de Sahagún (1499-1590), describió, a partir de las narraciones obtenidas por parte de los indígenas, cómo muchos siglos antes de las Olimpiadas griegas que sucediera en Grecia existían mitos y rituales que integraban juegos, ritos

sagrados, fiestas populares unidas a demostraciones políticas de hegemonía,

Durante el segundo día del mes de panquetzalitzli se da inicio a la danza denominada areito, que va acompañada por cantos a Huitzilopochtli. Estas fiestas duraban veinte días y se llevaban a cabo entre horas de la tarde y las diez de la noche; luego de este inicio, se procedía, en acompañamiento de música con el sacrificio, por desmembramiento en muchos casos, de cuatro esclavos en el Teotlachtli, que es como se denominaba al patio del juego de pelota. Se finalizaba el ritual con bailes, cantos, comida y bebida, para dar paso al inicio del juego sobre la cancha que se encontraba para ese momento, embadurnada de sangre (Ocampo, 2012, pp. 17-25).

Bastan las anteriores referencias para mostrar cómo el universo mítico que nutrió el imaginario de las culturas antiguas asumían la actividad lúdica como formando parte de la vida de los hombres y los dioses, y no se podría comprender los extraordinarios momentos de su desarrollo sin esta dimensión festiva y recreativa.

La literatura mítica construye una visión religiosa del mundo donde los dioses encarnan, de modo extremo, las cualidades y defectos humanos. El mundo, tal como existe, es el resultado de un juego político al más alto nivel, en el que la astucia, el engaño, pero también la colaboración y las alianzas determinan provisionalmente un cierto estado

de cosas. Los relatos de las acciones de los dioses constituyeron uno de los más eficaces modos de creación de la cultura y el lazo social. El mito, desde la perspectiva racionalista, se consideró como una etapa superada por las sociedades modernas. El gran relato de la modernidad contiene la promesa de la extirpación del mito por el esclarecimiento progresivo aportado por la razón (Carvajal-Sánchez, 2016). Sin embargo, como afirma Malinowski (1948), si bien el mito no es una explicación que satisfaga un interés científico, sí es, en cambio, expresión de una necesidad profundamente humana:

Estudiado en vida, el mito, (...) no es una explicación que venga a satisfacer un interés científico, sino una resurrección, en el relato, de lo que fue una realidad primordial que se narra para satisfacer profundas necesidades religiosas, anhelos morales, sumisiones sociales, reivindicaciones e incluso requerimientos prácticos. De esta suerte el mito es un ingrediente vital de la civilización humana. (pp. 36-37)

Un mito, afirma May (1992), “es una forma de dar sentido a un mundo que no lo tiene. Son como las vigas de una casa: no se exponen al exterior, son la estructura que aguanta el edificio para que la gente pueda vivir en él” (p. 17). El valor y la importancia del mito para vida social es innegable, aunque ahora no se reconozca ni se sepa muy bien cómo acoger o introducir el mito en las sociedades que

se construyeron precisamente sobre la promesa de extirparlos. Tal fue, sin duda, una de las líneas maestras de la modernidad occidental: la razón, la ciencia, el progreso y la emancipación fueron, en su momento, los grandes mitos totalizantes y legitimadores que, sin reconocerse como tales, se ofrecieron como consignas laicas y seculares capaces de librar al mundo de los mitos.

Mitos que expulsan mitos, he ahí la gran paradoja de los metarrelatos modernos. A fuerza de intentar librar al mundo de los imaginarios míticos, los grandes relatos totalizantes de la modernidad “desencantaron la vida”, llenándola de motivos pragmáticos e instrumentales en orden a propósitos económicos y tecnocráticos. Ahora bien, ¿a dónde ha conducido todo esto? La crítica que dio cuenta de esta paradoja fue adelantada por una corriente de pensamiento llamado el postmodernismo. No está bien claro en los autores si el posmodernismo es una época histórica, si es una filosofía o si es solo una corriente de pensamiento. Para Jean François Lyotard, quien introduce la cuestión en el debate filosófico, *La condición posmoderna* (Lyotard, 1979), es ante todo, una situación actual, un estado de época que rechaza o desconfía por igual de todo discurso totalizante que prometa un mejor futuro para la humanidad bajo los auspicios de la ciencia o de la razón. Los dispositivos metanarrativos de

la modernidad pierden legitimidad, entre otras cosas, porque la razón y la ciencia que los avalaban han perdido credibilidad. Los acontecimientos del último siglo, dos guerras mundiales, varios genocidios, el debilitamiento del lazo social compensado por la transformación tecnológica mercantil de la comunicación, todo esto ha creado un clima de desconfianza y decepción sobre las grandes narrativas que unificaban y articulaban los proyectos colectivos; naciones, instituciones o propuestas culturales.

Las personas, en cuanto subjetividades individuales, ligan y articulan su propio tiempo con el compartido con los otros por medio del recurso narrativo. Las sociedades humanas, junto con los juegos, las artes y las fiestas, incluyeron en sus experiencias recreativas el recurso a la imaginación fantástica creadora de relatos y mitos. Los juglares, copleros, cuenteros y narradores populares, ejercieron una tarea fundamental en la construcción de la cultura y el alma misma de todos los pueblos. Los relatos mitológicos constituyen la base de las culturas de todos los pueblos. Cada pueblo, a través de los mitos, tiene su propia versión de la creación del mundo, del origen de la humanidad, del sentido de la existencia y de la muerte. La forma principal en que nuestras mentes se ajustan a las limitaciones de nuestras experiencias culturales es a través de las historias que contamos y

que escuchamos, ya sean verdaderas o ficticias. Toda cultura comporta un conjunto de narraciones en las que se amalgaman hechos históricos y ficticios, más o menos interconectadas. Ya sea que los creamos o no, al narrarlos colectivamente los apropiamos y entretajamos entre todos, haciendo emerger los vínculos de la identidad y los horizontes de sentido compartido. Las categorías, creencias y expectativas de una cultura suelen estar plagadas de discrepancias e inconsistencias inconmensurables. Estos, de una forma u otra, coexisten en la apariencia de un todo. Por lo tanto, aprender una cultura requiere dominar una profusión de creencias y prácticas, pero de una manera que las hace parecer pragmáticamente consistentes a pesar de todo. La cultura necesita una “herramienta” cuya función principal es hacer que sus conflictos y sus inconmensurabilidades sean tan comunes como el orden natural. Esta herramienta es la capacidad de los hombres para contar historias, y el uso de la estructura de una historia para dar forma a la realidad (Seymour Bruner, 2006).

A pesar de la importancia que el mito otorga a la lúdica, no se puede pensar que, ante la crisis de narrativas de sentido, se requiera un movimiento de recuperación de los mitos. De lo que se trata más bien es de potenciar aquella dimensión humana que los crea; la capacidad de ficcionar la realidad y de releerla desde otras perspectivas. Esto se desarrollará

más adelante al considerar la dimensión fantástica e inventiva de la condición humana, como esa capacidad que abre el mundo a lo posible/realizable de distintas maneras.

2.

La experiencia de lo sagrado como experiencia lúdica

El sentido de lo sagrado, que es propio de toda religión, sea bajo la forma de arrobamiento, temor o miedo unido a las múltiples maneras de apropiación e inmersión tienen en la fiesta, la danza, el banquete, la música, el rito y el involucramiento de los sentidos y la sensualidad, la manera de acercar lo divino haciéndolo terrenal o elevando lo humano haciéndolo divino (Eliade, 1998). Este esfuerzo de comunión y de comercio entre lo sagrado y lo divino mediado por las expresiones lúdicas está presente en todas las formas de religión, desde las más primitivas (animismo, fetichismo, totemismo) hasta en las más evolucionadas (dígase, hinduismo, budismo, judaísmo, cristianismo como también la religión musulmana).

Es tan potente el componente lúdico festivo de la religión que, aún en las sociedades desacralizadas llamadas posmodernas, permanece un remanente de este llamado a la fiesta, como decir, se sigue la fiesta, aunque ya no está presente el motivo principal por el cual se hacía. Este es el caso, por ejemplo, de la navidad o de los días festivos que sustituyen fiestas religiosas. Todas las grandes religiones actuales poseen un calendario canónico de fiestas principales

y secundarias que sus fieles conocen y celebran. Todas involucran elementos sagrados y rituales y expresiones variadas de folclor, y populares como festivales, juegos, banquetes y música, entre otros. La fiesta en este contexto parece ser una forma de vuelta a los orígenes arcaicos de la propia cultura (Isambert, 1982), una forma de unir lo sagrado y lo profano, de reconciliar la sensibilidad más prosaica con la más alta aspiración espiritual. Existen ya en las bibliotecas numerosos estudios en diccionarios de religiones comparadas y reportes específicos del número de fiestas, con su respectiva relevancia sociocultural para cada una de las religiones del mundo (Cuperly, 2005).

La espiritualidad lúdica como fuente de vida y bienestar

Dejamos un poco la religiosidad para hablar de la espiritualidad. El término espiritualidad tiene al menos dos acepciones; por una parte, se refiere a la experiencia religiosa, es decir a la forma como en cualquier religión se estructura la relación del creyente con la divinidad. Esta relación tiene distintos énfasis y expresiones, y proponen una cierta visión de Dios y del ser humano. Por otra parte, la espiritualidad se interpreta también fuera del ámbito de lo religioso, como una búsqueda de sentido y propósito para la vida, la cual acepta una cierta forma de trascendencia y la asunción de

ciertos valores que tienen que ver con un sentido de integridad y fidelidad a principios morales de rectitud, de respeto a la vida o las personas; también, como opciones compartidas por un mundo mejor o la justicia o la paz, entre otras. Así, las personas pueden decir que no son religiosas, pero que se consideran espirituales.

El punto aquí es que la lúdica le da a la espiritualidad, sea religiosa o laica, una manera de plantearse y expresarse que tiene que ver con una ganancia de bienestar humano y de tolerancia universal. La idea de un Dios alegre y festivo colorea la espiritualidad de una energía de alegría y esperanza que afecta positivamente la vida del creyente, dándole motivos para querer vivir y amar el mundo y las personas. Nada más saludable para la salud y el bienestar humanos que una espiritualidad que introduzca perspectivas lúdicas en lo sagrado y en los valores con los cuales construye el sentido de la vida. A modo de ilustración, se puede tomar en la Biblia la afirmación de que “*el que habita en el cielo sonríe*”; que Dios tiene sentido del humor y se burla de las ambiciones y maquinaciones de los poderosos (Salmo 2:1-4). En este breve versículo, se insinúa un potente planteamiento antropológico, según el cual, el fundamento ontológico de la existencia que el creyente reconoce, en este caso Dios, tiene uno de los atributos más inesperados y excepcionales: la risa.

Dios, según este versículo, es un dios lúdico, un dios que se divierte. En otro pasaje de la misma escritura, se cuenta que cuando el pueblo de Israel, después de cincuenta años regresó de su *Cautiverio* en Babilonia (587 – 537 a. C.) y se apresta a la reconstrucción de Jerusalén y su templo, su líder espiritual, el gobernador Nehemías, activa la resiliencia del Pueblo con estas palabras: “*no estéis tristes ni lloréis, la alegría del señor es vuestra fortaleza*” (Nehemías 8:10). ¿En qué consiste la *alegría del Señor*, para que funcione como fortaleza del Pueblo?

En la literatura profética es común encontrar numerosos textos conteniendo promesas de restauración; “*De nuevo te edificaré, y serás reedificada, virgen de Israel; de nuevo tomarás tus panderos, y saldrás a las danzas con los que se divierten*” (Jeremías 31:4). Existe en la Biblia todo un texto llamado *el libro de la consolación* (Isaías 40:55), el cual recoge extraordinarios pensamientos sobre la acción restaurativa de Dios, de cómo su presencia y su acción se identifica con los anhelos más profundos y genuinos de la persona y de la comunidad, a saber: la resignificación de la historia vivida, “*no recuerdes el ayer, no pienses más en las cosas del pasado, voy hacer algo nuevo ¿acaso no lo ves?*” (Isaías 43:18-19); la superación del temor y el miedo: “*porque yo, Yahvé tu Dios, te tengo asido por la diestra. Soy yo quien te digo: «No temas, porque yo*

soy quien te ayuda.» No temas, gusanillo de Jacob, cosita de Israel, que yo te ayudaré” (Isaías 41:13-14). Son innumerables los textos que constituyen una verdadera pragmática de la esperanza. Los creyentes son invitados de muchas maneras a alegrarse, danzar, tocar instrumentos, aplaudir, reír, avanzar, levantarse, perdonarse. La espiritualidad religiosa, en este caso la espiritualidad judeocristiana, tienen un componente lúdico muy fuerte y no se puede desconocer so pena de traicionar la esencia de la misma.

El apóstol Pablo, estando prisionero en Éfeso, escribió una carta increíble a la comunidad cristiana de Filipos en Macedonia, la excepcionalidad de la misiva radica en el contraste entre la situación del apóstol y las exhortaciones que dirige a la comunidad: *“Estad siempre alegres en el Señor; os lo repito, estad alegres. El Señor está cerca”* (Filipenses 4:4-5). En la carta hay un insistente llamado a la alegría, ahora bien, ¿cómo es posible la alegría si la perspectiva para el apóstol es la pena de muerte? El secreto, lo conoceremos después, en la autoconfesión que le comparte a su amigo Timoteo, cuando le dice: *“Amigo, yo estoy a punto de ser sacrificado y el momento de mi partida es inminente. He combatido bien mi combate, he corrido hasta la meta y he mantenido la fe”*. Ahora bien, ¿de dónde saca el apóstol esta extraordinaria capacidad para

releer su difícil situación? He aquí su secreto, “*con Cristo he sido crucificado, y ya no soy yo el que vive, sino que Cristo vive en mí; y la vida que ahora vivo en la carne, la vivo por la fe en el Hijo de Dios, el cual me amó y se entregó a sí mismo por mí.*” (Gálatas 2:20). En el colmo de la experiencia espiritual, el creyente se siente en comunión de destino con el Señor, pero sobre todo se siente amado por él. La espiritualidad cristiana está fundada en el amor, y no existe una fuente mayor de alegría y bienestar que sentirse amado. Esta es la *buena nueva, la buena noticia (Evangelio)*, que, desde el siglo I, partiendo de una secta proveniente de los márgenes del imperio romano (palestina), terminará siendo la piedra angular de la civilización occidental.

En efecto, la espiritualidad cristiana propone al hombre entrar en la armonía de Dios; armonía que consiste en aceptar sus mandamientos, pero, sobre todo, en unirse a Cristo mediante la fe. En esta nueva situación, el creyente vive una especie de segundo nacimiento, una iluminación o experiencia de gracia, en la cual la visión del mundo, de los otros, de sí mismo y del tiempo, cambia radicalmente. El hecho central de esta nueva vida es la muerte y resurrección de Cristo. En ella, el creyente vence el temor a la muerte y por la esperanza “contra toda esperanza” (Romanos 4:18), supera por el perdón-redención-nueva vida, la experiencia aterradora

del carácter imborrable de la culpa y del tiempo malogrado por causa del pecado. De este modo, venciendo el propio egoísmo, se abre al amor, apertura a la trascendencia y a la alteridad de lo otro, amor como bondad que dispensa a todos, el mismo amor con que se siente amado. Para el creyente, la pascua de Cristo es promesa vivida en el presente, según la cual “*nada, ni nadie podrá separarlo del amor de Dios manifestado en Cristo*” (Romanos 8:38). La esperanza en la resurrección de la persona en su integridad, cuerpo y alma, corona esta espiritualidad y llena la vida de *una alegría que nadie puede arrebatar* (Evangelio de Juan 16:20-23).

Lúdica y espiritualidad se reclaman mutuamente, si de por medio está el fluir del amor que llena de gozo y sentido la vida. La religión, en su acepción latina *religare* (estar atados), en su significación más espiritual y menos eclesiástica es la experiencia de estar unidos por el amor; como diría San Agustín (2015), “*nos hiciste Señor para ti, y nuestro corazón estará inquieto hasta que descanse en ti*” (Libro I 1).

Para que espiritualidad y lúdica sean concomitantes, se requiere purgar o purificar la visión terrible que se tiene de Dios, al modo del pagano, que siente temor de sus dioses y que el culto que les tributan es de aplacamiento. El Dios de la espiritualidad cristiana, el que fue revelado por Jesús en los evangelios, aparece como fuente de alegría, que, por medio

de su providencia, ha terminado, por amor, llevar a plenitud todas las cosas: “yo he venido para que tengan vida, y vida en abundancia” (Evangelio de S. Juan 10:10). Desde esta visión de la espiritualidad religiosa como fuente de bienestar, no hay mejor medicina para la vida que la alegría que produce la fe (Proverbios 17:22).

Conviene examinar, sin embargo, si los planteamientos de la espiritualidad son solamente filosofía popular, llamado al optimismo para ingenuos. Hay que tomar en serio el malestar que caracteriza a las sociedades contemporáneas. En efecto, existe un déficit de esperanza que corroe las instituciones y proyectos humanos. La ciencia ha quitado a la humanidad su inocencia; la magia del mundo que producía tantos sueños y fábulas se ha cambiado por una especie de realismo cínico; una especie de conformidad mortífera con nuevo relato que, como un nuevo Credo, toma fuerza y se difunde por todos lados, aquí algunas de sus consignas: el mundo avanza hacia su fracaso y autodestrucción. Somos la única especie que ha decidido no ir más. Al destruir el propio hábitat y envenenar las fuentes de la vida, el agua, el aire y la tierra, en un gesto de demencia inconsciente y colectiva, la humanidad se ha propuesto, por sus modos de vida y de desarrollo, hacerle agujeros a la barca en la que todos navegan por el océano del tiempo y del universo.

Desde una perspectiva amplia de espiritualidad, hay que aceptar que la alegría y el gozo pueden elegirse como una forma de ser espirituales o, dicho de otro modo, la alegría es la forma más alta de la espiritualidad. En la tradición oriental circula un relato, en el cual se muestra cómo el proceso de desarrollo espiritual conduce a una nueva visión de Dios y, por tanto, de la vida:

El maestro estaba de un talante comunicativo, y por eso sus discípulos trataron de que les hiciera saber las fases por las que había pasado en su búsqueda de Dios. Primero, les dijo,

- Dios me condujo de la mano al **País de la Acción**, donde permanecí una serie de años. Luego volvió y me condujo al **País de la Aflicción**, y allí viví hasta que mi corazón quedó purificado de toda afección desordenada. Entonces fue cuando me vi en el **País del Amor**, cuyas ardientes llamas consumieron cuanto quedaba en mí de egoísmo. Tras de lo cual, accedí al **País del Silencio**, donde se desvelaron ante mis asombrados ojos los misterios de la vida y de la muerte.
- ¿Y fue ésta la fase final de tu búsqueda? le preguntaron.
- No, respondió el Maestro.
- Un día me dijo Dios: Hoy voy a mostrarte el lugar más importante de mi santuario, te voy a mostrar el corazón del propio Dios... Y en aquel momento fui conducido al **País de la Risa**. (Anónimo).

El final del relato es totalmente inesperado, porque en las figuras clásicas de la perfección espiritual, los rasgos de los iniciados son escuálidos y graves (rostros que denotan grandes sacrificios y mortificaciones). Por ningún lado, la risa o la alegría figuran entre las virtudes a destacar y, sin embargo, no se debe olvidar aquel dato que señala la biblia y en el que coinciden dos grandes tradiciones espirituales, la oriental y la occidental: el dato es que *“el que habita en el cielo, sonrío”*.

3.

Antropología lúdica: horizonte filosófico

El término antropología resulta de la unión de dos palabras griegas, *anthropos* (*hombre*) y *logos* (*discurso o tratado*); así, la primera definición sería: la antropología es el estudio o el discurso sobre el ser humano. Ahora bien, son muchos los ámbitos o perspectivas desde los cuales se puede estudiar al hombre (perspectiva morfológica, biológica, económica, social, cultural, histórica, entre otras). Aparece entonces que la antropología es una disciplina en la que se entrecruzan los datos de la ciencia positiva o natural, por una parte; y los aportes de las ciencias sociales, por otra.

Ahora bien, siendo el ser humano una realidad compleja, el riesgo que se corre es la fragmentación de los discursos con los consecuentes reduccionismos. Para paliar esta contingencia, aparece la antropología filosófica como disciplina de las ciencias sociales y humanísticas, llamada a presentar una mirada totalizante y holística que integra muchos elementos en torno a las preguntas del ¿qué?, del ¿por qué? y del ¿para qué?, del hombre. La pregunta por el sentido permite articular todos los elementos con relación a la cuestión humana; es decir, sobre el sentido de esta creatura dotada de razón, voluntad, libertad y sensibilidad, de deseos, pasiones y afectos;

llena de aspiraciones, anhelos y contradicciones que la proyectan hacia lo infinito o la degradan. La pregunta por el sentido del hombre es la pregunta por el vivir y el con-vivir, es también la pregunta por el amor, por el cuidado de sí mismo y del otro, del mundo. Es también, paradójicamente, por el no-sentido o sinsentido; cuestiones como la muerte, el dolor, el sufrimiento, todo esto forma parte de los problemas que aborda la antropología filosófica.

Ahora bien, dado todo lo que abarca la antropología filosófica, qué justificación tiene hablar de una antropología lúdica. A partir de lo dicho hasta ahora, cuando se exploró el referente mítico y religioso de la condición humana, apareció claramente cómo el componente lúdico tiene una presencia preeminente y articuladora de toda la experiencia de vivir. Este es el motivo por el cual vale la pena resaltar aquellos elementos de la historia de la antropología filosófica, que hayan abordado la dimensión lúdica del ser humano y la importancia que éstos tienen en la elaboración del sentido de la vida.

La antropología lúdica desde la perspectiva de la filosofía grecorromana

Los griegos fueron los primeros en elaborar un planteamiento sistemático sobre el sentido de la condición humana, los romanos continuaron la indagación. Nombres como el de Homero con la *Iliada* y la *Odisea*, de Hesíodo con las *Teogonías*,

Sófocles con las *tragedias*. Grandes precursores que crearon escuela adelantaron investigaciones éticas, matemáticas o astronómicas que, aún después de más de veinte siglos, siguen impresionando. Quién no recuerda, por ejemplo, las exhortaciones de Pitágoras plasmadas en sus *Versos de oro*³, en los que aconseja la búsqueda de la armonía y el respeto de sí mismo como el secreto de una vida feliz. Todavía tienen actualidad las máximas del padre del atomismo, Demócrito quien sostenía que el sentido de la vida humana se encontraba, no tanto en los placeres sensibles, sino en el permanente bienestar del alma (*euthymia*), la cual se obtiene si se logra el desprendimiento de las preocupaciones externas e internas, y se practica la justicia (Fischl, 1990).

En Grecia, aparece también la figura del sabio, aquel que encarna la sabiduría como un modo de vida de la cual se ha extirpado el temor a la muerte; vida serena que no se ilusiona vanamente con el futuro, que no se agobia por el destino o la incertidumbre del porvenir, dejando de lado los instantes presentes los cuales son el verdadero tesoro de la vida. La vida del sabio, es decir de aquel que conoce el *art de vivre*, es una vida respetuosa del *logos* del universo.

3 Fragmento tomado de *Obras clásicas de la filosofía espiritual y la actualidad*, editado por el Dr. Vladimir Antonov (2014).

El sabio tiene la convicción de que el universo tiene una racionalidad; lo que acontece, sucede por alguna razón que, aunque no se conozca, tiene un *logos*, es decir, un sentido que comporta un fin superior. El sabio o aquel que conoce el arte de vivir es el que ha encontrado su lugar en el mundo, en el orden del universo. Saber vivir, entonces, es un saber adaptarse al mundo, encontrar su propio lugar en el orden cósmico, o mejor aún reconocer el lugar que se tiene en suerte, desarrollarse ahí e intentar ser feliz.

Sócrates y Platón: la búsqueda hacia la interioridad y la trascendencia

El gran sabio Sócrates (470-399 a. C.), en el proceso que lo condenó a muerte, deja constancia de que, en toda su vida, no ha buscado otra cosa que la respuesta al gran problema del ¿por qué o, para qué vive la gente? Él no acepta de sus interlocutores, ciudadanos de Atenas, una respuesta simplemente teórica. Sócrates exige que la vida de cada uno pueda ser examinada. “Vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y digo que una vida que no soporte ser examinada, no vale la pena ser vivida” (La apología de Sócrates, 38a). Sócrates, con su ejemplo, es el primero en señalar un camino inédito de indagación en la búsqueda de la felicidad, a saber: ‘Conócete a ti mismo’ (Carvajal Sánchez, 2016). El punto de partida de Sócrates fue

su convicción de que el único asunto serio para discutir filosóficamente es el de cómo vivir. Ahora bien, fue su discípulo Platón quien transmitió los resultados de la indagación socrática. Sócrates fue ante todo un educador, según lo que refiere otro sabio como Platón: educar es liberar; es elevar la persona hacia su propia grandeza.

En el libro VII de *La República* (514a-516d), Platón presenta el mito más comentado de su filosofía, se trata del *Mito de la caverna*. Platón dice expresamente que el mito quiere ser una metáfora “de la naturaleza humana en función de su grado de educación”. La educación del ciudadano hace la diferencia en el desarrollo moral y humano de la persona. Educar no es una simple transmisión de la tradición o de los saberes comunes, más aún, la verdadera educación comporta un cuestionamiento radical de las costumbres y de las ideas dominantes o mayoritarias. La tarea de educar es un proceso de liberación y elevación.

Por lo tanto, si me prestas fe, reconociendo que nuestra alma es inmortal y capaz de todos los males, como de todos los bienes, marcharemos siempre por el camino que conduce hacia lo alto, practicando en toda forma la justicia con ayuda de la inteligencia, para ser amados por nosotros mismos y por los dioses (República, X, § 621).

Esta elevación del alma no se puede alcanzar sin la disciplina del cuerpo, el cultivo de la inteligencia y la práctica de la virtud. La pregunta por la vida buena que formularon los autores clásicos de la filosofía griega sigue teniendo vigencia hasta el día de hoy. Es una pregunta que no es fácil de responder, pero tampoco es fácil dejar de lado, puesto que ella toca aspectos claves de la vida y dice mucho de nosotros, aunque es claro que “la vida buena” no se identifica inmediatamente con “la buena vida”; la primera es resultado del ejercicio de la racionalidad, mientras que la segunda es la búsqueda de un bienestar material, sin reparar necesariamente en cómo se logra.⁴

Aristóteles y la pregunta por la vida que vale la pena ser vivida

Aristóteles (384-322 a. C), discípulo de Platón en Atenas, estudió en la *Academia* de su maestro e, incluso, quiso ser su director y, como no lo logró, creó

4 “Muchos han identificado la vida buena en una economía saludable, prosperidad, o inclusive seguridad, pero sabemos que tanto una economía saludable y seguridad pueden ser logrados por aquellos que no están viviendo una vida buena. Y esto es más claro cuando aquellos que afirman el vivir la vida buena lo hacen aprovechándose del trabajo de otros, o apoyándose en el sistema económico que afianza la desigualdad” (Butler, 2012).

entonces su propia institución, el *Liceo*. Este sabio deja muy claro desde el principio que, si bien admira a su amigo y maestro, todavía es más fuerte su amor a la verdad y a la sabiduría. Este distanciamiento con su maestro se cumple por la renuncia a utilizar el mito como parte de la argumentación, cosa que hacía Platón regularmente. El paso del mito al *logos* coincide también con la transformación social ocurrida en la ciudad de Atenas que está aprendiendo a vivir en democracia y, por tanto, sus ciudadanos deben debatir las leyes y someterse al libre juego de los mejores argumentos. Este ejercicio debió ser muy gratificante, y en adelante la vida social, el ejercicio de la condición de ser ciudadano, formará parte del ejercicio mismo de vivir como seres humanos.

En Aristóteles, la pregunta por la vida buena coincide con la pregunta por el propósito o finalidad de la vida y, todos saben que, en el caso del hombre, este, en todo lo que hace, siempre está buscando la felicidad. Ahora bien, ¿cuál es la felicidad digna del hombre? Son muchos los bienes que traen felicidad al hombre y muchos de ellos son pasajeros o dañinos, o dependen de que otras personas los concedan. Aristóteles se pregunta entonces ¿Cuál es el bien que mejor nos conviene como seres humanos y que una vez alcanzado nadie nos lo puede arrebatarse? De la misma manera, la pregunta se puede plantear en

términos de felicidad, ¿Cuál es la felicidad que nos conviene y que no solo es deseable sino alcanzable, dada nuestra realidad humana?

El fin y propósito de la vida humana es el Bien, este coincide a su vez con la felicidad. Cada ser particular tiende hacia su propia perfección natural y, en cuanto propia, hacia su bien. Si hablamos del hombre, su bien ha de ser la actualización (puesta en acto) de aquello en lo que consiste propiamente ser hombre. Ahora bien, ¿qué es lo esencialmente propio del hombre, ¿qué lo distingue del resto de los demás seres naturales? Sin duda, dice Aristóteles en el libro de *La Política*, que “*el hombre es el único animal en la naturaleza dotado de logos*”. La palabra *lógos* se traduce ordinariamente como “razón” o “racionalidad”. Su racionalidad es el *plus*, el sello distintivo, su privilegio y determinación (Carvajal-Sánchez, 2016, p. 94). *En la Ética a Nicómaco*, Aristóteles examina detalladamente todos los bienes que aportan felicidad al hombre, pero los va descartando por insuficientes de acuerdo con la exigencia de la naturaleza que es propia del hombre:

Todas las cosas obtienen su forma perfecta cuando se desarrollan en el sentido de su propia excelencia (*areté*). [...] Busquemos, pues, aquello que es propio sólo del hombre. Hay que dejar de lado, por tanto, la vida en tanto que es nutrición y crecimiento [puesto

que ésta es propia también de los vegetales]. Vendría después la vida en cuanto sensación; sin embargo, ésta la compartimos también con el caballo, el buey o cualquier otro animal. Así que sólo queda, finalmente, la vida en cuanto actividad de la parte racional del alma. [...] El bien supremo alcanzable por el hombre consiste en la actividad constante del alma conforme a su excelencia característica (su racionalidad) (Ética a Nicómaco, 1, 6 y 7).

Aristóteles se pregunta entonces ¿cuál es el bien que mejor nos conviene como seres humanos y que una vez alcanzado nadie nos lo puede arrebatarse? Dicho en términos lúdicos, se puede preguntar con Aristóteles ¿cuál es la felicidad que conviene como seres humanos y que una vez alcanzada nadie la pueda quitar? Esta actividad, sin duda, es la razón. En la ejercitación de lo que le es propio, el hombre alcanza la felicidad (*eudaimonía*), la cual es también el fin último que todos los hombres aspiran alcanzar. El hombre es feliz cuando vive como hombre, cuando se comporta de acuerdo con aquello que lo realiza como tal, es decir, cuando vive según la razón.

En esta indagación sobre el bien, Aristóteles se separa de Platón cuando deja de lado la discusión sobre la idea del bien, que subsiste por sí misma y que está separada de las cosas en el reino de las

ideas y se concentra en el bien común y real que se encuentra en las cosas concretas. En la vida real de los ciudadanos, todos buscan el bien por distintos caminos, sin embargo, dice Aristóteles, estas búsquedas tienen un denominador común, todas están animadas por un anhelo de felicidad: “El bien supremo, el mejor bien es un fin último y perfecto, y el fin perfecto del hombre no puede ser otro que la felicidad”. Esta felicidad, precisa Aristóteles, consiste en “obrar bien y conducirse bien”. Si la felicidad y el bien supremo constituye el verdadero fin de la vida, esta felicidad se vivencia tanto en la acción concreta de la acción moral buena como en el estilo de vida que lleva la persona.

La felicidad, como la entiende Aristóteles, nunca se identifica con un bien particular por noble que sea, ella es transitiva; va de un bien a otro bien, acompañando y coronando la acción virtuosa, ella acompaña la vida del hombre virtuoso. Ahora bien, la felicidad la alcanza solamente el hombre bien formado y completo, es decir, que se requiere de toda una vida para adquirir la sabiduría de la felicidad.

Agreguemos que, en Aristóteles, el hombre en cuanto dotado de razón y de lenguaje, puede ser también un *animal político*. Los fines más elevados solo los puede alcanzar en la vida común, en el compartir la vida con otros ciudadanos. La aspiración a la felicidad, siendo una aspiración privada, se resuelve

plenamente en la esfera pública. Los hombres se integran en la ciudad porque esta les garantiza y les permite vivir bien, en ella se ejercitan las virtudes que forman parte integral de la *vida buena*. La vida buena que plantea Aristóteles es el resultado de un planteamiento racional de vida en común. Ahora bien, lo que garantiza el logro de estos fines es la justicia. El hombre justo es al mismo tiempo un hombre feliz y, consecuentemente, la sociedad donde los hombres pueden ser felices y llevar una vida buena es la sociedad justa (Carvajal-Sánchez, 2016).

Finalmente, hay que agregar que “la felicidad no podría pensarse sin tener en cuenta los bienes exteriores”. Las riquezas no son irreconciliables con la virtud, todo lo contrario, estas son necesarias para su realización: “Es imposible o por lo menos, muy difícil, estar o hacer el bien, desprovistos de recursos”. Se necesitan los amigos, el dinero, un cierto poder político, etc. para alcanzar la felicidad y practicar la virtud. El problema es cómo conciliar estos bienes exteriores en los que se puede extraviar el hombre, cómo conciliarlos con una vida que se ajuste al bien y a la razón, en definitiva, ¿cómo conciliar la felicidad con la integridad y la rectitud? Aquí toma toda su pertinencia la teoría de la virtud. La virtud es una cierta energía del alma que se hace

cada vez más fuerte por la adquisición de hábitos, es decir, por la práctica de modos estables de pensar, sentir u obrar rectamente. Así pues, “la virtud en el hombre, es un modo de ser moral, que lo hace un hombre bueno, un hombre de bien, y por lo tanto capaz de realizar su propia finalidad” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco* 1106a22-24).

Epicúreos y Estoicos: dos miradas sobre la felicidad humana

El epicureísmo y el estoicismo son modalidades del hedonismo, la forma extrema de la filosofía del placer. Hedonismo, del griego *hedoné* = placer, es una doctrina filosófica y un modo de vida, que considera que el placer es, en último término, la verdadera experiencia de felicidad de la que puede disfrutar el ser humano. Ahora bien, si el hombre busca la felicidad, cuál es la medida de placer que se ajusta mejor a su naturaleza racional, es decir, ¿cuánto placer y de qué clase debe ser para asegurar el bienestar y la felicidad?

Epicuro (341-270 a. C.) desarrolla una teoría del placer, según la cual lo importante es la moderación. Hay que partir del hecho de que los deseos y placeres son parte esencial de los insumos para la felicidad que requiere la vida humana y por tanto no deben negarse sino orientarse. La percepción,

la sensibilidad, los afectos, las emociones y sentimientos, todos juntos se amalgaman en la psiquis humana; se expresan bajo la forma del deseo y se nutren por la gratificación en forma de placer. La originalidad de Epicuro es haber desarrollado una teoría racional del deseo y del placer.

Epicuro centra su especulación en la felicidad que el hombre puede alcanzar en lo cotidiano de la vida. La realidad nos muestra que la vida se va llenando de momentos de bienestar, de disgusto o insatisfacción. El problema entonces consiste en saber cómo disfrutar del mejor modo esos momentos que condimentan la vida llenándola de alegría y felicidad. También, es importante saber lo que se debe evitar, es decir aquello que llena la vida de pesadumbre y preocupación, y por tanto de infelicidad. Por este camino, Epicuro llega a la convicción de que todo el problema radica en saber disfrutar de los placeres genuinos de la vida. Su doctrina ve el fin de la vida en el placer, pero con medida, procurando llegar a un estado de bienestar corporal y espiritual, un estilo de vida tranquilo, al que llamaba *ataraxia*. Disfrutar del placer es un arte, requiere inteligencia. Epicuro se propuso establecer las condiciones para poder disfrutar de los placeres; el orden en que deben aceptarse y los principios o remedios para asegurar la tranquilidad del alma.

En sus textos de ética, *La Carta a Meneceo* y *las Máximas Capitales* (García Gual, 1985), Epicuro propone estas reglas prácticas:

1. Los deseos y placeres que son naturales y necesarios deben satisfacerse.
2. Los deseos naturales, pero no necesarios, deben limitarse.
3. Los apetitos no naturales y no necesarios deben evitarse.
4. A esto debe añadirse los principios para conservar la tranquilidad del alma: no temerles a los dioses ni a la muerte, evitar el dolor, dominar los apetitos.

En resumen, la felicidad como apego a la vida, el reconocimiento del cuerpo y la libertad, el saber que reconoce sus límites, la serenidad ante la adversidad, la verdad como autenticidad, la justicia, la religión más allá del miedo, la política, etc., todos estos temas requieren ser estudiados para poder afrontar con lucidez los desafíos que plantea la existencia del hombre en el mundo.

Otra forma de la teoría del placer fue desarrollada por el estoicismo. La escuela estoica fue fundada por Zenón de Citio en Atenas, a comienzos del Siglo III antes de Cristo, durante el periodo llamado grecorromano. Como lo refiere Diógenes Laercio,

el estoicismo y su fundador gozaron en su tiempo del favor popular y del reconocimiento de las élites griegas y romanas. Su período de mayor esplendor va desde siglo III a. C. hasta finales del siglo II d. C. cuando coincidió que algunos de sus principios morales y de estilo de vida se asemejaran a lo que proponía el mensaje cristiano que, en cierto modo, contribuyó a la aceptación del estoicismo en la sociedad romana y, paradójicamente, a su disolución.

Epicteto, el autor más conocido de este movimiento, nace aproximadamente en el año 50 a. C., de origen griego, llegó a Roma en condición de esclavo; sin embargo, gracias a la benevolencia de amigos, consiguió la manumisión, cosa que aprovechó para formarse en la filosofía y fundar finalmente su propia escuela. Tanto Zenón como Epicteto causaron honda impresión entre sus contemporáneos. Sus enseñanzas eran sencillas pero eficaces: vivir según la naturaleza y según la razón. Los modelos de sabiduría son Diógenes y Sócrates; el primero como modelo de autarquía, sin necesidades; *¡Cuántas cosas no necesito!*; el segundo como modelo de *apatheia*: dominio o carencia de las pasiones, también significa indiferencia frente a los bienes.

El sabio descubre que todo en la naturaleza está ordenado racionalmente, de modo que nuestra

conciencia debe asumir este orden universal que, aunque no se puede comprender, es la norma de vida. No se debe pretender cambiar lo que no puede ser cambiado, no se debe aspirar a poseer o retener riquezas u honores, no se puede esperar de los demás algo que ellos no quieran darnos por sí mismos. Estos principios interpretados y actualizados adecuadamente siguen teniendo vigencia en una sociedad del divertimento como la actual, que multiplica artificialmente las necesidades humanas y banaliza lo importante, confundiendo urgente con lo esencial (Brun, 1966).

Pasión, razón, libertad: la felicidad a la manera del sabio

De la mano de uno de los grandes sabios de la humanidad, Baruch Spinoza (1632-1677), es posible una mirada diferente acerca del cómo alcanzar una vida buena colmada y plenamente feliz. El punto de partida para entender esta difícil filosofía es tomar como ilustración de los argumentos la propia historia del filósofo. Spinoza, enraizado en el judaísmo desde su niñez, conoce a profundidad el cristianismo y el islam. En cuanto empieza a exponer su pensamiento, sufre la marginación de su comunidad y de la sinagoga por sus ideas liberales y por la crítica radical de la religión que, según Spinoza, se fundamenta en el temor y en el miedo.

La religiosidad que conoció el filósofo, solo era otra forma de superstición: “La causa que hace surgir, que conserva y que fomenta la superstición es, pues, el miedo” (Spinoza, 2003). Las religiones son valiosas por la justicia y la moralidad que enseñan, pero para practicarlas no es necesario adherir a una religión. La sociedad no debe imponerles a sus habitantes una religión, se necesita entonces plena libertad religiosa y una sociedad laica.

Spinoza pierde a sus padres a temprana edad y, para completar su desgracia, apenas con 23 años, sufre la persecución de las autoridades políticas y eclesiásticas de la época; sus escritos son prohibidos e incluidos en el Índice⁵. Excluido y expulsado también de la comunidad judía con la imposición del castigo adicional de que ningún judío puede relacionarse con él, ni siquiera su familia podía entrar en contacto. En materia sentimental, se sabe que su matrimonio no pudo concretarse porque le impusieron como condición la conversión al catolicismo. Spinoza rechaza absolutamente esta exigencia, pues para él, la libertad para buscar la verdad es más importante que cualquier otra cosa.

5 El *Index librorum prohibitorum* fue un sistema creado por la iglesia católica medieval en donde se incluyeron libros que se catalogaron como contrarios a la fe católica. La lectura de estos libros, por tanto, estaba prohibida para los católicos.

Abrumado por tantas penas, escribe en la *Reforma del Entendimiento* una confesión que es, al mismo tiempo, su programa de vida (Spinoza, 2006):

La experiencia me enseñó que cuanto ocurre frecuentemente en la vida ordinaria es vano y fútil; veía que todo lo que para mí era causa u objeto de temor no contenía en sí nada bueno ni malo, fuera del efecto que excitaba en mi alma: resolví finalmente investigar si no habría algo que fuera un bien verdadero, posible de alcanzar y el único capaz de afectar el alma una vez rechazadas todas las demás cosas; un bien cuyo descubrimiento y posesión tuvieran por resultado una eternidad de goce continuo y soberano (§ 1).

La vida de Spinoza lo ha empujado, desde muy joven, a replantearse los motivos y los bienes en los cuales pueda fundar su precaria existencia; esta búsqueda de un bien duradero y de una felicidad que nada ni nadie se la pueda arrebatarse (Lenoir, 2018), lo llevan a examinar los motivos y maneras como la gente resuelve erróneamente cada situación:

Pues lo más frecuente en la vida, lo que los hombres, según puede inferirse de sus acciones, consideran cómo el bien supremo, se reduce, en efecto, a estas tres cosas: riqueza, honor y placer sensual. (...). En el placer el alma queda suspensa como si descansara en un bien verdadero, lo que le impide en absoluto pensar en otro bien; por otra parte, al goce sucede una tristeza profunda, que, si no suspende el

pensamiento, lo perturba y embota. La persecución del honor y de la riqueza no absorbe menos el espíritu; especialmente cuando la riqueza se la busca por sí misma. (...). El honor, en fin, constituye un gran impedimento porque para lograrlo es preciso vivir según la manera de ver de la gente, es decir, huir de lo que ella huye y buscar lo que ella busca (§ 1) (Spinoza, 2006).

Este movimiento en pos de la felicidad hace que la gente o viva en la nostalgia o en decepción de los bienes que ha perdido o que no ha alcanzado, o en la esperanza de bienes que tal vez nunca lograrán alcanzar. A fuerza de mirar al pasado y al futuro, no se toma en cuenta el presente. La sabiduría de la vida consiste en aceptar las cosas tal como ellas son en cada presente, en cada instante que, al llenarlo de gozo, al llenarlo de amor o plenitud, los instantes se llenan de eternidad. No se trata de aceptar la vida pasivamente, sino de comprenderla racionalmente para darse cuenta de que muchos de nuestros males y pesares los producimos nosotros mismos por nuestra ignorancia y porque no entendemos verdaderamente en qué consiste la felicidad y cómo alcanzarla durablemente. Para esto, es necesario “conocer exactamente nuestra naturaleza que queremos perfeccionar, y poseer también un conocimiento suficiente de la naturaleza de las cosas” (§17).

Spinoza invita a mirar de otra manera la realidad humana, tanto la persona en sí como la sociedad en que se vive. Todo comienza con un examen racional de los deseos, emociones y pasiones que dominan o determinan nuestra vida. Este momento de esclarecimiento pone en evidencia, por ejemplo, que por más que nos esforcemos en ser felices, si los elementos que fundan la felicidad no tienen un orden racional, jamás se alcanzará. Suponiendo que alguien anhela la riqueza, los honores o los placeres, y se imagine que en ellos estaría la clave de la felicidad; si examina los deseos arraigados de estos bienes, descubre que no tienen todo el valor que les asigna y, por lo tanto, no debería sentir tristeza o amargura por no tenerlos en la medida en que quisiera. Estas emociones tristes de frustración o enojo por no obtener lo que se desea contaminan toda la vida e impiden la alegría y la felicidad. La felicidad y la libertad comienzan por una liberación interior de la cólera, los odios, los celos, los resentimientos, la vergüenza, la culpabilidad.

Lo peor de todo esto es que la gente no comprende en qué consiste la libertad; se imaginan que cada uno tiene la capacidad de elegir lo que juzga como bueno sin caer en cuenta que lo juzga como bueno es porque previamente su deseo inconsciente lo mueve a desearlo. Ahora bien, no se trata de eliminar esos deseos, porque la naturaleza humana

está soportada sobre los deseos; todo lo contrario, hay que reconocerlos, examinarlos y valorarlos en su justa dimensión. La sabiduría no consiste entonces es suprimir los deseos, sino en orientarlos por medio de la razón. La filosofía clásica enseñaba que hay que desear y elegir aquellas cosas que sean buenas en sí mismas. Spinoza afirma en cambio que el ser humano al desear algo lo ve como bueno y por eso lo elige. Luego, lo importante aquí es examinar primero el deseo para comprenderlo y darle su justa importancia.

Tres sentimientos son claves: el deseo, la alegría y la tristeza. Spinoza los articula del siguiente modo:

Llamamos «bueno» o «malo» a lo que es útil o dañoso en orden a la conservación de nuestro ser, esto es, a lo que aumenta o disminuye, favorece o reprime nuestra potencia de obrar. Así pues, en la medida en que percibamos que una cosa nos afecta de alegría o tristeza, en esa medida la llamamos «buena» o «mala», y así, el conocimiento del bien y el mal no es otra cosa que la idea de la alegría o de la tristeza (E, IV, 8 dem.).

En una sociedad como la actual, donde los deseos son exaltados y multiplicados, la tristeza y el desencanto de la vida son muy grandes porque, por una parte, no es posible tener todo lo que se vende o promociona como fuente de felicidad; y, por otra parte, lo que se anuncia como la panacea del gozo es

algo tan efímero que la decepción llega muy rápido. El daño que proviene de la satisfacción hasta el exceso de esos mismos deseos que creemos nos haría felices, si los pudiéramos satisfacer reiteradamente, generan después de todo una sensación de vaciedad y frustración que mantienen a la misma sociedad con un déficit de gozo y una pandemia de depresión y tristeza. Almas atrapadas en la maraña de ludopatías y adicciones endémicas, en la esperanza jamás cumplida de una felicidad o bienestar que no termina de colmarse.

4.

**Ciencia y lúdica: los descubrimientos
de la neurociencia**

La evolución del pensamiento mágico cosmológico y su tránsito del mito al logos; la extraordinaria tradición crítica que representa toda la filosofía; el surgimiento de la ciencia, que nos ha abierto el espíritu a horizontes infinitos en el universo, todos son elementos de una gran sinfonía multimodal, donde el conocimiento ya no se puede dar el lujo de cerrarse sobre su propia especialización. Se requiere entonces de la inter o a la transdisciplinariedad de la ciencia. Los misterios del alma, del pensamiento, de la voluntad; el mundo de las emociones, afectos y pasiones, son problemas tan complejos y tan importantes, como todos aquellos que se refieren al universo macro o micro; puesto que, hacia donde se mire, surgen nuevos y apasionantes problemas, que, sin un planteamiento inter y multidisciplinar, sería prácticamente imposible de abordarlos (Sanguineti, 2014).

Las ciencias cognitivas han revolucionado, por ejemplo, la manera de plantear, comprender y valorar la conducta humana. Los problemas del psiquismo y la conciencia, que durante mucho tiempo fueron el campo de la religión, de la moral, de la psicología o la psiquiatría, han pasado a formar parte de los campos que exploran las neurociencias.

Cada vez más los científicos se interesan por los fenómenos o procesos que ocurren en el cerebro humano e intentan aclarar problemas relacionados con la identidad o conciencia de sí. El relato del “libre albedrío” podría reescribirse muy pronto desde la perspectiva de las neurociencias. En todo caso, el cerebro como una caja negra guarda secretos que comienzan a revelarse y a generar lo que sería un cambio de paradigma en la manera como se ha comprendido la excepcionalidad humana.

Las ciencias cognitivas son el estudio interdisciplinar de la mente y la inteligencia. Abarcan la filosofía, la psicología, la inteligencia artificial, la neurociencia, la lingüística y la antropología. Sus orígenes intelectuales remiten a indicios muy antiguos, en los que ya se relacionaron los fenómenos psíquicos con las actividades del cerebro. Sanguineti (2014) refiere un texto del médico griego Hipócrates, quien explica la conducta humana a partir de la actividad mental:

Los hombres deberían saber que, deleites, risas y diversiones, penas, aflicciones, depresiones y lamentos, no provienen más que del cerebro. Y es así como, de un modo especial, adquirimos sabiduría y conocimiento, y vemos y oímos, qué es incorrecto y justo, qué es malo y bueno (p. 35).

Los padres de la medicina entendieron la salud humana a partir de un sistema jerárquicamente

organizado que depende del cerebro. Las neurociencias quieren comprender cómo sucede esta interacción. Fue a partir de la segunda mitad del siglo pasado cuando investigadores de diversos campos comenzaron a desarrollar teorías de la mente basadas en representaciones complejas y procedimientos computacionales (Thagard, 2015).

La gran problemática que ocupa a las neurociencias consiste en saber cómo trabaja la mente humana y cuál es la relación entre la actividad neuronal, el psiquismo y la conducta. Al parecer los fenómenos del aprendizaje, las emociones, los sentimientos o los estados de ánimo, la atracción u orientación sexual y, en general, una cierta percepción del mundo, todo esto tiene que ver con unas moléculas sofisticadas llamadas neurotransmisores. Los neurotransmisores son sustancias químicas mensajeras que tiene la función de transmitir diferentes señales entre las neuronas a través de las sinapsis que las unen entre sí y en las redes que conforman.

Ya casi son del dominio público los nombres de las siete moléculas neurotransmisoras causantes de la felicidad o la tristeza. Se sabe también que generan distintas sustancias que desencadenan estados fuertes de excitación o de reacciones extremas, inexplicables en situaciones normales. Sus nombres y su función, desde una cierta perspectiva, tiene que ver con las experiencias o estados lúdicos de

la persona. Es importante conocer algunas y saber, así sea mínimamente, cómo funcionan y para qué sirven. Para esto, puede servir muy bien la síntesis que trae en su blog Giovanni Quijano. Aquí, unos apartes:

La adrenalina: este neurotransmisor se activa para estar alerta. Desencadena mecanismos de supervivencia, permite reaccionar en situaciones de estrés. Cuando la adrenalina está alta, es mejor descansar, respirar profundo, meditar y hacer un alto en el camino.

La noradrenalina o norepinefrina: es la hermana de la Hiperactividad. Nos mantiene en estado de alerta. Incrementa la atención y la memoria. La noradrenalina está implicada en distintas funciones del cerebro y se relaciona con la motivación, la ira o el placer sexual. Los niveles bajos de este neurotransmisor se asocian a fenómenos como la depresión.

La dopamina: es la sustancia del enamoramiento y la hormona de la recompensa, se dispara cuando sentimos bienestar de algo, indulgencia y sensación de logro alcanzado. También, es la culpable de las conductas adictivas y de las sensaciones placenteras; nos permite sentir motivación y curiosidad por algunos aspectos de la vida. Cuando nos enamoramos, la dopamina se libera, haciendo que las parejas se sientan eufóricas y enérgicas, y piensen que la vida

es magnífica. La dopamina la segregan también las personas que frecuentan deportes extremos y aventura, asociada también a las personas que son optimistas, con altas expectativas y que asumen altos riesgos, disfrutan con la incertidumbre y son arriesgados en la vida. ¿Qué dispara la dopamina? Sentir atracción y amor por alguien. El buen humor, la risa.

La acetilcolina: se relaciona con el sistema nervioso parasimpático, ayudando a la digestión; baja la frecuencia cardiaca, ayuda en el paso del sueño a la vigilia y actúa en la percepción del dolor. La presencia de esta molécula mejora el aprendizaje, retrasa la progresión del alzheimer, mejora la memoria y nos ayuda a ubicarnos, entender y ser conscientes de lo que nos rodea.

El cortisol: es comúnmente conocido como la sustancia del estrés, puesto que prepara al cuerpo ante situaciones de alarma. Los niveles de cortisol en la sangre varían constantemente, pero en general son más altos por la mañana al despertar, y luego caen durante todo el día. ¿Qué produce el exceso de Cortisol en el cuerpo? El aumento de peso, la hipertensión arterial, la osteoporosis, la debilidad muscular, los cambios de humor: ansiedad, depresión o irritabilidad.

La oxitocina: según Marcelo Ghio, en su libro «*Oxitobrand*», es una hormona que actúa como

neurotransmisor y se relaciona con la conducta maternal y paternal, y en los procesos de empatía. La oxitocina ayuda a forjar lazos permanentes entre amantes tras la primera oleada de emoción. Esta hormona mejora la capacidad de los individuos para confiar en otras personas.

La serotonina: asociada generalmente con la sensación de bienestar o la depresión. Tiene un papel importante en la modulación de la ansiedad, del sueño, el apetito y la sexualidad. Se dispara cuando se viven buenas experiencias, para vivirlas y expresarlas; transmite emociones y te vuelve más sensible ante los demás. La serotonina actúa sobre las emociones y la responsable del bienestar, cuando se genera optimismo, buen humor y sociabilidad y, ayuda como inhibidor de la ira y la agresión (Quijano, 2017).

Las neurociencias han avanzado, a tal punto que pueden mapear en el cerebro las emociones, sentimientos y actividades cognitivas, y reconocer el lugar que les corresponde en el entramado incontable de las redes neuronales (Saldmann, 2014). El médico cardiólogo francés Frédéric Saldmann, autor del bestseller *El mejor medicamento eres tú*, recorre el mundo recogiendo experiencias e investigaciones sobre la mejor forma de ayudarle a las personas a asumir la tarea de curarse a sí mismas, desintoxicarse de la cantidad de medicamentos que

se consumen, formulados o no, pero que son más los efectos colaterales que, sumados, mantienen en estado permanente de enfermedad a la gente. Saldmann sostiene la tesis de que la mayoría de las personas mueren prematuramente (Saldmann, 2015). Esto se debe a los malos hábitos alimenticios, pero, sobre todo, a la ignorancia sobre los recursos de la mente para desplegar procesos de auto curación y reparación del propio organismo. Es el caso de la cefalina, hormona reguladora del dolor, que se desencadena en momentos de fe o de oración (Saldmann, 2014).

El poder de la mente, el poder de los neurotransmisores que, cuando se desencadenan, activan procesos que son asumidos como experiencias de malestar o bienestar; todo esto lleva a preguntarse si todo lo que sentimos o experimentamos solo tiene una explicación hormonal química-eléctrica. ¿Se podría pensar que lo que llamamos “yo” es, en últimas, un fenómeno neuronal?, ¿quién decide cuando decidimos?, ¿quién ama cuando amamos?, ¿cuál es, en realidad, el espacio para el libre albedrío? Y la pregunta que lo envuelve todo, ¿la psiquis es solamente un fenómeno neuronal?

Sabemos que el cerebro es esculpido por toda la existencia de la persona. Cada minuto de nuestra vida, especialmente en los primeros años, nuestro

cerebro elabora miles de conexiones a partir de las experiencias de contacto con las personas y el entorno. Todo esto forma parte de una memoria sin recuerdos, llamado el inconsciente, en el cual se guardan representaciones borrosas de acontecimientos, sentimientos, emociones, que constituyen el referente de todo comportamiento ulterior. El cerebro que no es expuesto en los primeros años a estímulos gratificantes, o cuando los niños son aislados o abandonados o que pasan precariedades en cuanto a las necesidades básicas, sufre, según las neurociencias, atrofas y alteraciones graves, que repercutirán de modo definitivo para que en el futuro las personas no puedan desarrollar procesos de elaboración de experiencias y aprendizajes de competencias básicas necesarias para la vida (Cyrulnik, 2012).

El estado de desarrollo de las neurociencias es todavía incipiente para responder con certeza a tantas preguntas sobre la relación mente-psiquismo. Aquí, aludimos tímidamente que la lúdica tiene un fuerte referente cognitivo-neuronal, aunque todavía no se ha dilucidado cómo funciona. La lúdica, al parecer, estimula o genera procesos neuronales asociados con estados de gratificación y bienestar. Es así como la lúdica adquiere todo su sentido como estrategia de aprendizaje, sabiendo ahora que lo que se está haciendo es estimulando el cerebro para

que, a través de distintas hormonas o moléculas neurotransmisoras, se genere experiencias de motivación y gratificación que ayudan a despertar la mente y hacer que los procesos de retención sean más consistentes.

Según lo anterior, ¿qué se puede hacer cuando nuestro cerebro no produce los niveles adecuados de neurotransmisores para estimularnos, curarnos o superar etapas de duelo o depresión? No hay que olvidar que los ansiolíticos son ya casi una pandemia. Personalmente, tengo la convicción de que es posible educar la mente y entrenarnos para aprender a ser felices, como lo señala tan claramente Dennis Prager (2004) en su recomendable libro *En busca de la felicidad*. Una anécdota final para ilustrar la tesis de que se puede educar la mente en orden al bienestar personal. Conocí personalmente a un obispo, siendo yo un joven estudiante universitario. Este clérigo llamó poderosamente mi atención porque irradiaba siempre mucha alegría y serenidad en todas las ocasiones en las que nos relacionábamos con él. Lleno de curiosidad, decidí un día buscar la ocasión en la que el obispo estuviera desprevenido y no pudiera predisponerse a darme una buena impresión. Esto ocurrió una tarde que llegué a la casa episcopal y pregunté en la recepción si el obispo podía recibirme.Cuál sería mi sorpresa cuando me recibió en el taller editorial

que funcionaba en los sótanos del mismo edificio. Convertido en un obrero más del taller y despojado de la vestimenta clerical, el obispo me recibió justo allí. Un poco despistado, yo lo saludé y le pregunté, ¿Señor obispo, como está usted? Después de observarme un instante y preguntarme mi nombre me respondió; *“joven, yo he decidido estar bien. La respuesta me tomó por sorpresa, y el obispo que era un formidable maestro, agregó como si se tratara de algo ya sabido: “Mire usted, todo mundo tiene la capacidad de decidir cómo quiere sentirse. Siendo así, yo he decidido estar siempre bien”*. Después de mucho tiempo, comprendí que aquel obispo había aprendido a educar su mente, que esa personalidad que tanto admiraba era el resultado de una buena educación de la mente.

Boris Cyrulnik, neurólogo, psiquiatra, psicoanalista y etólogo francés, explica cómo el mundo, tal como lo percibimos e interpretamos, ha sido previamente construido por nuestro aparato neuronal, que a su vez ha sido armado por nuestra experiencia del mundo o de la realidad. Una vez que se han elaborado, integrado y armado los circuitos neuronales, las percepciones afines recorren la misma ruta de las primeras percepciones (Cyrulnik, 2012). Quiere esto decir que no todos podemos percibir el mismo mundo, puesto que nuestros circuitos neuronales no se han estructurado de la misma manera. ¿Por qué

algunas personas son más seguras de sí mismas?, ¿por qué algunos están dispuestos a salir al mundo y otros no?, ¿qué puede explicar que ciertas ideas motivan a algunos y a otros los deja indiferente?, ¿por qué razón algunos manejan mejor los apegos y emociones, y otros pierden la cabeza?, ¿cuál es el motivo de que haya personas que son dadas a estar alegres y otras a ser pesimistas?

Si las elaboraciones de los dispositivos neuronales dependen de las configuraciones estructuradas en los primeros años, es entonces de suma importancia asegurar que los niños puedan vivir experiencias plenas de sentido, de afecto y ricas en la variedad de vivencias saludables y contextos que los ayuden a multiplicar distintas maneras de apropiar el mundo. Los adultos, por su parte, deben compensar las carencias neuronales que no se estructuraron en la infancia, compensarlas con elementos autorreflexivos las razones por las cuales su mente no logra comprender o manejar adecuadamente su realidad. Las experiencias y mediaciones lúdicas unidas a experiencias de afecto y seguridad son necesarias para activar los transmisores de serotonina que generan procesos neuronales de resiliencia y felicidad.

Capítulo II
Multidimensionalidad
humana y lúdica

La multidimensionalidad humana es una categoría antropológica mayor, que, aunque todo mundo da por sentada, no se corresponde con la configuración que va tomando cada vez más la sociedad contemporánea. En efecto, como afirma Agamben, las realidades sociales, con toda la complejidad de sus esferas y dispositivos, experimentan una especie de agotamiento o perplejidad sobre cómo se ha llegado al punto en que nos encontramos, o sobre qué dirección tomar para poder salir o cómo detener la inercia de esta, al parecer, caída en picada del “orden social” que han configurado las sociedades en los últimos cincuenta años. Esto repercute en la elaboración de los sentidos que alimentan y orientan la vida humana, ya que cada vez es menos clara la respuesta sobre cómo vivir nuestro tiempo, o sobre cómo estar a la altura de los tiempos que corren y sus desafíos (Agamben, 2011). Un indicativo de este malestar es la pandemia de desesperanza de que cada nuevo día nos vamos a despertar con la noticia de que lo peor no es lo que ya pasó sino lo que está por venir.

Las sociedades parecen enfrascadas en el interminable juego del prevalecer, del disfrutar los efímeros momentos en los que unos se adelantan o engullen a los otros. La bolsa, los indicadores de crecimiento, los balances de gestión, todos y todo

se miden en términos comparativos; más rentables, más rápidos, más grandes, más competitivos, más potentes.

El fenómeno se impone bajo la forma de lo que podría llamarse una nueva estética o estimativa de lo social, que bien puede corresponder a las descripciones que insinúa Byung-Chul (2019) en su breve Ensayo *La sociedad del Cansancio*, cuando dice:

La sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, ya no se corresponden con la sociedad de hoy en día. En su lugar se ha establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber: una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya “sujetos de obediencia”, sino “sujetos de rendimiento”. Estos sujetos son emprendedores de sí mismos.

Esta sociedad del rendimiento se ha dotado también de una nueva ortodoxia dialógica. El diálogo social está advertido y controlado por *lo políticamente correcto*. No está bien visto que se cuestionen sus dogmas, a saber, la productividad, el éxito, el liberalismo financiero, el individuo y sus prerrogativas por encima de todo. Todo lo anterior se legitima por una especie de *consensus gentium*,

obtenido fraudulentamente mediante el control de la opinión pública y el avasallamiento del poder del Estado que va cercando, poco a poco, la autonomía y la libertad bajo el manto de la seguridad, el ordenamiento y lo colectivo, que a la postre se desvela en toda su fealdad como simples alianzas no declaradas de grupos económicos o políticos, enmascarados con fuertes entramados burocráticos.

¿Cómo lograr entonces que las sociedades sean más abiertas, multifacéticas, creativas y conviviales?, ¿cómo plantear o acoger una propuesta vital multidimensional sin la presión de tener que ser alguien, sin la urgencia del éxito o el ascenso, sin el tener que someterse a los parámetros de la uniformidad? El filósofo judío alemán Herbert Marcuse (1898-1979), figura destacada de la Escuela de Fráncfort a la que pertenecen, entre otros, J. Habermas, M. Horkheimer, T. Adorno y Erich Fromm, es el primero en señalar, desde una perspectiva política de izquierda, el fenómeno social de asimilación y dominación taimada que experimentan los grandes movimientos sociales occidentales, el proletariado, las juventudes, las mujeres, los científicos e intelectuales, los cuales han perdido o renegado de las energías emancipatorias que les son propias para acomodarse a un sistema social cerrado y alienante.

Dos resultados de esta sociedad son de particular importancia: la asimilación de las fuerzas y de los intereses de oposición en un sistema al que se oponían en las etapas anteriores del capitalismo, y la administración y la movilización metódicas de los instintos humanos, lo que hace así socialmente manejables y utilizables a elementos explosivos y «antisociales» del inconsciente. El poder de lo negativo, ampliamente incontrolado en los estados anteriores de desarrollo de la sociedad, es dominado y se convierte en un factor de cohesión y de afirmación. Los individuos y las clases reproducen la represión sufrida mejor que en ninguna época anterior, pues el proceso de integración tiene lugar, en lo esencial, sin un terror abierto: la democracia consolida la dominación más firmemente que el absolutismo, y libertad administrada y represión instintiva llegan a ser las fuentes renovadas sin cesar de la productividad (Marcuse, 1993).

Las sociedades llamadas democráticas han desarrollado sistemas de control muy sofisticados. Los individuos de tal manera dependen del sistema, que este los configura cada vez más a un cierto modelo, que Marcuse (1993) denomina *El Hombre Unidimensional*. La sociedad le asigna al hombre unidimensional, las actitudes, los valores, las prácticas estéticas, económicas o políticas que son aceptables. Le crea y le dicta también las necesidades y las pautas de consumo y lo masifica, ahogándolo en una cultura de comunicación de masas en donde se consuman los procesos de adoctrinamiento

y condicionamiento, los cuales se aprenden en un ambiente en el que se derrocha información y diversión. En estas condiciones, todo y todos se mercantiliza: la religión, la espiritualidad, la música, la ciencia, la filosofía, hasta la misma cultura y la literatura han perdido su poder subversivo transformador. Muy a pesar de todo lo anterior, y para no quedarse en lamentación y crítica, se puede acoger el desafío que plantea Marcuse (1993) cuando afirma que “la vida humana merece vivirse, o más bien que puede ser y debe ser hecha digna de vivirse”.

Ahora bien, acogiendo la provocación que plantea Marcuse, vale la pena indagar en el cómo hacer para que la vida humana sea digna de vivirse. El filósofo nos advierte sobre los efectos nefastos en la formación de la conciencia individual y social que se producen por la masificación de las conciencias a través de los *mass media* y los sistemas industriales cerrados en sus propias lógicas productivas.

Este fenómeno de totalización, y aquí intervienen autores como E. Mounier,⁶ M. Buber⁷ o E.

6 Emmanuel Mounier (1905-1950). Fundador en Francia del llamado Personalismo Comunitario, con amplia divulgación a través de la Revista *Esprit* (1932) que aún circula.

7 Martín Buber (1878-1975). Fundador de un movimiento intelectual llamado Filosofía del Diálogo, con su célebre texto *Yo y Tú* (1923).

Lévinas,⁸ debe romperse rescatando al sujeto del solipsismo antidialógico, la atomización social y la colectivización totalitaria en los sistemas productivos o ideológicos, proyectándolo hacia el empoderamiento moral de su propia vida y hacia una verdadera salida hacia la trascendencia de la otredad y del mundo por medio de la revalorización del lazo social, la recuperación de la fuerza de la socialidad y del cuidado.

La multidimensionalidad humana abarca muchos aspectos de la vida; la esfera de lo personal individual-subjetivo, pero también de la vida activa y social; incluye la dimensión lúdico-sensible y estético-creativa, que se debe conjugar con el hombre económico productivo; una tensión dialéctica entre las prácticas inmanentes que reclama la presencia activa en el mundo y la apertura a la trascendencia, la contemplación y la espiritualidad, es decir, a la búsqueda-creación de sentidos para la vida. Todos estos elementos articulados como entramados complejos se retroalimentan y condicionan entre sí. La antropología lúdica toma en cuenta esta

8 Emmanuel Lévinas (1906-1995). Filósofo fenomenólogo, realizó una crítica profunda a toda la filosofía occidental por su propensión a la Totalidad y al sistema cerrado y violento, incapaz de dar cuenta de la alteridad y la trascendencia. Se considera el referente principal de la llamada filosofía latinoamericana y las nuevas éticas del cuidado.

complejidad de la multidimensionalidad humana e intenta comprender de qué manera el componente lúdico puede impactar todos estos componentes y con cuáles resultados.

Que el ser humano está hecho para la felicidad, muchos coincidirían en esta idea, dice un proverbio judío que “*quien no ríe y disfruta de la vida tiene que dar explicaciones cuando llegue al cielo*”. Ahora bien, ¿cómo comprender las distintas esferas de la multidimensionalidad en su relación con la lúdica? Hace mucho tiempo, por ejemplo, que la psicología del desarrollo infantil puso en evidencia la importancia del juego para la estructuración de las redes neuronales que soportan el desarrollo de las capacidades cognitivas fundamentales para la vida. Dicho esto, no debe pensarse que el juego o la recreación sea cosa de niños mientras el mundo de los adultos es, en cambio, algo muy serio.

Lo que intenta mostrar la antropología lúdica es que toda la vida, todos los componentes de la vida, de principio a fin, necesitan y pueden ser potenciados a fin de hacer más intensa y plena la vida humana, más digna de ser vivida. Y esto ¿cómo se logra? Debería existir algo así como *un arte de vivir*. Los seres humanos, dice Bauman, tienen que crearse de la misma forma que se crean las obras de arte, “¿puede cada uno ser artista de su propia vida? ¿puede la vida humana individual llegar a ser una

obra de arte?” (Bauman, 2009, p. 44). La respuesta de Bauman es sí. La vida humana no está definida, es un hacerse y un transformarse permanentes, es siempre un proyecto en el que cada uno intenta plasmar la mejor forma que tiene de sí:

Practicar el arte de la vida, hacer de la propia vida una «obra de arte», equivale en nuestro mundo moderno líquido a permanecer en un estado de transformación permanente, a redefinirse perpetuamente transformándose (o al menos intentándolo) en alguien distinto del que se ha sido hasta ahora. «Transformarse en alguien distinto» equivale, sin embargo, a dejar de ser el que se ha sido hasta entonces; a destruir y sacarse de encima la vieja forma, como una serpiente muda la piel o un marisco su caparazón; a rechazar, una a una, las máscaras gastadas que el flujo constante de oportunidades «nuevas y mejoradas» en oferta ha demostrado que están agotadas, que son demasiado estrechas o que no han sido tan plenamente satisfactorias como lo eran en el pasado (Bauman, 2009, p. 58).

Ahora bien, este arte de vivir no se trata de un refinamiento esotérico, o de un recetario preestablecido de perfección. Los seres humanos son muy distintos, viven en culturas diversas, solucionan los problemas con muchas variantes, cuentan con imaginarios muy elaborados. Una oferta de *divertimento* universal, como pretende la industria del entretenimiento termina empobreciendo la existencia; sería en todo caso otra forma de

medicación o, como afirma Lipovetsky (1989), otro de los signos del exceso del neo-individualismo narcisista (hiperindividualismo) en la *Era del vacío*.

La antropología lúdica resalta elementos de la vida humana que van a contracorriente de las tendencias sociales que señala Lipovetsky. Es necesario, sin embargo, plantear nuevas hermenéuticas sociales que ayuden a elaborar otros relatos de la vida humana; narrativas que puedan abrir la existencia a experiencias gratificantes y plenificadoras; mostrar otros sentidos del vivir y el convivir, otros modos como la vida humana puede hacerse digna de ser vivida.

1.

El punto de partida: el ser humano como persona

El filósofo francés Emmanuel Mounier va a inspirar esta reflexión sobre la persona como centro y punto de partida, en una concepción multidimensional del ser humano. Se puede comenzar esta aproximación atendiendo al contexto en el cual nació el movimiento personalista:

El personalismo surgió en la Europa de entreguerras con el objetivo de ofrecer una alternativa a las dos corrientes socio-culturales dominantes del momento: el individualismo y el colectivismo. Frente al primero, que exaltaba a un individuo autónomo y egocéntrico, remarcó la necesidad de la relación interpersonal y de la solidaridad; y frente al segundo, que supeditaba el valor de la persona a su adhesión a proyectos colectivos como el triunfo de una raza o la revolución, el valor absoluto de cada persona independientemente de sus cualidades (Asociación Española de Personalismo, 2020).

Mounier comienza postulando la tesis de que cada ser humano es una persona libre y creadora, cuya existencia que acontece en el corazón de las estructuras sociales, introduce en ellas un principio de imprevisibilidad que trastoca todo proyecto de sistematización totalizante. Este carácter irreductible, único e irrepetible de cada ser humano en cuanto

persona, lo protege de las tentaciones totalitarias que lo intentan colectivizar en nombre del Estado, la religión o las ideologías, o pretenden subsumirlo en la masa impersonal de replicantes o consumidores estandarizados. El carácter personal de todo ser humano lo protege también del individualismo subjetivista que atomiza y fragmenta los grupos humanos, en los cuales predomina la conciencia sobredimensionada del *yo* (*yo soy, yo pienso, yo creo, yo juzgo, yo decido, yo determino*). Este subjetivismo, sin horizonte histórico social o cultural, se construye sobre una deformación del concepto de sujeto, quien no solamente sujeta o aferra el mundo, su mundo, sino que también es sujetado por él, quitándole a la libertad su carácter anárquico, y poniéndola en relación con las libertades de los demás y los propósitos del convivir, que se requieren para que pueda existir la comunidad. Veamos cómo define Mounier (1961) la persona humana:

Una persona es un ser espiritual, constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esa subsistencia e independencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores, libremente adoptados, asimilados y vividos, en un compromiso responsable y una constante conversión. Unifica así toda su actividad en la libertad y, por añadidura, a impulsos de actos creadores, desarrolla la singularidad de su vocación (p. 523).

El universo personal está estructurado, según Mounier (1990), de la siguiente manera:

1. **La corporeidad:** toda persona es una existencia encarnada, es decir, inmersa en la naturaleza y al mismo tiempo trascendiéndola.
2. **La comunicación:** toda persona es alguien que está abierto a la comunicación. Esta apertura no anula la condición privada e íntima de cada persona, pero posibilita el surgimiento de la comunidad y de todas las formas de relación intersubjetiva.
3. **La interioridad:** toda persona tiene una interioridad íntima y propia. El secreto de cada ser humano es su derecho más profundo, es su propia originalidad y unicidad. Esto le permite al ser humano el recogimiento, la profundidad de la vida y de sus convicciones.
4. **Afrontamiento:** toda persona es capaz de considerar opciones y hacer elecciones propias e irreductibles; asumir posiciones afirmativas o negativas. Cada persona se asume como libertad de actuación. Su presencia y acción siempre aportarán algo excepcional y único. En este sentido, toda persona es necesaria para el mundo y más concretamente en la comunidad.
5. **Libertad:** toda persona es libre bajo condición. Su libertad es su dignidad, pero es

su mayor riesgo y esfuerzo. Las condiciones de la libertad son, al mismo tiempo, las que la protegen de su arbitrariedad.

6. **Trascendencia:** la persona es un ser moral y trascendente; debe hacer elecciones que le den valor y que apropien los valores más nobles del ser humano. Si bien está sometida a la fragilidad, expuesta al sufrimiento y a la maldad, su mundo no se agota en las circunstancias que envuelven la vida. La persona trasciende su realidad y se proyecta mediante valores espirituales, artísticos o religiosos. Por la trascendencia, el hombre se supera a sí mismo, busca una finalidad para sus actos, descubre valores, lucha por su felicidad, se hace creador, busca la verdad de las cosas, crea códigos de comportamiento, descubre y recrea la realidad a través del arte, construye la historia, invoca a un creador. La trascendencia se opone a la tendencia de concebir al hombre como un ser acabado (Camargo Muñoz, 2012, p. 95).
7. **Compromiso:** la persona es un ser comprometido y con necesidad de darle sentido a su acción y a su vida. La persona comprometida cumple en el mundo un rol profético y una capacidad de determinación política.

Sobre estos siete ítems, cada individuo debe examinar el nivel de construcción y significación de su propia vida. En este universo personal que describe Mounier se perfila una propuesta de multidimensionalidad de la existencia humana. ¿Cómo asumir la **corporalidad** en la que se hace tan patente la inmanencia, sin perder de vista la trascendencia? El ser humano es infinitamente más que su cuerpo; ¿cómo lidiar con una sociedad que nos ubica por nuestra condición corpórea y que mide el valor humano a partir de la cotización del cuerpo en el mercado de lo bello, lo fuerte y lo productivo?

Respecto a la **comunicación** y a la **interioridad**, el ser humano como persona no se conforma con el hecho de la conectividad, la información como respuesta a la soledad. Necesita desarrollar la relación interhumana y el lazo social; necesita proteger y enriquecer su interioridad-intimidad, pero tener, al mismo tiempo, la libertad de abrirse y comunicar el milagro de su originalidad; su pensamiento, su sentir y sus puntos de vista. La libertad de expresión y el libre desarrollo de la personalidad, entendidos en la riqueza y el límite de la vida en sociedad, forman parte de esta estructura personal.

El **afrontamiento** y la **libertad** son las formas privilegiadas como la persona trasciende su propia individualidad y secreto. El ser humano necesita

estructurarse como un proyecto de vida; requiere poder confrontarse con los límites que le plantea su entorno social y cultural; confrontarse con el contexto histórico y los aparatos ideológicos que lo significan y determinan. La libertad no es sólo como pensaba Sartre, una condena. Libertad es la respiración y el aire de la vida. Aprender a ser libres, a vivir en libertad, a defenderla y hacerla posible para todos, es una tarea que ocupa y compromete la vida personal y la hace digna de vivirse.

El **compromiso** como descriptor del universo personal se refiere, entre otras cosas, a la capacidad y necesidad de emprender y contribuir por el trabajo a la construcción de un mundo mejor. La persona humana sabe que su presencia activa y mancomunada puede hacer la diferencia en las causas más nobles que emprende la sociedad humana. Ahora mismo, *ad portas* de una sociedad globalizada, se ponen en evidencia muchas tareas pendientes para la construcción de una verdadera humanidad. Fenómenos aberrantes y seculares como el racismo y todas las formas de explotación y discriminación de los seres humanos; el deterioro ecológico por la destrucción de hábitats y especies sensibles y estratégicas; el desafío del hambre o de las pandemias que asolan regiones enteras. Todas estas realidades globales, más los requerimientos cercanos o locales que demandan del ser humano

en cuanto persona, un ejercicio vigoroso y exigente del vivir y el convivir como personas.

Para comprender mejor la importancia del **compromiso** en la configuración de la persona, se puede evocar aquí la triple distinción que hace Arendt (2009) de la *vida activa* propia de la condición humana:

Con la expresión *vita activa* me propongo designar tres actividades fundamentales: **labor**, **trabajo** y **acción**. Son fundamentales porque cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra. (...). **La acción** única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente *la* condición –no sólo *la conditio sine qua non*, sino *la conditio per quam*– de toda vida política (pp. 21-22).

El ejercicio pleno de la ciudadanía, entendida como *acción*, como participación en los asuntos de lo público, como contribución en la construcción de “lo común”, y en esto tenía razón Aristóteles, es condición para realizar el proyecto o la aspiración a la felicidad y a la vida que vale la pena ser vivida. El compromiso, entendido desde esta perspectiva de

involucramiento en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, es entonces un ámbito privilegiado para desarrollar un proyecto de vida gratificante y plenamente humano.

Este compromiso que Arendt califica de acción política no sería comprensible sin la actividad de la intervención en el mundo a la que llamamos de manera genérica “el trabajo”. Está a la vista el estado anímico de una persona que puede decir “tengo trabajo” de aquella otra que no lo tiene. No se trata solamente de un estado psicológico, el trabajo tiene que ver con la impronta que el ser humano plasma en el mundo como una huella de su propia existencia. La idea cuantitativa del trabajo de que “hay que trabajar más para ganar más”, desconoce el hecho de que el problema del sentido de la vida humana no se agota en la productividad o la ganancia que aporta el trabajo, es la vida misma de la persona en cuanto única y original, pero, sobre todo, vida como libertad de una conciencia personal que se sabe a sí misma reconocida en su autonomía, en su significación. Revalorizar el trabajo es entonces un desafío social y personal (Grillot, 2013). Los diferentes aspectos del trabajo tienen su propia importancia y deben considerarse desde una perspectiva holística integradora para que al tiempo que dignifica la vida personal como autorrealización se inserte en la vida social garantizando los equilibrios y los derechos que hacen viable la sociedad misma.

Juan Pablo II, gran divulgador de las ideas personalistas, en la primera Encíclica de su pontificado, afirmaba que:

El hombre, en toda su irrepetible realidad del ser y del obrar, del entendimiento y de la voluntad, de la conciencia y del corazón; el hombre en su realidad singular (**porque es «persona»**), tiene una historia propia de su vida y sobre todo una historia propia de su alma. El hombre que conforme a la apertura interior de su espíritu y al mismo tiempo a tantas y tan diversas necesidades de su cuerpo, de su existencia temporal, escribe esta historia suya personal por medio de numerosos lazos, contactos, situaciones, estructuras sociales que lo unen a otros hombres; y esto lo hace desde el primer momento de su existencia sobre la tierra, desde el momento de su concepción y de su nacimiento. (Redentor del hombre, 14)

Esta visión que resalta el carácter único de cada ser humano es necesaria cuando se plantea un proyecto de desarrollo o de educación de la persona. La unicidad u originalidad no solo se produce por la condición corpórea (cada persona tiene su cuerpo), sino, sobre todo, porque cada persona construye una historia personal, desarrolla una originalidad que le es propia y que viene de lo más profundo de su alma. Esta originalidad comporta el cultivo del universo personal, el desarrollo de la propia manera de ser creativos, creatividad que no es otra cosa que el arte de ser uno mismo. Ahora bien, comprenderse a sí mismo como persona implica superar la

tentación de la bunkerización de la vida, es decir, la propensión al encerramiento que no tolera al otro, que no acepta al que es o piensa distinto, es decir que no tolera la alteridad del otro. El ser humano en cuanto persona acoge con alegría la diversidad que aporta cada persona, sin prejuzgarla por no encajar en los estereotipos dominantes.

La filosofía personalista considera la diversidad y originalidad de cada persona como riqueza para la comunidad y como posibilidad siempre nueva de reinventar el mundo compartido. Este punto de partida de la antropología es fundamental para plantear una vida feliz, tanto para sí mismo (aceptación de su singularidad) como de los demás (acogida y respeto de la alteridad). Como colofón de este apartado, podríamos plantear que, cuando se toma conciencia de que cada ser humano es una persona, solo entonces se está en plena capacidad para apropiarse del mundo e integrarse a él, desarrollando el universo interpersonal y colmando de sentido de plenitud la propia vida. En este contexto la lúdica se expresa como sentido, plenitud y gozo de vivir y de con-vivir.

2.

El lazo social y lúdica: convivir y co-existir

El ser con los demás y para los demás pertenece al núcleo esencial de la existencia humana. El hombre, para llegar a ser él mismo, tiene que acoger la llamada del otro; y como anota Schillebeeckx (1969):

El hombre es un ser que no se realiza a sí mismo más que entregándose a los demás; que no se posee a sí mismo más que abriéndose a su prójimo. La persona no se realiza, no se perfecciona interiormente más que en la inter subjetividad de las relaciones «yo-tú» en el seno del mundo (p. 205).

El ser con los demás, en su significado más profundo y genuino, significa que el hombre desde su unicidad está diseñado y orientado en relación con la alteridad. Existir como ser humano implica el coexistir con otros, el compartir un tiempo y un espacio con otros. La presencia del otro ante mí es una modalidad del coexistir; y puede darse en distintos niveles de proximidad: el otro a mi lado (vecindad), el otro para mí (amor, familia, amistad), el otro contra mí (concurrentia) o a pesar de mí (olvido). Ahora bien, saliéndonos de las variaciones del Yo-Tú, se da el caso de que el otro tiene, a su vez, otro para sí; este otro del otro sería para mí un tercero, un él, una *ella*. El tercero es ya multitud, sociedad, comunidad; simultaneidad de muchas

alteridades, concomitancia de seres humanos con los cuales se construye y comparte un mundo en común. Con el tercero son posibles infinitudes de relaciones y requerimientos. El vivir y el convivir son polaridades que se reclaman mutuamente. El ser humano no debe vivir solo; no es bueno; no es saludable; no es humano. Pero, el otro no siempre es un tú. Está también la multitud, la comunidad; en definitiva, la sociedad.

Lo que significa la existencia de otra persona para mí, es tan profunda y misteriosa que vale la pena explorar un poco esta experiencia del todo original. El “otro” es aquel que me habla, que tiene un rostro en el que se expresa, eventualmente es alguien que puedo llegar a amar más que a mí mismo, pero, aun no siendo así, el otro será siempre asunto mío. Él no es un objeto entre objetos, no es un utensilio que sirve para...; todo lo contrario, el otro y todos los otros son, en cierto modo, mi responsabilidad. A este propósito, dice Lévinas: *“El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. (...). Me ordena antes de ser reconocido, ordenado desde afuera, traumáticamente dirigido sin interiorizar por medio de la representación y el concepto la autoridad que me dirige”*. La alteridad del “otro” apunta a mi “yo” (cada uno de nosotros puesto en primera persona), se impone a “mí” bajo la forma de una “responsabilidad”, una “asignación”,

como si me hubieran puesto a mí (no sé en qué momento) a cargo de él: “¿dónde está tu hermano? (Génesis 4:9). Pueda que yo no conozca quién es el otro, pueda que su alteridad me cause extrañeza, pero, en cambio, no puedo evitar que su presencia signifique en mí un mandato santo: “tú estás a cargo”. Esta significación o mandato en presencia del otro es anterior a mi libertad de aceptar el mandato (obviamente yo puedo negarme a responder, pero no puedo impedir el impacto o la significación moral que produce el otro en cuanto se hace presente ante mí) (Carvajal, 2013, p. 244). Si los seres humanos se detuvieran por un momento a reflexionar sobre esta intriga espiritual que la presencia del “otro” plantea, el mundo sería distinto, sería tal vez más humano.

Ahora bien, dejando de lado la perspectiva filosófica que venimos de insinuar, la relación con los demás se desarrolla de distintas maneras. Los “demás” son personas concretas con las cuales mantenemos distintos niveles de relación. Estos otros con los cuales convivimos son, en primer lugar, nuestra familia: padres, hermanos, abuelos, tíos, sobrinos, primos. Son muchos, en ocasiones son pocos, cada familia es única, pero es la nuestra y, en cierto modo, es la mejor. No hay términos de comparación, porque no hay dos familias iguales.

Esos “otros” con los cuales convivo, con los cuales comparto la vida de cada día, aunque de

diversa manera, son, entre otros, los vecinos, los compañeros de estudio, de trabajo, de deportes, pero son también los transeúntes que cruzo por la calle o que van en el mismo autobús; son personas muy distintas, con diferentes edades y condiciones; a veces son amigables, en otras ocasiones son distantes o indiferentes. Con ellos ya no son los vínculos familiares los que están en juego, sino los deberes y derechos que, como ciudadanos, nos permiten vivir en sociedad.

Con todos los otros, con los cuales se forma la sociedad; mi barrio, mi vereda, mi pueblo, mi ciudad, mi región, mi país, el mundo; con todos ellos soy ciudadano, tengo una nacionalidad, me rige una constitución, unas leyes. Existen instituciones que mantienen en pie la sociedad: la familia, la sociedad civil, las instituciones del gobierno, poderes políticos, judiciales, ejecutivos; estamentos reconocibles y necesarios; médicos, comerciantes, policías y soldados, religiosos y laicos, asociaciones y movimientos, en definitiva: la sociedad.

El gran sabio inglés Hume, en su *Tratado sobre la naturaleza humana*, considera el estado de desventaja comparativo con casi todos los animales del mundo, mientras casi todos vienen equipados para defenderse en poco tiempo por sí mismos y suplir sus necesidades; el hombre, en cambio, necesita (sí o sí) de la comunidad y de la sociedad

que lo acogen, lo protegen y lo ayudan a llegar a una edad en la que puede valerse por sí mismo. Hume (2001) afirma:

Sólo por la sociedad es capaz de suplir estos defectos y alcanzar la igualdad con los restantes seres y hasta adquirir la superioridad sobre ellos. **Por la sociedad todas sus debilidades se compensan**, y aunque en esta situación sus exigencias se multiplican en cada momento, sus capacidades se aumentan todavía y le dejan en todo respecto más satisfecho y feliz que le es posible estarlo en su condición salvaje y solitaria.

Cuando un individuo trabaja aparte y solo por sí mismo, su fuerza es demasiado escasa para ejecutar una obra considerable; su trabajo, empleándose en satisfacer todas sus diferentes necesidades, no alcanza nunca la perfección en un arte particular, y como su fuerza y éxito no son siempre iguales, la más pequeña falta en una de estas artes particulares, debe ir acompañada de la ruina y miseria inevitables. **La sociedad aporta un remedio para estos tres inconvenientes.** Por la unión de las fuerzas nuestro poder se aumenta; por la división del trabajo nuestra habilidad crece, y por el auxilio mutuo nos hallamos menos expuestos a la fortuna y los accidentes. Por esta fuerza, habilidad y seguridad adicionales llega a ser la sociedad ventajosa (p. 351).

Muchas cosas se podrían decir sobre la importancia de la vida social, el desafío ahora es asumir lo que decía Arendt (2005), correr el riesgo de la actividad

social por medio de **la acción** que nos saca de la comodidad y la intranscendencia de la vida doméstica o privada, y nos hace capaces de vivir en la *polis*, capaces de protegerla o, por qué no, de liderarla hacia nuevos horizontes y utopías.

Estas formas de la relación intersubjetiva tienen su importancia en la constitución de la persona humana. Las relaciones de amor (paternales, esponsales, fraternales, de noviazgo, etc.); las relaciones de amistad genuinas y profundas; las relaciones entre colegas o de compromisos en torno a la acción social o política; las relaciones con la alteridad de lo femenino o masculino; las relaciones intergeneracionales; todas estas relaciones implican a la persona y a su mundo emocional y afectivo, crean una sinergia de procesos de todo orden y, en último término, le dan contenido concreto a la existencia humana. Vamos a examinar algunas de ellas sin perder de vista que todo esto busca los soportes teóricos de la dimensión lúdica de la persona humana.

El lazo social bajo la forma de la relación amorosa o el conflicto

¿Cuál es la función del amor en la existencia humana? El amor dado a..., y recibido de los demás, es uno de los factores más determinantes en el desarrollo y el equilibrio de la persona. El hecho de tomar conciencia de sí como ser «humano», esto es, como

persona, como centro de dignidad, de bondad, de valor insustituible y único; el hecho de reconocer la propia identidad; estos fenómenos intencionales son posibles por la salida fuera de sí en la relación con los otros. Es a través del contacto con el otro, del lenguaje, del respeto, del aprecio y del amor como las personas toman conciencia de sí mismos, de su propio valor y de su capacidad de bondad y ternura.

Los docentes, especialmente los que trabajan con niños y adolescentes, saben por experiencia cómo es definitivo para el desarrollo humano que la infancia y la temprana juventud estén protegidas, especialmente rodeadas de figuras de amor sólidas y saludables. El abandono, la soledad, el maltrato familiar o también el exceso de afecto sin propósito, todo esto puede malograr, en ocasiones, de modo irreversible, la configuración de la personalidad, llenándola de complejos y traumas que van a condicionar las posibilidades de felicidad y autorrealización humana. La mayor parte de los inadaptados proceden de familias desunidas, donde se vieron perturbadas las relaciones de amor o fueron quizás inexistentes.

La psiquiatra holandesa Anna Terruwe (2020) ha subrayado que la neurosis de frustración, enormemente difundida en nuestro tiempo, tiene sus raíces en las distorsiones de la relación amorosa. Efectivamente, muchas neurosis provienen de que el niño no ha recibido la debida dosis de amor afectivo: “El niño que no ha experimentado un amor afectivo

no sólo no llega a madurar en sus sentimientos, sino que cae en la neurosis; esa neurosis está caracterizada por una profunda incertidumbre de sentimiento, por un profundo complejo de inferioridad y por la imposibilidad de ordenarse a los demás y de vivir en contacto con ellos. Esos efectos son más graves y más profundos en la medida en que más ha faltado el amor afectivo y más joven ha sido la edad de ese niño falto de cariño”. La línea de pensamiento de Terruwe (2020) se basa en “el hecho de que el hombre, como todo lo demás, también es un ser en crecimiento y desarrollo en su vida emocional”. En este proceso, el hombre está inevitablemente determinado a ser “el llamado de su ser más íntimo para querer ser feliz”. Para ser feliz, dice, es necesario que las personas sientan que pertenecen a alguien y que quieren pertenecer a alguien.

Como lo advierte, de modo magistral, Gevaert (2003) en el texto ampliamente citado aquí:

Si quisiéramos ilustrar la importancia del amor afectivo y del amor en general, podríamos recurrir también a la imagen negativa: el día en que un hombre o una mujer tienen la impresión de que no hay nadie en el mundo que los aprecie, caen en la sensación de que el vacío absoluto invade su existencia. Muchos no están en disposición de soportar esa inutilidad y se sienten fuertemente tentados por la idea del suicidio.

Por tanto, cabe afirmar que ser amados por alguien debe ser considerado como una condición de base para la convivencia humana y social. El amor activo a los demás, no menos que el amor que se recibe de los demás, resulta indispensable para la realización del hombre. De todos modos, es un hecho que precisamente en la respuesta al amor y a las llamadas que el ser necesitado dirige a los demás, es donde el hombre se desarrolla de verdad a sí mismo y llega a la madurez de su existencia humana. Escuchando y acogiendo la llamada del otro (del pobre, del necesitado, de la persona amada), el hombre se libera a sí mismo, desata las fuerzas creadoras que lleva dentro de sí y las pone al servicio del reconocimiento de los demás (p. 52).

Ahora bien, la intersubjetividad no puede reducirse a la sola forma del encuentro amoroso del noviazgo o de la vida esponsal, según el modelo de la relación yo-tú en sentido afectivo e intimista. La intersubjetividad tiene también una dimensión social y política. El hombre no es solamente dualidad, sino comunidad y sociedad. Su relación con los demás no se agota en los amores privados, sino necesita también interactuar con otros para la construcción de un mundo más humano y solidario. Amar a otro ser humano significa contribuir para que existan condiciones de justicia y equidad. Un amor objetivo no puede darse con las manos vacías. El otro necesita comer, beber; necesita del vestido y de un lugar para vivir; necesita educación y cuidados. Ningún amor

auténtico puede prescindir del hecho de que todo ser humano es un ser corpóreo, necesitado, llamado a realizarse junto con los demás en el mundo. Por eso, el amor crea derecho y justicia.

Hay que decir también que la relación con los demás está expuesta a la negatividad del conflicto. Cuando no se tiene en cuenta esta posibilidad, las personas se estrellan fácilmente con la realidad del otro, puesto que la comunicación es un proceso que se consolida paso a paso. La conflictividad parte de la propia persona que está en construcción. Como no existe un manual sobre el funcionamiento de los seres humanos, cada uno va explorando, en su libertad y autonomía, distintas posibilidades de acción. Esta situación multiplicada en la interacción de la vida social, trae como consecuencia que los seres humanos “choquen” entre sí, y que se vean enfrentados a situaciones de confrontación, alejamiento o reconciliación.

Freud (1995) advertía al hombre contemporáneo de las enormes tensiones que albergaba el corazón humano. La violencia es tan fuerte como la afectividad:

La verdad oculta tras de todo esto, que negaríamos de buen grado, es que el hombre no es sólo una criatura tierna y necesitada de amor, que solo osaría defenderse si se le atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad.

Por consiguiente, el prójimo no le representa únicamente un posible colaborador y objeto sexual, sino también un motivo de tentación para satisfacer en él su agresividad, para explotar su capacidad de trabajo sin retribuirla, para aprovecharlo sexualmente sin su consentimiento, para apoderarse de sus bienes, para humillarlo, para ocasionarle sufrimientos, martirizarlo y matarlo (p. 53).

Estas dos tendencias de la condición humana, la agresión y la afectividad, se encuentran presentes, se expresan abiertamente o se ritualizan en distintas formas simbólicas. También, las lúdicas permiten canalizar estas energías elementales de la condición humana. Los juegos son una muestra de ello. En el juego hay tensión, una dosis de violencia regulada, modos y momentos de prevalecer o someter al otro. De igual manera, hay abrazos y expresiones de comunión y afecto entre los jugadores, especialmente del mismo bando. A los vencedores los premian con besos y abrazos, y los perdedores quedan al margen, han sido vencidos. De este modo, solo cuando la agresividad se expresa simbólicamente, en la manifestación lúdica, como ya se ha señalado, mediante la agresión ritualizada y socialmente convenida, se cumple la función armonizadora de la acción lúdica.

Este hecho, puesto y reconocido en el ámbito de la cultura, tiene un profundo significado para la convivencia y la construcción del ser humano. Es a

través de todas las formas de expresión simbólicas, constituidas en prácticas socioculturales y lúdicas, como la humanidad ha construido convivencia y sociedad. Un genuino desarrollo de la persona le permite manejar constructivamente todas estas formas de conflictividad que pueden presentar en los distintos niveles de relación. Es un verdadero arte en las relaciones humanas, saber dosificar las expresiones de afecto y de agresividad, pero, sobre todo, saber ritualizarlas o sublimarlas sin que causen daño al otro o generen espacios ofensivos de promiscuidad.

La vida familiar: espacio privilegiado de bienestar y felicidad

El primer contacto que el ser humano tiene con el mundo ocurre en la familia. Por ella, se aprenden (o se dejan de aprender) gran parte de las habilidades sociales básicas, aquellas que permiten experiencias de seguridad, compasión, manejo de emociones, sentimientos, afectos y la capacidad de interactuar con otros. Sin embargo, no hay dos familias iguales; tampoco se pueden idealizar las familias perfectas.

Ahora bien, a pesar de las diferencias, existen algunos elementos de la vida familiar que son indispensables para el bienestar, la felicidad y la armonía de la misma, a saber: valores compartidos, reconocimiento y respeto recíproco, especialmente la no-violencia, red de vínculos familiares, respeto

de emociones y necesidades; cooperación y comunicación; tiempos de ocio compartidos, entre otros.

Las familias deben poder establecer algunos valores en los cuales van a coincidir. Los esposos, en primer lugar, pueden dialogar sobre los principios compartidos sobre los cuales van a cimentar la relación y la educación de los hijos. Así, todos saben a qué atenerse, y existe una mayor seguridad y respaldo para proyectarse hacia el futuro. La familia debe aprender pronto el valor del perdón y la reparación. Si bien no hay familias perfectas, todas pueden ser resilientes.

El mutuo reconocimiento: la igualdad en la diferencia en el ser y la función de cada miembro de la familia. Este es un factor muy importante para que una familia sea feliz. Sentirse valorado y apreciado por lo que cada uno es y representa, sin rivalidades ni confusión de roles. Aquí, es importante la palabra clara y a tiempo, el gesto afectuoso y empático, la asunción clara de los roles y funciones que, en el caso de los niños, es decisivo para su educación. Los síndromes del niño rey; del padre/madre ausente o tirano; del papá o mamá *laissez faire, laissez passer* (que cada uno haga lo que quiera): el síndrome del acomplexado.

Todas estas situaciones o actitudes son deformaciones en la autocomprensión de la tarea que cada uno

tiene en la familia, y del reconocimiento que le es debido. Además de esto, el mutuo reconocimiento es el antídoto contra la violencia intrafamiliar que, como un cáncer invisible, corroe los cimientos de las familias y de la sociedad, y predispone a sus miembros para perpetuar este comportamiento en sus descendientes. Los índices de violencia intrafamiliar (entre parejas, violencia de género, contra niños y adolescentes) que reporta mensualmente Medicina Legal de Colombia, son desoladores, y afecta por igual a todas las regiones y estratos de la población (Medicina Legal, 2019).

La familia debe contar con una red segura y confiable de familiares y amigos con los cuales se pueda interactuar y compartir momentos significativos. La tendencia a la familia nuclear, instalada en microespacios urbanos, fragmentada por el trabajo y el estudio, ha traído a las sociedades modernas una epidemia de soledad y aislamiento. En la eventualidad de que los padres se separen u ocurran problemas no previstos de enfermedad o desarraigo, los niños pueden necesitar más que nunca a su familia extendida. Los abuelos y la familia extendida, en ambos lados, pueden ser preciosos recursos para padres e hijos.

Tiempo de ocio compartido para divertirse y relajarse juntos: el último elemento clave de las familias felices es que se dan tiempo para estar

juntos. Esto es tan importante como establecer metas y estar unidos. Durante estos tiempos, se debe dedicar tiempo a actividades de ocio y olvidarse de las obligaciones, para que los miembros de la familia puedan jugar, relajarse, hablar y vivir juntos. Estos momentos pueden ser largos o cortos, lo importante es que todos los miembros de la familia puedan disfrutarlos. Las posibilidades son infinitas: ver una película, ir al parque, irse de vacaciones, etc.

Escucha, cooperación y comunicación: una familia feliz es un esfuerzo de trabajo en equipo. Todos en la familia interactúan, en primer lugar, por la palabra y la escucha. Aprenden a reconocer que las emociones y necesidades de cada uno de sus miembros son muy diferentes. En satisfacer con generosidad estas necesidades y reconocer el específico universo emocional de cada uno radica gran parte del éxito de la vida familiar. Cada uno, según su capacidad y su rol, debe participar y aportar al bienestar de la familia. No se deben negar aquellos gestos de afecto y ternura que, como un bálsamo, perfuman la familia y crean o consolidan para siempre los lazos del amor y la unidad. Esto solo se logra si existe una comunicación fluida, asertiva y oportuna. A las relaciones de fuerza, sumisión o dominación, deben oponerse las relaciones de colaboración y comprensión. Los castigos, las humillaciones o violencias psicológicas de chantaje y manipulación

malogran el espíritu de escucha y comunicación, y apagan la alegría y el gozo de la vida familiar.

Algunos piensan que el cielo o el infierno son imágenes folclóricas para representar realidades humanas ideales o inaceptables. Sin cuestionar estos planteamientos, se podría decir que los espacios de felicidad y de plenitud más extraordinarios que pueda tener un ser humano mientras vive, los puede encontrar sin duda en la vida familiar bien lograda, y que los momentos más desgarradores y traumáticos también pueden vivirse al interior de la vida familiar. Y pensar que cada una de estas cosas es el resultado de cómo se construya o se fundamente la familia, nuestra familia.

La amistad como resistencia; apuesta por la vida como “don”

Abordamos el tema de la amistad sin pretender ser exhaustivos ni prescriptivos. En este análisis, se hace abstracción de los elementos psicológicos o sentimentales, con el fin de poder examinar algunos elementos que están implícitos en la relación de amistad. En asuntos de amistad, nadie nace aprendido, se cometen muchos errores, se pierden amigos valiosos, se quiere tener buenos amigos, pero no se reflexiona sobre las condiciones en las que una buena amistad es posible.

La amistad, tema universal que, en cuanto experiencia interhumana, es reconocida como una de las expresiones más genuinas del amor y de la condición humana. La amistad “resiste” a los motivos que alimentan todos los desencantos de la época moderna, a saber; la crisis de las ideologías, la intolerancia y la violencia que se apodera de la relación social, y el paradigma productivista por el cual todo se evalúa en términos acumulativos.

Las grandes convulsiones que experimenta la época actual están asociadas a la ideología del crecimiento y la productividad con su catecismo de prácticas, dispositivos y estéticas. La amistad es una excepción extraordinaria a la idea dominante de que, para existir, hay que poseer o ser productivos. El artículo del nuevo credo: “poseo, luego existo”, “poseo, luego soy alguien”, queda rebatido por la experiencia social de la amistad. Los amigos son gratuitos, no son un “haber” entre los objetos del tener que puedan acumularse; tampoco se dejan incluir entre los cálculos de la productividad o la ganancia.

Entrar en la relación de amistad es, entonces, una forma de hacer patente que la vida humana puede pensarse también en términos de gratuidad, de “don”; puesto que la amistad, siendo tan valiosa, no tiene precio; no se compra ni está a la venta; tampoco se rige por el cálculo económico o los cánones ordinarios de la estética. Cuanta “gente

bella” con millones de fans y ningún amigo. La amistad relaciona personas imperfectas y llenas de limitaciones. En la amistad no existe la presión del maquillaje.

La amistad como resistencia (Guigot, 2018) se contrapone también a las patologías del sectarismo, el clasismo, el racismo, la xenofobia o la intolerancia. Existe una forma de verdad en la amistad. Los amigos coinciden por caminos misteriosos en una idea común de lo que es bueno, de lo que es correcto, de lo que es ético. Por alguna intuición más expedita de la racionalidad, los amigos se saltan los motivos de la intolerancia que divide y enfrenta a las personas. A los amigos les resultan invisibles las barreras de la raza, del clasismo o de la secta. Lo propio de la amistad es abrir la mente y el corazón.

A pesar de formar parte del orden de lo personal y de lo propio, la energía de la amistad es difusiva, no se encierra en el terreno de lo privado o de lo íntimo; su verdadera naturaleza conlleva un requerimiento de alteridad. El sabio Aristóteles concedía un puesto muy importante a la amistad en la constitución de la *polis*. La amistad es el lazo de los Estados. Si los que habitan la ciudad fueran amigos, no sería necesaria la justicia (véase *Ética a Nicómaco*, VIII, §§ 4-5). En una ciudad de amigos, la gente viviría feliz y la justicia se daría por añadidura (Carvajal-Sánchez, 2013, p. 10).

Si bien la amistad reclama el cara a cara, el yo-tú, el tú y yo; no por eso deja de afectar al tercero, es decir, a la vida social. ¿Sería acaso posible una sociedad, el espacio de la relación de terceros, que esté modulada por la relación de amistad? En otras palabras, ¿sería posible una sociedad que no se olvide del rostro?; o mejor aún, ¿la política puede contener la ética? Sí, con una condición, piensa Aristóteles, que los ciudadanos sean buenos. La amistad es posible solo entre hombres buenos. Esto no es moralismo, el hombre bueno, en Aristóteles, es el que cultiva las virtudes (templanza, fortaleza, prudencia y justicia), que no es otra cosa que el equilibrio de una vida armoniosa regida por la razón.

La imagen de los amigos que, situados en las orillas de cualquier posición, mantienen el vínculo social, y que estas distancias, por extremas que sean, no los incomunican irremediablemente, es uno de los cuadros más bellos y esperanzadores de la utopía de otra humanidad. Así, la amistad en la perspectiva aristotélica forma parte de la utopía social de la *polis* compuesta de amigos. Además de la filosofía, en la cultura occidental, otra de las fuentes de las cuales se alimenta la amistad, es el judeocristianismo. En la perspectiva bíblica, se afirma claramente que “no es bueno que el hombre esté sólo” (Génesis 2:18). La relación interhumana es necesaria para que el ser humano pueda vencer el mal que pervierte su

naturaleza. La soledad, en este caso, es dañina y peligrosa, entre otras cosas porque la energía del egoísmo terminaría imponiéndose y destruyendo el proyecto humano. Ahora bien, las distintas formas del amor y de la relación contribuyen a aliviar la soledad del sujeto. La pulsión ontológica del yo que se aferra sí mismo, a su terruño, a su “lugar bajo el sol” (Pascal, s.f.), se relaja. En la amistad el mundo se comparte, se suaviza el rigor del sectario o del fundamentalista, se alivia el peso de la soledad del caminante, se aminora el aburrimiento del tiempo que dura interminablemente, llenándolo de contenido y de esperanza en el porvenir.

Hay que convenir que, en la amistad, el vínculo de la relación no se fundamenta en el cuerpo, como sí ocurre en la relación amorosa. No es que se excluya la corporeidad. Los amigos son de carne y hueso, y su presencia en primera persona es requerida; sin embargo, en la amistad se excluye el deseo o la posesión como forma de la entrega de sí mismo o del darse. Los amantes no pueden ser amigos. El deseo que conlleva la posesión lo cambia todo. En la amistad, en cambio, la distancia, el silencio, la interrupción temporal de la comunicación, no son un obstáculo para retomar las cosas en una continuidad sin sobresaltos.

En relación con la lúdica, es concordante la idea de que la amistad es uno de los ingredientes más

importantes del bienestar y de una vida feliz. García Márquez, en una entrevista concedida a Plinio Apuleyo Mendoza, declaraba sin ruborizarse “yo me considero el mejor amigo de mis amigos, y creo que ninguno de ellos me quiere tanto como quiero yo al amigo que quiero menos”. La experiencia de la amistad hay que ubicarla en el amplio espectro del amor. Es una de las múltiples formas como se expresa el amor. La amistad genera y profundiza la experiencia de libertad; ella crea espacios de paz y energías de resiliencia y curación de los muchos males que afligen el alma humana. Los amigos nos permiten verbalizar nuestros resentimientos y ansiedades; pueden ayudar a conocer y aceptar mejor nuestra propia verdad; al lado de los amigos se puede ser uno mismo, pero, sobre todo, se puede aspirar a ser una mejor persona. En efecto, los amigos pueden ver lo mejor de nosotros, también lo peor; pero es gracias a su amistad que podemos llegar a ser mejores.

Para finalizar este excursus sobre la amistad, conviene anotar que de ella pueden hablar con propiedad los que han vivido esta fantástica experiencia. Tomemos el caso de Agustín de Hipona, que el filósofo refiere en *las confesiones* (Libro IV 4-6). Se trata de la muerte del amigo de su infancia y juventud, que yace agonizante por varios días a causa de la fiebre:

Al haber muerto aquel a quien yo había amado como si nunca fuera a morir, me parecía raro que el resto de los mortales siguiera viviendo. Y mi extrañeza era aún mayor ante el hecho de seguir viviendo yo mismo, que era como un doble de su persona. ¡Qué expresión más feliz la de aquel poeta que dijo de su amigo era «la mitad de su alma»! Siempre tuve la impresión de que mi alma y la suya era un alma sola en dos cuerpos. Por eso la vida me resultaba terrible. Por un lado, no me sentía con ganas de vivir una vida a medias. Por otro, le tenía mucho miedo a la muerte, quizá para que no muriera en su totalidad aquel a quien yo había amado (Saint Agustin, 1964, pp. 69-72).

Son pocos los que pueden llegar a este nivel excepcional de amistad, pero es evidente que la amistad toma tiempo, necesita crecer y madurar. Pudiendo ser tan fuerte el vínculo, no por eso deja de ser frágil el hilo de la confianza y el afecto. La amistad tiene una especie de código moral. La deslealtad y la traición son sus peores pruebas. La decepción de amistad en estas materias es prácticamente insuperable. Los sufrimientos y las penas compartidos en la amistad la sellan para siempre. Así lo señaló Jesús de Nazaret, “nadie tiene más amor que el que da la vida por sus amigos”. El dolor de la cruz selló para siempre la amistad de Jesús con sus discípulos. A estas alturas, se puede afirmar que todos los seres humanos aspiran a la amistad, como aspiran a la felicidad, pero no todos saben cómo alcanzarla o cómo conservarla.

3.

**La multidimensionalidad humana
incluye el cuerpo**

La condición corporal del hombre ha sido problematizada desde distintas perspectivas religiosas, filosóficas, económicas, pedagógicas, éticas, estéticas, etc. En la historia de la filosofía siempre han corrido paralelas dos miradas respecto del cuerpo humano; la primera, subordina el cuerpo a una función secundaria, dado que la primacía la tiene el alma como principio espiritual. El cuerpo, en este caso, es una especie de cascarón en el que está encerrada, desterrada o castigada el alma humana, la cual, ella sí es de origen divino y, por lo tanto, es inmortal. El cuerpo, en su materialidad, según esta visión debe ser doblegado, y sus apetitos puestos bajo vigilancia porque extravían al hombre y lo rebajan a su pura animalidad.

Otra visión, también filosófica, se ubica del lado del cuerpo y de sus requerimientos (deseos, necesidades, pasiones, deleites o placeres) como aquellas energías naturales sin las cuales la felicidad y la vida humana no serían posibles. Esta visión moderada o extrema sobre el cuerpo dio curso a una filosofía hedonista o vitalista que ha permitido una comprensión menos negativa o rigorista del cuerpo humano. Sin embargo, no bastaron el que estas dos

posiciones se contrastaran permanentemente para que se superara el lastre dualista que opone el alma al cuerpo, o el cuerpo al alma. Hay que decir, para no profundizar en una polémica estéril, que fue necesaria una nueva manera de abordar el problema del cuerpo, para poder dar cuenta de su verdadera significación.

La nueva visión que se tiene actualmente del cuerpo humano, se debe en gran parte a los estudios fenomenológicos (Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Zubiri, entre otros) que han aportado una nueva manera de entender, no solo el cuerpo como objeto físico orgánico-biológico, sino como “corporalidad o corporeidad”, es decir, como un fenómeno físico-psíquico. El cuerpo y el psiquismo están, de tal modo, imbricados entre sí, que cualquier reducción a uno de estos elementos genera una distorsión que empobrecería su estudio. Pensemos, por ejemplo, los resultados que se derivaron de los análisis cartesianos que separaban ontológicamente “el cuerpo” de “la mente”. Las distinciones cartesianas entre la *res cogitan* – *res extensa* puso al cuerpo humano del lado de los demás objetos del mundo, cuya condición principal es la pasividad de lo material, que está ahí para ser medido, utilizado, reparado, etc. Los cuerpos particulares que componen el mundo y nos rodean, también los cuerpos humanos, son simplemente modos de una

única sustancia que Descartes llama *res extensa*. Toda la materia tiene en común la extensión, son los mismos elementos en distintas proporciones, cambia el modo como están organizados. El alma (*res cogitans*) ha sido programada por Dios para ser unida al cuerpo; este último funciona animado por el alma, como una máquina muy sofisticada que funciona según las leyes de la mecánica.

Yo sé que existo, y de que advierto que ninguna otra cosa en absoluto atañe a mi naturaleza o a mi esencia, excepto el ser una cosa que piensa, concluyo con certeza que mi existencia radica únicamente en ser una cosa que piensa. Y aunque quizás (o mejor dicho, ciertamente, según diré más adelante) tengo un cuerpo que me está unido estrechamente, puesto que de una parte poseo una clara y distinta idea de mí mismo, en tanto que soy sólo una cosa que piensa, e inextensa, y de otra parte una idea precisa de cuerpo, en tanto que es tan sólo una cosa extensa y que no piensa, es manifiesto que yo soy distinto en realidad de mi cuerpo, y que puedo existir sin él (Descartes, 1963, p. 199).

Esta visión del ser humano como un “una cosa que piensa” (*res cogitans*) y que puede existir sin referencia al cuerpo permitió pensar el cuerpo como máquina o mecanismo objeto de trabajo y, por tanto, de explotación; en cuanto máquina, puede ser reparado y puesto nuevamente en funcionamiento. Hay que decir que gran parte de

lo que se denomina la modernidad se construyó sobre esta visión mecanicista del cuerpo humano. Hay que reconocer que aún quedan rezagos de este enfoque, reconocible especialmente en una cierta medicina superespecializada que aborda al enfermo a partir del acceso a un fragmento del cuerpo que necesita repararse. También, puede reconocerse este reduccionismo en la industria del espectáculo, que hace de los cuerpos la mercancía que se vende o se explota, o como sucede en casos extremos tales como la pornografía y la trata de blancas.

Sin embargo, desde mediados del siglo anterior, se está produciendo un cambio profundo en el discurso y la comprensión del sentido del cuerpo humano; una ruptura con los cánones estéticos que encasillaban los cuerpos en formatos imaginarios de belleza, de tallas, de fuerza o de salud. Es lo que Jean-Jacques Courtine denomina la *mutación de la mirada sobre el cuerpo* (Corbin, Courtine, y Vigarello, 2006). El siglo XX, desde muchas perspectivas teóricas, puso el cuerpo humano, la carne viva, el cuerpo que es propio, que se expresa, se exhibe y se siente, lo puso en el centro de los debates sociales, políticos y culturales. Ya no se puede hablar del cuerpo en lenguaje dualista, espiritualista o moralizante.

Como bien señala el sociólogo francés Le Breton (2018), en la obertura de uno de sus estudios sobre el cuerpo:

La condición humana es corporal. Materia de identidad en el plano individual y colectivo, el cuerpo es espacio que ofrece vista y lectura, permitiendo la apreciación de los otros. Por él somos nombrados, reconocidos, identificados a una condición social, a un sexo, a una edad, a una historia. La piel circunscribe el cuerpo, los límites de sí, estableciendo la frontera entre el adentro y el afuera, de manera viva, porosa, puesto que es también apertura al mundo, memoria viva. Ella envuelve y encarna a la persona, diferenciándola de los otros o vinculándola a ellos, según los signos utilizados. El cuerpo es la fuente identitaria del hombre; es el lugar y el tiempo en que el mundo se hace carne. Porque no es un ángel, toda relación del hombre con el mundo implica la mediación del cuerpo. Hay una corporeidad del pensamiento como hay una inteligencia del cuerpo (p. 17).

Planteamientos como el anterior rompen con todos los estereotipos en los discursos sobre el cuerpo y abren nuevos horizontes para la comprensión de la condición corporal del ser humano. Sabemos que existe una agresión sociocultural a partir del cuerpo, bien sea por el color de la piel, por la estatura, por el peso, por los rasgos caucásicos, en contraste con los rostros mestizos o indígenas, etc. Los cuerpos humanos son diversos, y el lenguaje sobre ellos debe precaverse de su violencia discriminatoria o degradante. Lo que nos dice Breton en el anterior texto, es que el cuerpo humano, más allá del

carácter orgánico, es una construcción de naturaleza social y subjetiva; se integra a los procesos de construcción de identidad personal y social. Toda persona, si quiere ser feliz, debe deconstruir, en cierto modo, todo lo que le han dicho a propósito de su cuerpo y reconocerse a sí mismo integrando su cuerpo a la excepcionalidad de su condición humana; reconociendo la diversidad que aporta su corporalidad, nunca como una falla, defecto o inferioridad respecto de nadie. Podemos avanzar en esta exploración sobre las nuevas miradas en torno a la dimensión corpórea del ser humano

La coincidencia y la no identificación con el cuerpo

El ser humano no puede pensarse ni como espíritu puro ni como cuerpo orgánico simplemente. Como punto de partida, conviene reconocer, como afirma Le Breton (2018), que la condición humana es, en primer término, corporal. Todas las actividades, las que se refieren a lo cotidiano, a lo cultural, social o convencional; todo lo que tiene que ver con la vida afectiva, sentimental, emocional, perceptiva o ritual; en todo está presente la corporeidad humana.

Al examinar las relaciones del cuerpo y del psiquismo, se puede notar, como afirma Merleau-Ponty (1945), que la existencia se ha anudado al cuerpo; que el cuerpo se ha vuelto 'el escondrijo de la vida'. Pero, precisamente porque puede cerrarse

al mundo, el cuerpo es asimismo lo que permite abrirse al mundo y ponerse dentro de él en situación. En sus descripciones fenomenológicas, Merleau-Ponty encuentra que el cuerpo expresa la existencia total, no porque sea su acompañamiento exterior, sino porque esta se realiza en él (p. 183). El cuerpo es, entonces, una estructura originaria y originante que articula el mundo de la vida. La conciencia del hombre es siempre conciencia comprometida, en tanto que, a través del cuerpo, se halla en el mundo, trabada entre las cosas. En lugar de nuestro cuerpo ser un “objeto en el mundo”, el cuerpo es el punto de vista sobre el mundo. Por medio del cuerpo accedemos al mundo, lo inspeccionamos y lo conocemos (Merleau-Ponty, 1945).

Reforzando lo anterior, podemos traer el argumento del anudamiento de la existencia a su cuerpo, planteado por Xavier Zubiri (1980) en sus descripciones de ser humano como *inteligencia sentiente*. El sentir no es una condición marginal del hombre. Cuando el hombre siente, ese sentir es ya una forma muy sofisticada de entender la realidad del mundo. El hombre que percibe, que siente, que reflexiona, es siempre el mismo hombre. El pensar, el reflexionar, etc., no pueden atribuirse a ningún otro ser que sea distinto de ese hombre en carne y hueso. ‘Mi cuerpo’ no es solo un organismo que vive

objetivamente e independientemente de mí; soy yo mismo el que vivo, el que siento, el que hablo, el que sufro.

Sin embargo, conviene también afirmar que, en la experiencia que tiene el ser humano de sí mismo, la experiencia profunda de su identidad personal no se reduce a la autopercepción orgánica del mismo. El filósofo Gabriel Marcel nos ayuda a entender esta paradoja, puesto que las categorías del tener no se verifican fundamentalmente respecto al cuerpo. No tengo nunca y de ninguna manera un cuerpo lo mismo que tengo un caballo, un automóvil, un vestido nuevo. Lo propio del tener es la exterioridad respecto a la persona humana, la posibilidad de disponer y de deshacerse de algo. Pues bien, no puedo tratar al cuerpo lo mismo que a una cosa objetiva que se tiene. No puedo deshacerme de mi cuerpo, ni lo puedo tratar o permitir que lo traten accediéndolo como si fuera una cosa, un objeto entre objetos. Lo puedo observar y mirar de algún modo, pero solo en la medida en que al mismo tiempo lo considero como idéntico conmigo mismo: yo miro, yo observo. Hay que decir más bien que yo soy mi cuerpo, que soy corpóreo. El cuerpo es vivido desde dentro como yo mismo. No es la mano la que toma unos objetos, los tomo yo. No es el ojo el que ve, veo yo. No es el cuerpo el que siente, siento yo. En la

palabra, en la mirada, en la acción, estoy presente yo en persona, en carne y hueso (Marcel, 2003).

Todo lo anterior nos ayuda a plantear una nueva perspectiva de la dimensión lúdica de la condición humana, en cuanto que es a través de nuestro cuerpo que nosotros gozamos el mundo. El mundo es un lugar de gozo porque tenemos cuerpo, porque somos desde nuestro cuerpo posibilidad de vivir el mundo. Está claro que la lúdica no es algo que se agregue a la persona como un barniz o que se pueda mediante el cuerpo consumir el gozo y el disfrute de la vida o entregarlo como una mercancía para que otros lo disfruten, sin que la totalidad de la persona quede involucrada. Esta profunda conexión entre el cuerpo y la persona es lo que lleva a algunos a reclamar que son dueños de su cuerpo y que nadie puede dictarles lo que puedan hacer o no hacer con él. Sin embargo, este reclamo de autonomía y libertad no siempre se entiende bien. Este derecho solo tendría sentido si lo que se está defendiendo es la totalidad de la persona, su capacidad de disponer de sí misma, y no simplemente que el cuerpo sea un objeto para disponer de él al margen de la dignidad personal.

Cuerpo y expresión, humanidad y género

El cuerpo está revestido de humanidad. Por humilde y maltrecho que esté el cuerpo humano, siempre tendrá una carga de significación que excede la

simple objetividad de los miembros físicos. El hombre expresa muchos significados a través del cuerpo y le atribuye diversos valores. Lévinas ha realizado notables estudios sobre la significación ética de la corporalidad del ser humano, significada de modo dramático en el “rostro” de la persona humana. En la corporalidad del otro, se produce una paradoja excepcional. Por una parte, en ella el otro se expone como “rostro”; puede leerse en él las señales de la fragilidad y de la vulnerabilidad corporal. El otro, en cuanto presentándose en la materialidad corporal, puede ser ignorado, rechazado, humillado, maltratado o torturado. La tentación suprema es su asesinato. El homicida se anima ante la exposición de un cuerpo que, en su materialidad, no puede oponer una resistencia absoluta (Lévinas, 1987). La “*ciencia de Caín*”⁹ consiste justamente en pretender hacer desaparecer al otro; alcanzarlo en su cuerpo en cuanto fragilidad, y reducirlo a la nada. «*Identificar la muerte con la nada: eso es lo que le gustaría hacer al asesino, a Caín, del cual dice Emmanuel Lévinas, «debía poseer de la muerte dicho saber»*» (Derrida, 1998, p. 15). El homicida –dice Lévinas– persigue al otro en su corporalidad. Lo *asesinable* del otro consiste en que su cuerpo opone una mínima resistencia, resistencia que se quiebra ante la contundencia del cuchillo, de la bala o de la

9 Referencia a Génesis cap. 4.

fuerza del homicida. Pero, y este es el sentido moral del cuerpo, en esa misma fragilidad en la cual el otro se expone, brilla y resplandece su humanidad.

En presencia del cuerpo del Otro, cada uno se experimenta como quien es introducido, sin saber cómo ni desde cuando, en medio de una *intriga*; afectado personalmente por *un requerimiento moral* que lo llama a responderle al otro, a asumirse como quien debe hacerse cargo. Esta significación de responsabilidad ética es la que nos impulsa a socorrer al otro; a inquietarnos por su sufrimiento y su hambre; a no poder dejarlo solo ante su muerte. La civilización humana, con todas las formas de cuidado del otro que ella ha inventado, surge de la necesidad, responsabilidad ética de responder por todo ser humano. Hospitales, refugios, escuelas, asociaciones, etc., todas tienen un comienzo en esta significación humana de la corporalidad que reclama mis cuidados y mi responsabilidad.

Solo a la luz de la totalidad de la persona es posible comprender y valorar el significado humano del cuerpo y de las acciones corporales. Resumiendo los significados fundamentales del cuerpo humano, seguimos aquí parcialmente a Gevaert (2003) en la clasificación que él propone (pp. 88-97):

- 1) Respecto a la persona concreta que tiene que vivir su propia existencia en el cuerpo y a través del cuerpo, el significado fundamental

del cuerpo es el de *ser el campo expresivo del hombre*, el lugar primero donde el hombre tiene que realizar su propia existencia. En esta expresividad, es muy importante la condición del género hombre o mujer. El cuerpo tiene la expresión natural del carácter sexuado del ser humano. El cuerpo no es algo neutral. La persona se expresa en su cuerpo como hombre o como mujer y el desarrollo de la identidad se constituye en contraste y afrontamiento o descubrimiento del otro, especialmente del sexo opuesto. Cualquier otra expresión está limitada por esta misma corporalidad que, como un dato dado, está ahí a la vista de los demás y, en todo caso, en las situaciones de trans-género requiere también procesos adicionales de elaboración intersubjetiva.

- 2) Respecto a los demás, hacia los que la persona está constitutivamente orientada, el cuerpo tiene como significado fundamental *el ser para los demás*. Y esto desde un triple punto de vista: el cuerpo es fundamentalmente a) presencia en el mundo, b) es lugar de la comunicación con el otro y, es c) medio de reconocimiento del otro.
 - a) Con mi cuerpo yo me hago presente en primera persona. Ninguna memoria, fotografía ni embajador, puede equipararse

al hecho de que una persona está presente o ausente. La presencia del hombre en el mundo es ambivalente. Por una parte, el mundo es objeto de trabajo, de cuidado y de embellecimiento. Por otra, el hombre puede ser el más terrible depredador de la naturaleza y el mayor enemigo de todas las especies.

- b) El cuerpo es el lugar privilegiado de la comunicación. El rostro, la mirada, la voz, la palabra, la fisonomía, la mano, el abrazo, el caminar al lado de..., más todos los gestos que se expresan por el cuerpo son la esencia de la comunicación interhumana, son posibles gracias al cuerpo, y de modo especialísimo el rostro humano. ¿No es quizás un milagro extraordinario el que entre tantos centenares de millones de rostros no haya dos iguales? ¿Y que ningún rostro permanezca perfectamente igual durante más de un minuto? Es la parte del cuerpo más expuesta, la más conocida, y es también la menos descriptible, una encarnación de la unicidad (Heschel, 1989). Podríamos hacer un ejercicio de observación del cuerpo humano y notaríamos que casi todos sus miembros son potencialmente expresivos: las manos, los ojos, la boca, etc., y cómo cada uno de ellos ha desarrollado una amplia gama de sistemas y códigos de comunicación.

En los medios de comunicación actual, los cuerpos y la corporalidad humana han tomado forma virtual y es objeto de explotación y toda clase de comercios. Los fenómenos de masificación y urbanísticos pusieron en proximidad física a los seres humanos, pero esto no trajo necesariamente una mejora en la comunicación. Es una de las paradojas humanas modernas el que están tan próximos los seres humanos, congregados en estadios, conciertos, manifestaciones colectivas y, sin embargo, nunca como ahora se resiente la soledad y el aislamiento de las personas. Sin embargo, es tan grande el potencial de comunicación del cuerpo humano que basta una mínima ocasión para que una infinidad de recursos aparezcan y comunique sentimientos, afectos y valores. La risa, el llanto, la danza son, entre otros, medios magníficos de comunicación humanos que son posibles gracias a la corporalidad.

- c) Es por el cuerpo que la persona es reconocida en los distintos contextos en donde desarrolla su vida. En él recibe reconocimiento y aprecio. Es por nuestra condición corpórea que podemos ser objeto de señalamiento, homenajes y reconocimientos. El otro no puede reconocermé sino en cuanto corpóreo. Las personas necesitan que se les reconozca

y se sienten muy bien cuando las aceptan en su condición corporal de raza, aspecto físico o limitaciones o cuidados requeridos por la edad o la enfermedad. Si alguien rechaza nuestro cuerpo o lo ridiculiza, nos afecta en la totalidad de nuestro ser.

- 3) Respecto al mundo material y humano, al que pertenece toda persona, el cuerpo es fundamentalmente la fuente de la intervención humanizante en el mundo, el origen de la instrumentalidad y de la cultura. El cuerpo es frágil y limitado en su adaptabilidad. En muchas circunstancias, incluso en medio de la tecnología más avanzada, el hombre puede desfallecer y fracasar: una distracción, un desánimo, un error... La enfermedad y la indisposición lo acompañan como posibilidades permanentes. El cuerpo se ve igualmente sometido a todas las fuerzas que atraviesan el mundo físico y biológico; tiene hambre y sed, necesita descanso y silencio, ejercicio y distensión. Está ligado al tiempo y al espacio. Este delicadísimo instrumento puede desequilibrarse, sufrir neurosis y psicosis. Sobre todo, este cuerpo está inevitablemente expuesto al sufrimiento, a la instrumentalización, a la tortura, a la necesidad de morir.

Llegados a este punto del análisis, se cuenta ya con elementos teóricos para poner de relieve la pregunta

que, desde el trasfondo, orienta este trabajo, a saber: ¿cómo asumir la condición lúdica humana desde la perspectiva del cuerpo o desde la corporalidad? Para esbozar una primera respuesta, hay que detenerse en el fenómeno inquietante de que el cuerpo humano está en la mira de todos. Parece que existe una carrera contrarreloj para ver quién puede sacarle más ventaja y quién logra primero imponer su relato ideológico o su estrategia económica. Desde esta febrilidad, se han venido configurando una serie de tesis dominantes sobre el cuerpo, desde las que se justifican prácticas sociales problemáticas:

- “Yo soy dueño de mi cuerpo”,
- “El cuerpo debe ser bello”,
- “El cuerpo es para gozar”,
- “El cuerpo no debe reflejar el tiempo”,
- “El cuerpo da poder”,
- “El cuerpo tiene valor económico”.

Todas estas ideas, entre otras, que circulan como proclama de la nueva libertad, exigen discernimiento, puesto que detrás de ellas se esconde o se disimula muchas veces una carta abierta para el abuso y el comercio con las personas. Esto no debe impedir, sin embargo, que a partir de la corporalidad se entienda la vida humana como puesta en el mundo abierta al gozo, al sentir y disfrutar del don de la vida que se nos entrega, bajo las categorías del compartir, del

cuidar y del amar, o como lo señala el poeta Alberti (1979), para llorar, para gritar, para reír, para cantar:

Canto, río, con tus aguas

Rafael Alberti

Canto, río, con tus aguas:
De piedra, los que no lloran.
De piedra, los que no lloran.
De piedra, los que no lloran.

Yo nunca seré de piedra.
Lloraré cuando haga falta.
Lloraré cuando haga falta.
Lloraré cuando haga falta.

Canto, río, con tus aguas:
De piedra, los que no gritan.
De piedra, los que no ríen.
De piedra, los que no cantan.

Yo nunca seré de piedra.
Gritaré cuando haga falta.
Reiré cuando haga falta.
Cantaré cuando haga falta.

Canto, río, con tus aguas:
Espada, como tú, río.
Como tú también, espada.
También, como tú, yo, espada.

Espada, como tú, río,
blandiendo al son de tus aguas:

De piedra, los que no lloran.

De piedra, los que no gritan.

De piedra, los que no ríen.

De piedra, los que no cantan.

El ser humano, dice el poeta, no es de piedra. El cuerpo humano porta la huella de la subjetividad. Cada milímetro de piel de nuestro cuerpo, cada exterioridad del mismo, los ojos, las manos, los pies, los brazos, el pecho, la espalda, el regazo, la mirada, el gusto, el sentir, el oler; el aspecto enérgico o cansado; todo el cuerpo o una de sus partes puede devenir palabra, evocación, sentido, significación y mensaje de la grandeza o de la fragilidad; de la justicia o de la maldad; de la memoria y de la historia de una vida o de todo un pueblo.

Aquí, puede valer un fragmento del guion de la película *Beloved* (*amada*), *El fantasma de la esclavitud* (1998), basada en la galardonada novela de Toni Morrison de 1988. La novela dedicada en el epígrafe a los «Sesenta millones y más» de africanos y sus descendientes que murieron como resultado de ser esclavos cuenta la historia de Sethe, una mujer afroamericana y su hija Denver, después de que han huido del Estado esclavista de Kentucky hacia Cincinnati en el Estado libertario de Ohio. Tras

disfrutar Sethe de veintiocho días de libertad, llega la orden de aprenderla a ella y a su hija, según la ley de esclavos fugitivos que daba a los propietarios de esclavos el derecho a perseguirlos y recuperarlos donde quiera que hubieran huido.

Sintiéndose atrapada, la esclava Sethe mata a su hija de dos años antes que permitir que la tomen como esclava y las regresen de nuevo a la plantación de la que se habían escapado. En uno de los momentos más sublimes de la película, una predicadora misteriosa a la que llaman “la Santa” reúne a la comunidad negra que se ha liberado y le dirige la siguiente proclama libertaria, que tiene como principio una idea de libertad que comienza por la resignificación del cuerpo del negro:

- **Sethe:** “Veintiún días seguidos de feliz libertad. Yo me despertaba cada mañana y decidía por mí misma lo que quería hacer. Yo podía escuchar en cualquier momento a mis pequeños hijos romper a reír, una risa que yo no conocía. Al principio yo tenía miedo, que alguien los pudiera escuchar y se enojara de su risa. Después yo comprendí que si mis hijos reían hasta las lágrimas, éstas serían las únicas lágrimas que derramarían en su vida.

Y cuando los negros, provenientes de distintos lugares se congregaban para escuchar el sermón de Bénie Baby Sugges, la santa, yo vi y escuché ese día, cosas que jamás había imaginado. Fue allí que pude ver negros libres por primera vez.”

- **Bénie Baby Sugges, (la Santa):** “Aquí donde estamos, somos de carne y hueso. Carne que llora, que ríe, que danza a pie desnudo sobre la hierba. Ahora, ¡amad vuestros cuerpos! ¡amad su fuerza!, Más allá del río ellos no aman vuestra carne; ellos la castigan. ¡Oh mis hermanos! Del otro lado del río, ellos no aman vuestras manos, ellos las detestan, sólo se sirven y se aprovechan de ellas. Las amarran, las encadenan o la cortan y al final las dejan vacías. ¡Amad vuestras manos! ¡Levantadlas bien alto! ¡Besadlas! ¡Reíd, reíd, reíd! ...”

Lo anterior viene a corroborar que toda experiencia genuina de humanidad, experiencia de libertad, de amor, de fraternidad, de alegría o de llanto, toda experiencia, por sublime o espiritual que ella sea, supone e involucra la condición corpórea del hombre. Todo planteamiento lúdico, cualquiera que sea la experiencia de gozo, de fiesta, de juego o de bienestar que involucre, no puede desconocer esta complejidad físico-psíquica presente en la condición humana que se expresa a través de la corporeidad.

4.

**La dimensión fantástica de la vida humana:
apuntes para ver en la tortuga una lira**

“En una época utilitarista es un asunto de gran importancia que se respeten los cuentos de hadas. Una nación sin fantasía, sin algo de romance, nunca ocupó, nunca puede ocupar, y nunca ocupará un gran lugar bajo el sol”.

Charles Dickens

Gianni Rodari, hace un tiempo, se propuso escribir los asuntos para una *gramática de la fantasía*, inspirado en una colección de aforismos del romanticismo alemán. Era una forma de escritura lograda entre los umbrales de la filosofía y la poesía que, a manera de granos de polen, intentaba ser esparcida en las inexorables tierras de la floreciente razón formal (Rodari, 2007). Lo encontrado por Rodari dejaba presentir el anhelo del poeta Novalis hacia el surgimiento de un *nuevo arte inventivo*: “Si dispusiéramos de una fantástica, como disponemos de una lógica, se habría descubierto el arte de inventar” (p. 13). Si bien está *gramática* de acervo rodariano ha permitido *otras escrituras* en la escuela, cabe notar que este trabajo se restringió al campo de la literatura como una técnica para la invención de historias sin aprecio por el poder, que ronda al

relato fantástico para abrir el significado en tiempos de crisis.

El texto que se presenta a continuación intenta favorecer la comprensión de la *fantástica* como una originaria *dimensión inventiva* que alienta una mirada atenta y anticipatoria del mundo, capaz de avistar, tempranamente, “en la tortuga una lira”. Se alude con lo anterior a una *dimensión* que ensaya mundos desde lo posible/realizable, en términos ingeniosos. Muy cercanos, como primera pista, a la mirada previsora del *Hermes Trigemistro* (de las narraciones griegas) quien, justo después de su nacimiento, vio en la cueva una tortuga que convirtió inmediatamente en lira. Y esto, a sabiendas de que le serviría para calmar la ira de Zeus ante el robo de las vacas del rey Admeto que pronto cometería. Una segunda pista articulada con lo anterior, se presentará en relación con el tiempo en que se producen las anticipaciones y novedades de la fantasía. Para ello, se revisará el reloj descompuesto del sombrerero loco, que no marca las horas, sino los días. Para finalizar, se mostrarán algunos elementos *del método de la fantástica*, a través de un breve diálogo con el gato sobre el árbol.

Se infiere que estos tres elementos, en conjunto, puedan ayudar a rescatar a la fantasía del confinamiento a que ha sido sometida por gran parte de la historia del pensamiento en Occidente.

Valga aclarar que, el uso de metáforas, relatos, mitos (universalidad fantástica)¹⁰, corresponde con una manera argumentativa donde, a diferencia de lo que pensaba Novalis, la fantástica no se le opone a la lógica, sino que advierte sus propias reglas¹¹ para, como se señaló antes, sea posible crear una

10 Esta universalidad fantástica corresponde a los fundamentos de esa ignorada *sabiduría poética*, intento de una modernidad fantástica que se opuso, en sus inicios, a reducir la vida y el conocimiento a un único método de acervo racional. Grassi (1999) define estos universales (viquianos) como maneras de conferir significado “no mediante la abstracción, sino mediante «retratos ideales», «caracteres ejemplares», es decir, mediante símbolos como las fábulas o figuras míticas (por ejemplo, Aquiles o Hércules). Estas figuras poéticas, fantásticas, pertenecen a una forma especial de pensamiento, y al mismo tiempo le dan la vuelta a la lógica tradicional, ya que no son de modo alguno un disfraz poético de conceptos racionales. El concepto fantástico (el «concebir» o «comprender», que conduce a la definición) capta y circunscribe dentro de sí mismo [...] una multiplicidad dentro de una imagen, de tal modo que expresa la esencia en términos de universales (por ejemplo el león como la esencia de la fuerza, la cabeza como la esencia de la altura)” (p. 31). Conviene notar, además, que el mito nos permite lidiar con lo desconocido, para aceptar lo inexorable y tramitarlo con magia, fantasía y vida.

11 Esto puede rastrearse en la tesis doctoral “*Fantástica: una lógica para la invención de mundos*” (2019) elaborada por Joselín Acosta Gutiérrez, para optar al título de Doctor en Ciencias Humanas y Sociales en la Pontificia Universidad Javeriana.

alteridad al concepto único de realidad. Por lo que esta dimensión inventiva (lúdica y fantástica) no ha de comprenderse orientada a la recuperación de mitos o relatos fantásticos, sino a crearlos para actualizar en el tiempo lo posible para pueblos enteros en su relación con aquello que signan como realidad. Pueda ser que las sucintas metáforas que se presentan a continuación ayuden a disminuir el abismo y oposición que existe entre *realidad* y *fantasía* que, por lo general, queda resuelta confinando esta segunda al campo de las *quimeras* y, suponiendo, que hay una única realidad, por demás, que ocurre de la misma manera para todos los casos.

La laboriosa fantástica¹² y el significarse ante el mundo

La dimensión fantástica puede advertirse, inicialmente, en el trabajo originario de abrir el mundo que realizaron los poetas (primeros

12 El presente texto hará uso de *la fantástica* cuando guarde relación a la dimensionalidad inventiva humana. Y, a la fantasía, cuando se refiera (en términos de una tradición latina revisada) a esta como una facultad inventiva que permite ver la realidad desde ángulos distintos apoyándose en la *senso/imaginación* (memoria, fantasía, ingenio) / razón. Por los límites de esta reflexión, no es posible referirse a lo anterior ampliamente. El lector interesado puede revisar, especialmente, algunos estudiosos de la obra de Giambattista Vico como Ernesto Grassi, José M. Sevilla e Hidalgo-Serna, entre otros.

filósofos del género humano)¹³. Se trataba de una *actividad ingeniosa* que, desde una corpulenta fantasía, fungió como forma originaria y laborable de conferir significado al misterio de ese reciente mundo que aparecía. Esfuerzo que se apoyaba en relatos fantásticos, pero, principalmente, en el *trabajo inventivo*. Luego, en la medida que acontecieron los descubrimientos, tuvo lugar la ocupación enjuiciadora de la razón desde un pensar que daba orden y razón de lo descubierto y que, progresivamente, fue perdiendo su acento laborable e ingenioso, alejándose del mundo para explicarlo.

Estos primeros poetas/inventores se apoyaron en un gran repertorio de *relatos fantásticos*, como se ha notado antes en las fuentes de la lúdica, para abrir la extrañeza que los asediaba en cada cosa. En este universo, se podía aludir, por ejemplo, a que “el mundo había despertado entre un manojito de hierbas fragantes que acababa de surgir entre las jóvenes estrellas” (Ospina, 2006). Narración que no solo explicaba el origen de las cosas, sino que,

13 Para ampliarse, puede revisarse Grassi (1999). El autor atribuye a los poetas la apertura del mundo, la fundación de las comunidades y el descubrimiento de la utilidad de las cosas. Propiamente, alude que antes del juicio de la razón reflexiva vienen los descubrimientos. Es decir, que la amistad con el pensamiento acontece ingeniosa, antes que discursivamente.

especialmente, provocaba esfuerzos para continuar sembrando hierbas fragantes para que el mundo surgiera también, más acá, de las jóvenes estrellas. Giambattista Vico, uno de los más prolíficos estudiosos de la fantasía, propondrá un principio cardinal que (aún hoy día) orienta las discusiones *constructivistas* frente a la estructura del mundo: *el verum factum*. Idea que sostiene un orden del entendimiento distinto al *cartesiano*, puesto que se arguye que primero se crean las cosas y, luego sí, se juzgan. En tal comprensiva, el dictamen del *cogito ergo sum* (pienso luego existo) empezará a ser amenazado por un *inventamus ergo sum* (*inventa luego soy*). Sevilla (2011), a propósito de la obra viquiana, referirá:

Se entiende mejor entonces el hecho de que cualquier actividad cognoscitiva (sea fantástica, sea reflexiva) primero es el descubrir [*«ritruovare»*] y luego el juzgar [*«giudicare»*]; antes la «tópica» y después la «crítica». Por ello, la mente imaginativa precede a la mente reflexiva o intelecto razonante. Del mismo modo que el pensamiento reflexivo necesita en todo momento de las otras facultades, pues depende de éstas para descubrir, no menos también para distinguir, componer y relacionar. Puede decirse, por tanto, que la razón al concretarse también es fantasía, o al menos una elaborada forma de fantasía (p. 76).

Este orden del entendimiento propondrá, a saber de Vico, límites al conocimiento de todas las cosas “tal como son” bajo el presupuesto que solo se puede “conocer verdaderamente” las propias creaciones de la mente humana. Dirá en este cifrado inventivo que “Dios es el artífice de la naturaleza y el hombre es el dios de los artefactos” desestimando las pretensiones de un conocimiento omnicomprensivo de la ciencia (cartesiana) en su intento de explicar todos los fenómenos de la naturaleza. Tal encuadre de la invención, intensificará su *verum factum* (lo verdadero está en lo hecho) como principio originario de los mundos y, a saber de Maillard, (2017), como el ladrillo moral de cualquier ética, pues Dios dice: “primero actuó: creó, y luego juzgó (que era bueno)” (p. 27). Esta lógica inventiva apuntará a un necesario recobro, para el caso de la escuela, de la *génesis del pensamiento humano*. Y ello, en términos de volver a esa forma originaria donde la *cognición humana* se manifiesta como laborable (senso/actuante) y reflexiva (éticamente). Acento que puede apreciarse en diferentes relatos que dan cuenta de la “historia laborable” de las naciones en sus diferentes desarrollos. Por ejemplo, en la construcción del muro de Tebas, Anfión, se dice, movió las piedras con el sonido de su lira; Hércules despejó la selva oscura del bosque primordial, con

el arado que curvo con su fuerza¹⁴. O, para citar un ejemplo más cercano, en la cosmogonía Muisca:

En cuanto a la forma como se pobló el mundo, contaban los muisca que cerca de la ciudad de Tunja, a cuatro leguas aproximadamente, en un pueblo de indios que fue llamado Igüaque, después de haberse creado la luz, y haber sido creadas todas las cosas, de una laguna entre las montañas apareció una mujer a la que llamaron Bachué o Furachogua, por las buenas obras que hizo, “porque fura llaman a la mujer y chogua es cosa buena”. Ella, al salir de la laguna, llevaba un niño de la mano de unos tres años de edad y bajaron juntos por las sierras hasta el pueblo de Igüaque. Allí hicieron una casa donde vivieron hasta que el muchacho tuvo edad para casarse con ella y de esa unión, nacieron las personas que poblaron toda la tierra, pues fue muy prolífica porque de cada parto nacían de cuatro a seis hijos. (Simón, Noticias, 1982, T. III. 4: 368).

Como se ve, más allá de ser la fantasía una “fábula explicativa” de los inicios del mundo humano, es una actividad ingeniosa que lo provoca. Siendo, luego, revisables con el juicio reflexivo de la razón. Es decir que “las buenas obras” son anteriores “al buen pensamiento”. Como aludiera Sócrates, pensar puede llegar a ser un parto. Tan doloroso como el de

14 El lector interesado en esta metáfora fundacional podrá revisar el capítulo IV titulado *Los trabajos de Hércules* (Grassi, 2003).

Furachogua, en su tarea de traer el mundo. Sevilla agregará un elemento más a esta actividad inventiva y dolorosa: *el sentido*. Un *irse haciendo* donde, “(...) gracias a la fantasía el hombre crea mundo, lo significa y se significa a sí mismo, desplegándose en lo que hace y realizándose (ontológica e históricamente) en su vida con sentido” (Sevilla, 2011, p. 94).

Podríamos señalar que en la *dimensión fantástica* acontece el mundo ingeniosa y reflexivamente, como esfuerzo laborable de un pensamiento que sabe que las cosas “no están ahí/afuera/esperando”, sino que hay que parirlas, como refiere el *mito muisca*. Es, además, una original y originaria manera de significarse, encontrando *amistad entre las cosas distantes* para inferir similitudes. Otra importante pista que permite explicar su método (como se verá luego) por la intermediación de una *universalidad fantástica*, orientada al encuentro de relaciones y transferencias de significado entre las cosas. Ello, para satisfacer las cambiantes necesidades humanas. Grassi (1999) notará, en tal sentido, que,

Al establecer las relaciones (las similitudes) entre lo que el hombre necesita (por ejemplo, calmar la sed) y lo que sus sentidos le dicen sobre la naturaleza en cada situación específica (por ejemplo, la disponibilidad de agua) el hombre lleva a cabo la transferencia de significados que le conducen a la acción adecuada (por ejemplo, buscar el agua y hacérsela disponible). Este es el significado

del trabajo. El establecimiento de relaciones y la transferencia de significados a lo que le informan los sentidos (*methaperein*) son una actividad tanto ingeniosa como fantástica (p. 28).

Las anteriores consideraciones tendrían que inquietar a los métodos de la escuela “pensados a contrapelo”, de esa experiencia originaria donde el *sentimiento, la fantasía y la razón* practicaban una inventiva amistad¹⁵. Alianza que hacía estremecer los cuerpos y precipitarlos no solo hacía la búsqueda de los mundos que crecían entre “hierbas fragantes y jóvenes estrellas”, sino, como intento de esparcir sus semillas (en la tierra previamente arada) para que pudiera darse ese arte de la invención, esperado por los antiguos poetas.

15 Prematuramente (hace más 500 años), Vico anticipa las discusiones de frontera del conocimiento actual en su acento complejo, integrado e interdisciplinar. Para este pensador, no existe una rivalidad entre esas facultades humanas, encarnadas en todo el cuerpo. Sevilla (2001), apoyándose en Vico, indica al respecto “Vico nos habla de una serie de facultades/modificaciones de la mente, ya señaladas anteriormente (senso, imaginación. [fantasía/memoria/ingenio], razón), no estableciendo una artificial contraposición dicotómica entre ellas, sino articulando un continuum de despliegue de la mente, con cuya mostración bien, por otro lado, enseñó que el acceso a una verdad es posible desde diversos ángulos y no solo desde el vértice del intelecto reflexivo” (p. 74).

Tortugas en liras

Es frecuente notar en las distintas representaciones del dios Hermes, un elemento que muchas veces pasa desapercibido ante la mirada que interpreta: *el gallo*. Pudiera señalar en esta figura el canto que abre el día antes que despierte la creación. Trata de una anticipación en la mirada de ese niño que, “naciendo ayer”, ve en las cosas su florecimiento, su ser distinto. Homero notará en su himno a este dios clarividente:

Hermes, en efecto, fue quien primeramente hizo que cantara la tortuga, que le salió al encuentro en la puerta exterior, paciando la verde hierba delante de la morada y andando lentamente con sus pies. Y el utilísimo hijo de Zeus, al verla, sonrió y en seguida dijo estas palabras: Casual hallazgo que me serás muy provechoso: no te desprecio. Salve, criatura, amable por naturaleza, reguladora de la danza, compañera del festín, que tan grata te me has aparecido: ¿de dónde vienes, hermoso juguete, pintada concha, tortuga que vives en la montaña? Pero te cogeré y te llevaré a mi morada, y me serás útil y no te desdeñaré; y me servirás a mí antes que a nadie (...) (Himno IV).

La fantasía es una facultad anticipatoria del mundo, que orienta sus elaboraciones como “una sacudida a la somnolienta conciencia de la humanidad, una alerta ante el futuro, una anticipación del itinerario de la ciencia por venir (literalmente pre-visión)”

(Lapoujade, 1988, p. 47). Su acento en relación “con lo otro” pudiera sugerir el logro de una “mirada nómada y anticipatoria” que nos resguarda de ver en la tortuga un caparazón, sin más. Y, por otro lado, que persuade de dirigir nuestros pasos en la escuela al ilimitado horizonte donde los mundos devienen: *fantasía*. Para allí, estirar los límites de lo permitido, como han sabido hacerlo las tentativas de una Ciencia de lo Imposible. Al respecto, el importante divulgador científico Kakú (2009) nos recordará que: “Magia, fantasía y ciencia ficción constituían un gigantesco campo de juego para mi imaginación. Con ellas empezó mi duradera relación amorosa con lo imposible”. A renglón seguido, lo imposible (en relación con lo fantástico) ya lo había notado Caillois (1958), al afirmar que esto “manifiesta un escándalo, una rajadura, una irrupción insólita, casi insoportable, en el mundo real” (p. 10).

Podría argüirse desde esta pista que la escuela (en perspectiva lúdica) pudiera darse a la tarea de diseñar estos “campos de juego para la imaginación” donde ocurran esas rajaduras, a una *ciencia lisa* blindada por la razón formal. Pues, a saber de Black (1996), “todas las empresas intelectuales, por diversos que sean sus métodos, descansan firmemente en ejercicios de imaginación [...]” (p. 237). Idea ampliamente desarrollada como método por Einstein, quien le otorgó a la imaginación un

papel más importante que al conocimiento, en tiempos de crisis. Con todo esto, ha de desestimarse la idea de seguir suponiendo que la fantasía es el oficio de “delirantes inventores”, de historias sobre el papel, ausentes de los asuntos vitales que inquietan la existencia humana y de las discusiones científicas del momento.

El reloj descompuesto

Hay otro aspecto relevante a tener en cuenta para el despliegue de la *dimensión fantástica* en la vida individual, social y educativa. Es el “tiempo curvo” de las oportunidades que se opone al tiempo plano del metrónomo. Tiempo que marca segundo a segundo la hora de aprender, la de enseñar y la de entregar resultados. Lógica calculada desde una temporalidad arrítmica, donde las cosas ocurren cuando dice el cronograma, sin accidente alguno. Esto, con la gravedad que salirse de “la partitura oficial” puede ser motivo suficiente para repetir un grado o cambiarse de carrera. Es una medida que, en suma, golpea los ritmos de la vida para marcarlos desde un “método de aprendizaje unívoco” que Alicia (la niña del cuento) había incorporado a su lógica, en la escuela del mundo de la superficie:

—No entiendo — dijo Alicia. — Claro que no —dijo el Sombrero sacudiendo la cabeza con desdén—. ¡Supongo que ni siquiera habrás hablado nunca con él! —Tal vez no — replicó Alicia con

prudencia —, pero lo marco con golpecitos cuando estudio música. — ¡Ahora sí que está claro! —dijo el Sombrero —. El Tiempo no permite que lo marquen, y menos a golpes (Carroll, 2016, p. 101).

Tal marcación del tiempo de “la misma manera y para todos los casos”, acusa lo insoportable que resulta, en esta lógica no rugosa, las variaciones y fugas de los segundos. Aspecto que conlleva a desconocer la riqueza de ritmos que son inherentes, por ejemplo, al rango de la experiencia actual de los estudiantes, a la complejidad en la estructura de su sistema perceptivo y a las motivaciones intrínsecas que intensifican ciertos intereses sobre otros. El tiempo rígido, sobre el cual la escuela persigue el aprendizaje, ha derivado en una perdurable enemistad entre vida y pensamiento que solo podrá resolverse en la medida que se busquen los pliegues a esta pasmosa linealidad del tiempo capturado en cortes, planillas de reporte y “entregas finales”.

Hay intentos realizados para el caso. Unos por la tierna y necesaria torpeza (nuestras excepciones) de lo humano, que obliga a otras educaciones; otros, decididamente ensayados para lograr variaciones a la “experiencia regular” de los estudiantes en la escuela. El primer caso se revela en la voz quebrada *del sombrero loco*. Expresión atravesada por el des/face de la nota oficial de la canción que delata una anomalía biológica.

Lo segundo, a través de prácticas que frente a la temporalidad de la experiencia educativa propone variaciones, acogiendo otras administraciones del tiempo,¹⁶ para experimentar que más allá de una misma canción, la vida puede resultar siendo un evento polifónico y con plasticidad en las notas. Veamos.

Ocurrió en el cumpleaños de la Reina Roja. El sombrerero sería el encargado de cantar esa canción que todos conocía: “¡Tin, tin, tin, tintinea, estrellita de la aldea!”. Canción tan sencilla (para algunos) como saber la capital de Bielorrusia o la estructura de un trinomio al cuadrado perfecto. No obstante, la timidez del sombrerero, acentuada por una enfermedad causada por su trabajo con el fieltro¹⁷ (envenenamiento por mercurio) ocasionaba, con frecuencia, cierta torpeza en su lenguaje y sus movimientos, provocando que se saliera del ritmo de la canción. Revisemos lo sucedido en la versión

16 No se hace posible inquirir sobre estas variaciones en el presente texto. El lector interesado puede revisar el texto de Núñez (2007).

17 Gardner (1984) señala, en este sentido, “El mercurio utilizado para tratar el fieltro (hoy día existen leyes que prohíben su empleo en la mayoría de los Estados y en casi todas las regiones de Europa) era la causa más normal del envenenamiento por mercurio. Las víctimas adquirirían un temblor, llamado «del sombrerero», que les afectaba a los ojos y miembros y les embarullaba el habla”.

del directo implicado: “—Yo estaba en pleno recital — continuo diciendo el sombrero —; la Reina se levantó y dijo: — ¡se está cargando el tiempo de la canción! ¡Que le corten la cabeza! (p. 104).

Cargarse el tiempo de la canción (salirse de la métrica), es la respuesta que muchos de nosotros ofrecemos ante el cansancio, la extra/edad, la poca fluidez en nuestros movimientos y la fragilidad de la memoria y del afecto. O, a veces, por una disminuida capacidad intelectual, resultado de envenenamientos no solo por mercurio, sino por violencia que se ha vuelto una obligada cátedra en las casas y las instituciones. En este escenario de tiempos planos y reinas rojas que nos solicitan “la misma canción, para todos los casos”, nuestra actividad fantástica se presenta como una *forma de resistencia creativa* (ante el absurdo) que nos resguarda y anima para seguir viendo en las tortugas instrumentos musicales y, en las reinas “rojas”, tonalidades. Recordemos que en esta dimensión se causa amistad entre las cosas distantes y distintas, a través del descubrimiento de nuestras similitudes.

Frente a las variaciones del tiempo, salta a la memoria la práctica de aquel colegio vía Suba-Cota, donde los estudiantes entran a la institución (después de las ocho de la mañana) a un primer descanso: tiempo de las conversaciones, del afecto, de la espera para quienes vienen atascados por el trancón y las

cobijas. Y, especialmente, tiempo distendido para alcanzar un tono relacional que, como sabemos, se aviva por esos relatos maravillosos que acontecen todo el tiempo en nuestras vidas. En este acento valga preguntarse: ¿cómo ha estado tu vida?, ¿en qué puedo ayudarte?, ¿qué quisieras contarnos hoy? Mediaciones que tendrían que ocupar un lugar de privilegio en la formación, para matizar esos métodos ausentes de la emoción¹⁸. Bueno resultaría, en este sentido, aprender a ver el tiempo en el reloj del sombrerero que no marca las horas, sino los meses.

Breve conversación con el gato del árbol

Consecuente con el anterior apartado y regresando al país de las maravillas, la fantasía no procede azarosamente, sino a partir de una *lógica de rodeo*. Dispuesta para el encuentro de similitudes entre las cosas distantes. Y esto, más allá de ser un juego metafórico para embellecer el entendimiento, ocurre (como se mostró antes) para resolver las cambiantes necesidades humanas. Para desplegar esta lógica,

18 Una clara metáfora de este tipo de educación puede encontrarse en la novela de Charles Dickens (2009), *Tiempos difíciles*, donde una educación “desde y para la razón” sin compromiso con la multidimensionalidad y complejidad humana, termina reduciendo la práctica educativa a un ejercicio de hechos y realidades, de sumas y restas, sin lugar para la imaginación.

visitemos por última vez el mundo bajo la superficie, para inferir el tono de este rodeo y, luego, la cadencia y “sabor” de esta lógica:

—¿Podrías decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir para salir de aquí? — dijo Alicia.

Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar — dijo el Gato.

No me importa mucho el sitio... — dijo Alicia.

Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes — dijo el Gato.

... siempre que llegue a alguna parte — añadió Alicia como explicación. ¡Oh, siempre llegarás a alguna parte — aseguró el Gato —, si caminas lo suficiente! (p. 89).

Se encuentran aquí dos lógicas. La que exige definiciones y caminos; otra, que se basa en una conversación esquiva que no repara en el trayecto, sino en el lugar y en el caminar. Para lograr una justeza entre el caminar y el destino, conviene establecer una mediación para estimular ese “caminar suficiente”, en contexto educativo. Visitemos la obra de Gracián quien nos ofrece otra importante pista desde *el pensamiento ingenioso*, en este caso, para otorgarle “sabor, gusto y diversidad” a la formación en la escuela. Hidalgo-Serna (1993) refirió:

Consciente del significado de su lógica, Gracián está convencido que sólo con ejemplos es posible representar el aquí y el ahora de la *res*, así como el mecanismo de sus conceptos. Si lo universal del concepto lógico no es susceptible de vinculación temporal y local a una situación histórica concreta, y porque Gracián no quiere de ninguna manera caer en contradicción con su propio método, el procederá sirviéndose de ejemplos. Su propósito es el de exponer la originalidad de su método a través de la «variedad de ejemplos», pues por este camino es como encontrará la única respuesta verdadera a la «diversidad de gustos para quienes sazonó [la agudeza]» (p. 193).

Afín al trabajo de la universalidad fantástica viquiana, Gracián siente que no es el concepto fijo y racional lo que puede acortar las distancias entre el sujeto que conoce y aquello que se espera ser conocido (*res*). Este autor ensayará otra vía larga en la comprensión, con profundas implicaciones éticas y formativas. Notará que, para una formación con “sabor y saber”, se habrá de practicar una ética del “conocerse y aplicarse”. Demanda que no pueden encontrarse, coincidentemente como proponía Vico, sin el despliegue del trabajo ingenioso sobre el mundo:

El hombre «inculto» e «ignorante» deberá formarse a través de su propio trabajo y su cultura, y esto solo será posible en la medida que llegue a conocerse a sí mismo y a advertir lo que es la naturaleza y el

mundo circunstancial (...) renunciando al método ingenioso, jamás llegaría el hombre al cumplimiento de la norma práctico-moral resumida por Gracián en la fórmula «conocerse y aplicarse» (Hidalgo Serna, 1993, pp. 77-78).

Hay por lo menos tres implicaciones educativas, a nivel metodológico, para favorecer desde la *dimensionalidad fantástica* ese conocerse/aplicarse/inventarse: con un *buen gusto* que solo se adquiere en el descubrimiento de relaciones por vía ingeniosa y desde la experiencia en el mundo:

1) Uno de los más importantes trabajos del maestro, en correspondencia a la etimología de la palabra enseñar, es *el mostramiento* (*in/signare*, dar señas). Actividad que no se encuentra en el plano explicativo (de las definiciones y conceptos), sino en una dimensión de *descubrimiento de relaciones* mediadas por una amplia disposición de metáforas, relatos, ejemplos. En esta lógica, el maestro participaría como aquel anfitrión que ofrece un banquete quien, considerando la diversidad de gustos de los comensales¹⁹, se ve en la necesidad de asumir que *saber* y *sabor* son la misma cosa: “saber una cosa es tener sabor y gusto, y de allí se dice sabor y saborearse” (Hidalgo Serna, 1993, p. 172).
2) Así, para desarrollar un “buen gusto” habrá que caminar y probar suficientes conversaciones con los gatos en los árboles y los compañeros de clase.

19 Esta metáfora puede encontrarse en el texto avatares de Vásquez (2007).

Y esto, en un tiempo (distinto al reglado) donde descubrimos nuestras similitudes, en tanto, la vida se enriquece en lo simbólico. 3) El descubrimiento de similitudes y relaciones entre las cosas y con los otros es directamente proporcional a la diversidad de experiencias que enriquecen el gusto de los estudiantes. Solo en la medida que se amplíen los saberes y los sabores (en la escuela), podremos desarrollar un conocimiento profundo y una “aplicación ingeniosa” de nuestra vida en el mundo.

Para concluir, podría señalarse que entrar en esa *dimensión fantástica* (en la vida tanto pública como privada), constituye un importante aporte para disminuir las violencias epistémicas en la escuela, como contribución a esa inalcanzable tarea de re/inventar un país que no ha aprendido a ver en el caparazón que envuelve la paz, una lira.

Capítulo III

Juego, pedagogía y lúdica

El gran pedagogo Platón aconsejaba, a propósito de la educación: “educa de tal manera que los jóvenes se instruyan jugando y así te pondrás en la mejor situación de conocer las disposiciones de cada uno.” (Platón, La República, Libro VII). El juego, dice Piaget (1974), uno de los grandes teóricos de la pedagogía cognitiva, es una de las más admirables instituciones sociales con las que se cuenta para la educación moral de sus individuos.²⁰ El juego pertenece a la herencia cultural de todos los pueblos, forma parte de las maneras ingeniosas como en cada cultura se les ayuda a los niños a devenir adultos. El juego sirve para la transmisión de los valores, para fortalecer el lazo social y definir las identidades de los individuos; los juegos y las actividades lúdicas y estéticas contribuyen a reconstruir en un nivel de profundidad los traumatismos de la *psiquis* humana asociados a la violencia o a experiencias difíciles de sobrellevar.

20 “Los juegos de los niños son las instituciones sociales más admirables (...) si queremos entender la moral del niño, es obvio que tenemos que empezar por el análisis de hechos como estos. Toda moral consiste en un sistema de normas, y la esencia de toda moral hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere para estas normas.” (p. 9).

Carlos Alberto Jiménez, quien ha investigado ampliamente problemas de pedagogía lúdica y creatividad, señala que la actividad lúdica se encuentra vinculada a muchas experiencias distintas al juego y con alto contenido de disfrute para quien la práctica, encontrándose entre estas el sexo, el amor, el fútbol, los juegos de computador. Todas ellas bordean el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento.²¹

21 Puede ampliarse al respecto en los textos del profesor Carlos Alberto Jiménez (2007, 2014).

1.

Aquí no se viene a jugar: una revisión de la estructura del juego, que todos jugamos

Profesora: Hellen, ¿cuáles son las tres cosas que más te gusta hacer en la escuela? Hellen: jugar, hablar con mis amigos.... ¿ya dije jugar?

El juego en la escuela aún no termina de abandonar el patio de recreo. Se le ve, con cierta desconfianza, en ese “mundo de las cosas serias” que ha sido amueblado (adultocéntricamente) con una buena dosis de contenidos, evaluaciones y reuniones de toda índole. Y no es que algo ande mal en todo esto. Por el contrario, son esfuerzos importantes que dan cuenta del trabajo decidido de la escuela frente a aquello que ha sido convocada a realizar. No obstante, hay algo que no deja de inquietar. Cada día es más común ver rostros invadidos por “una mueca de alegría los viernes en la tarde” que se balancea con “cierto dejo de nostalgia los lunes en la mañana”. ¿Podrá ser esto signo de algún residual cansancio en ese mundo de las cosas serias? Mundo que, entre las orillas del aburrimiento y lo serio, ha confinado el juego como paliativo contra la pesadez del final de las jornadas: ¿profe, no se sabe otro jueguito?

Pareciera, en tal disposición, que el juego funge como antídoto. Especie de interludio que suaviza un

“tiempo liso” que se ha copado de “cosas serias”, sin admitir su dilación, pérdida o desperdicio. Lógica de una incesante optimización de la gente y los recursos, donde se nos obliga a limpiar las cuchillas de nuestras licuadoras sin detener por un minuto sus motores: peligrosa práctica de la ocupación irreflexiva y desmedida en las actuales sociedades del rendimiento.

El presente capítulo insinuará un lugar distinto para el juego en la vida del jugador. Ello, a partir de la revisión de la estructura que concibiera Huizinga para su *homo ludens*, interpelándola a través de tres metáforas: *el niño de Heráclito, avistando a Pulgarcita, y entre cuervos y escritorios*. Retratos que buscarán resignificar algunos elementos, en relación con el tiempo, los espacios y las reglas en que discurren las acciones de los jugadores. Donde “se juega” porque antes hemos sido “puestos en juego”. Tentativa para sugerir el análisis por vía de una *ontología lúdica* que concibe la vida como un *campo de juego*, donde la improvisación empieza a suceder y nos instala, continuamente, en los paisajes del *ludens*. Solo que a veces, se presenta cierta desatención ante la estructura y los modos de juego en que participamos: ignoramos la lógica del demiurgo que lo preside, por lo que el juego puede tornarse en aburrimiento (dejamos de improvisar) y terminamos re/presentando un papel y un tiempo ajeno: inauténtico.

Resulta paradójico, con todo esto, decir que ¡aquí no se viene a jugar! De suyo, cuando sabemos que la existencia “de lo vivo” se abre paso a través de un majestuoso talante (lúdico e inventivo), para superar las limitaciones que salen a su paso. Y esto desde la práctica de una suerte de “juegos de lo posible” que se mueven en los umbrales de “lo que es” y las maneras en que puede presentarse esto, de modos siempre cambiantes a nuestra mirada. Al respecto, nos mostrará Jacob (1982), “en cierto sentido, muchas de las actividades humanas, las artes, las ciencias, las técnicas o la política, no son sino formas específicas, cada una con sus propias reglas, de practicar el juego de lo posible” (p.18). En tal disposición, resultaría importante una consideración para nuestro tiempo sobre la “estructura del juego” e intentar inferir qué nos dice frente a la organización de la experiencia, en entornos cada vez más complejos de la existencia humana.

Estructura del ser puestos en juego

Una reflexión del juego en clave de una *antropología lúdica* no puede hacerse de espaldas a su ontología. Debido a que la idea que originariamente “el hombre juega porque antes y de antemano ha sido puesto en juego” (Holzapfel, 2003, p. 71), ha de constituirse en pista para cualquier análisis del *ludus*. En esta comprensiva, el juego es la respuesta existencial del hombre que, “puesto en juego”, ha

aprendido a cumplir y abrogar las reglas, para “irse intensificando” como aquel *ser* no determinado que Heidegger veía ensayando una allegancia a su *ser*, nunca definitiva. A propósito de esto, Huertas Ruíz (2012) dirá:

Heidegger, así, ubica el juego como base de la trascendencia del ser; ser-en-el-mundo jugando, en el sentido amplio de encontrar al ser en su trato con el mundo sobre la base del juego. La facticidad, es decir, el cómo se manifiesta ese ser- en-el-mundo se desenvuelve bajo la estructura del juego. De no ser así, de estar el ser determinado a ser ónticamente del modo de su esencia metafísica, no hay lugar para la existencia ni mucho menos posibilidad de estar entre el mundo ni tratar con él (p. 59).

Podría señalarse que el ser expuesto al mundo, más que un espectador, es un jugador. Un *ser* en permanente elaboración de sí, al cual le corresponde abrir el mundo (desde la estructura del juego) en busca de una temporalidad auténtica: con intensidades, matices y ritmos. Donde aquel que, al encontrarse en el mundo en plena disposición, se obliga a comunicar ese temple del *jugador despierto* que le permite significarse en el mundo con algo de armonía. En tanto, y según Heidegger (citado en Ruíz, 2012), “Jugar es, conforme su carácter básico, un estar-de-humor, un estar en el temple, un estar en la «afinación» que el juego exige” (p. 59). Mundo, ritmo y experiencia, en tal sentido, solicitan

de “afinación”. Puesto que no se “está en el mundo” con ausencia de sonido, sino *polifónicamente*, para llenar el espacio con buen ritmo y proporción: *con resonancia*. Esto ya lo sabían los griegos “A las almas de sus discípulos a hacerse familiares a los ritmos y las armonías, para que sean más suaves y eurítmicos y más equilibrados, y, con ello, sean útiles en su hablar y obrar. Porque la vida humana necesita de la euritmia y del equilibrio” (Protágoras, *Leyes*, 326b).

Habilidad que ha de ganarse en la vida jugando. Pues, el juego (en su estructura profunda) familiariza a los participantes con cadencias que se ganan al arrojar, saltar, esconderse, girar, esperar, contar, anticipar, intuir... importantes aprendizajes para enfrentar un mundo donde el tiempo padece una notoria *disincronía* (Byung-Chul, 2019). Fenómeno que está provocando que la gente avance a tumbos y sin medida. Y, como dice, “envejezca sin hacerse mayor, pasando sobre las cosas sin habitarlas y con claro deterioro de la memoria, ya que “la prisa nos está condenando al olvido” (Tolentino Mendonça, 2017, p. 8). Y la lentitud a la imposibilidad del recuerdo. Queda, entonces, ese inter/juego de ritmos que nos ayuda a encontrar *el timing* (el buen aroma de tiempo) adecuado para cada escena del juego.

Es importante, por lo tanto, descifrar *la estructura del juego* que se nos propone. Ya que, si se acepta que es la facticidad bajo la cual el *ser* de desenvuelve en

el mundo y trata con él, aprender a jugar sería tanto así como aprender a vivir con ritmo. Para avanzar en este presupuesto, detengámonos en el *homo ludens*, donde Huizinga (2008) señala que el juego es

[...] una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (p. 45).

El niño de Heráclito

Holzapfel (2003) al tenor de una *crítica a la razón lúdica*, presenta reparos con respecto a la idea de asumir el juego desde las categorías de una “razón absolutista” y orientada siempre, con arreglo a finalidades. Esto será posible, dice, revisitando su *autotelia* (fin en sí mismo) donde surge la espontaneidad en la mirada del jugador y la acción ocurre, al margen del tiempo capturado. Este autor inquirirá sobre el tiempo en que se anuncia “el niño que habita el aión”²² visto por Heráclito y que, en su caminar, alcanzará el pensamiento de Heidegger. Señalará para el caso:

22 En el tiempo donado a otros sin premura, en alegría y sin medida. Donde lo que somos es puesto en juego, sin más.

Así que también hay niños grandes. El niño más grande, real, gracias a lo apacible del juego, es aquel secreto del juego al que el hombre y su tiempo de vida son llevados, en el que su esencia es puesta en juego. / ¿Por qué juega el niño grande del juego del mundo, es niño avistado por Heráclito en el aión? Juega porque juega. El por qué se sumerge en el juego. El juego es un sin por qué. Juega en tanto que juega. Sigue siendo sólo juego: lo más alto y lo más hondo. / Pero este solo es Todo, lo Uno, único. (...) la Pregunta queda: si nosotros, al oír las proposiciones de este juego, co jugamos y nos ajustamos a él (p. 71).

La pregunta heideggeriana, si nosotros (cojugadores en la existencia) podríamos ajustarnos a esta proporcionalidad autotélica del juego, no es menor. Sobre todo, para ponderar lo probable de esa experiencia del “sin por qué” en contextos de formación y desarrollo humano. Empecemos planteando un par de preguntas que bien pueden ser los extremos para comprender esta idea de juego como “fin en sí mismo”: 1) Si *la vida biológica* carece de finalidad y solo juega en tanto que juega, ¿hubiese evolucionado?; 2) Si la vida social (reglada) estuviera determinada completamente, ¿sería posible una allegancia al ser de modo libre y espontánea? Se diría que estas preguntas son los dos extremos de la “cuerda distendida de la lúdica”, cuando es asumida desde la pura espontaneidad o equiparándola al juego exclusivamente “didactizado”.

Ambos extremos serían igualmente reduccionistas. Puesto que, en el “juego existencial”, ha de requerir la proporcionalidad justa entre la actividad libre y la que cualquier ciudadano tendrá que cumplir en el marco de un sistema con restricciones. De hecho, la actividad evolutiva de los organismos vivos no se da por fuera de finalidades, restricciones y oportunidades, como mostrará Jacob (1982) desde una estructura para el *juego de lo posible* en el mundo de los vivientes:

La mayoría de cuyas propiedades, tanto de estructura como de funciones o de comportamiento, parecen efectivamente orientadas hacia un objetivo. Así ocurre, por ejemplo, con las distintas fases de la reproducción, del desarrollo embrionario, de la respiración, de la digestión, de la búsqueda de alimento, de la huida ante el depredador, de la migración, etc. (...). En particular, la paradoja quedó resuelta cuando la biología molecular tomó de la teoría de la información el concepto y el término de “programa” para describir la información genética contenida en un organismo. Según ese punto de vista, los cromosomas de un óvulo fecundado contienen, impresos en el ácido desoxirribonucleico (ADN), los planes que rigen el desarrollo del futuro organismo, sus actividades y su comportamiento (p. 32).

Puede colegirse que el juego de la vida (en lo posible) no avanza mecánicamente, sin intención, ni por azar. Al parecer, todo señala que detrás de este

programa hay *algo/alguien* (un motivo, un demiurgo del juego) quien provoca que los planes de futuro se orienten a partir de un diseño inteligente de la *estructura biológica* de los jugadores. Sin duda, con un amplio repertorio de recursos que no siempre son utilizados de modo inmediato y de los cuales no se sabe (de antemano) su utilidad. Lo anterior, hace que la vida elabore sus movimientos (en el campo de juego) desde un matiz altamente intuitivo, a partir de combinaciones (bricolajes) de recursos, donde, dice Jacob (1982):

las herramientas del experto en bricolaje, a diferencia de las del experto en cuestiones de ingeniería, no pueden estar definidas por programa alguno. Los materiales de que dispone no tienen una adscripción precisa. Cada uno puede servir a distintos propósitos. Estos objetos no tienen nada en común, excepto la siguiente consideración: «Para algo servirá». ¿Para qué? Depende de las circunstancias (pp. 72-73).

Ahora bien, esta creciente complejidad en “el juego de lo viviente”, no puede soportarse en un radical “sin por qué” que explicaría el acento de *una estructura de juego* (sin propósito) donde ese “niño grande” que juega en el mundo (avistado antes) “juega porque juega”. El jugador que nos interesa ver en la escena *vida/formación* es distinto. Participará *con temple, tono y ritmos (emergentes)* en escenarios de juego inestables, que le proponen

condiciones de posibilidad y restricciones a nivel de su biología y de sus interacciones con los otros. En esta comprensiva, el jugador no es objeto pasivo de un juego secreto, como tampoco es soberano en virtud de algún realismo (si se quiere dramático) de su acción. Bordieu (2001) lo dirá de mejor manera y al tenor de un “campo de juego social complejo”, donde los jugadores se mueven entre reglas estrictas y posibilidades: “Así, los agentes sociales no son simples autómatas que ejecutan reglas según leyes mecánicas que se les escapan, pero tampoco se mueven por un cálculo racional en su acción: ni marionetas de las estructuras, ni dueños de las mismas” (p. 13).

A cambio de la autotelia, podría revisarse la idea de (*coo*)telia (si se permite la expresión). Aquí, los jugadores se muevan intuitivamente y desde un orden flexible a través de inteligencias colectivas que alcanzan acuerdos conversacionalmente. Es decir, con acento constructivo y en el marco de tradiciones de pensamiento, sistemas de valores y de creencias que, finalmente, fungirán como estructuras porosas y susceptibles de re/inventarse desde la interacción de los jugadores. En este sentido, el “juego” resultará una actividad altamente ingeniosa, que puede darse (y, de hecho, se da) tensionando los marcos regulatorios y las oportunidades para intentar jugar de *modo distinto*. Asumir la formación y

el desarrollo humano desde esta prerrogativa es acrecentar la relación vida/pensamiento/juego, donde quiera se desarrollen las distintas escenas en que participamos, jugando.

Avistando a pulgarcita

Si revisamos la idea borgesiana del universo como terrible esfera cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ningún lado; y la denuncia de B-Y Han, frente a la posible pérdida del aroma del tiempo por su disincronía, resultaría necesario advertir una actualización de la estructura de juego, con mayor *plasticidad* (Byung-Chul, 2019). Necesaria para responder a nuevas producciones de presencia y expansión de los bordes del *campo de juego*, por la irrupción de nuevas tecnologías en la vida cotidiana.

Serres (2014) avizorará un niño distinto al de Heráclito: niño que juega en mundos (multiversos) que son movidos desde sus pulgares. Para quien resulta extraño el espacio que, antes, se calculaba métricamente y debía recorrese con mapas (pre) establecidos. Ahora, nota, es un espacio y tiempo de vecindades: “Por el teléfono celular, acceden a cualquier persona; por GPS, a cualquier lugar; por la Red, a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido por distancias” (p. 21). Metamorfosis de lo físico en topos, diría Foucault, en *hetero/topos*.

Forma de emplazamiento *del lugar* donde este ya deja de ser físico para convertirse en algo relacional que admite capas sucesivas de sentidos, muchas veces contrapuestos. Zambrano (s.f.), siguiendo la traza del pensador francés, notará:

El espacio, entendido desde el emplazamiento, no es ya un lugar vacío que se llena o se distingue geográficamente, sino relación que se establece entre cuerpos, objetos, palabras, entre imágenes, discursos, sujetos y cuerpo, entre palabras y gestos, todos en una posibilidad infinita de relaciones y multiplicidad de emplazamientos posibles (pp. 30-31).

Tal hibridez del espacio y tiempo ha de tenerse en cuenta frente a las actuaciones de los jugadores, ya que las trayectorias y destinos se van haciendo más azarosamente. A semejanza del impredecible vuelo de una mosca o de los mapas que “se van nutriendo” en tanto se recorre el paisaje, por la experiencia del viajero. Importante reto para renovar la estructura de los “campos de juego” configurados, en su mayoría, por unidades de tiempo cortas, objetos fijos y encuentros al compás de un métrica sin extravío ni aroma. Y ello, a pesar de los acontecimientos y las singularidades de vida que habitan multiexpresivamente, el intercambio de mundos, en lo humano. Tendrá que seguirse trabajando, en este sentido, hacia un tránsito necesario, por ejemplo, en la escuela: *de la arritmia generacional a la euritmia*

conversacional. Tipo de alti/bajos sonoros, en busca de una melodía donde, como dice la canción, “todas las voces, todas, tengan lugar”.

En estos nuevos mapas, las reglas deben considerarse siempre al servicio de los propósitos del juego, y no como una condición *sine qua non* para la participación de los jugadores. Implica ello que sean revisables desde una idea de *realidad de contexto abierto*, donde nuevos elementos en el sistema (por ejemplo, un virus) empujen el ingenio a la elaboración de *reglas generativas* que, sin pérdida de las existentes, produzcan novedades de búsqueda para responder a la eventualidad que se presenta. En este encuadre, las “reglas absolutamente obligatorias” que señala Huizinga, si bien siguen estando presentes (con ese rigor en el juego), no pueden ser infranqueables, sino variables. Como si se tratara de una “heurística creativa” (camino posibles) que les permite a los jugadores generar *temples creativos* para superar las dificultades de la partida.

De cuervos y escritorios

El universo del juego es profundamente simbólico y evasivo de agotarse, en sus distintas formas, por la jugada corta y definitiva de la *razón jugando*. Cada movimiento del jugador (salvo contadas excepciones) le lleva a un ensayar/superar, para ubicarse en el siguiente nivel de juego. Para ello, tendrá que encontrar correspondencias entre los elementos de

la *nueva escena* y una posible actuación que abrirá posibilidades para avanzar. Es, en definitiva, una lógica de *encuentro de la similitud* (un como sí) que el jugador ensaya para descifrar la relación: *espacio, tiempo, reglas y oportunidades*. Y ello deviene, por lo general, metafórica e intuitivamente.

Así, la lógica del jugador demandará una amistad distinta con el tiempo/espacio en que ocurren las relaciones: *por rodeo*, jugándosela. Es precisamente lo que ocurre en una tensional conversación de la *Alicia* de Lewis Carroll (2016) con los jugadores dispuestos en el escenario del “té de locos”. Y esto, a partir de un despliegue de “rodeo inventivo” para irse ganando un lugar en la mesa. Veamos parte de la escena:

Al oír esto, el Sombreroero abrió unos ojos como naranjas, pero lo único que dijo fue:

- ¿En qué se parece un cuervo a un escritorio?

«¡Vaya, parece que nos vamos a divertir!», pensó Alicia. «Me encanta que hayan empezado a jugar a las adivinanzas.» Y añadió en voz alta:

-Creo que sé la solución.

- ¿Quieres decir que crees que puedes encontrar la solución? -preguntó la Liebre de Marzo.

-Exactamente -contestó Alicia (p. 97).

Alicia se encuentra en un escenario complejo. El tiempo/espacio ha sido contraído a un segundo con

la intención de durar para siempre, que es la medida justa en que tardan los jugadores para tomar el té en esa mesa. La niña del mundo de la superficie ignora esta lógica de juego y exige (desde su lógica de extranjera) un lugar en la mesa. Pues, a su entender, hay suficiente espacio: “¡No hay sitio! -se pusieron a gritar, cuando vieron que se acercaba Alicia - ¡Hay un montón de sitio! -protestó Alicia indignada, y se sentó en un gran sillón a un extremo de la mesa”. Lo que ignoraba la niña era, precisamente, la estructura de ese juego: no había tiempo para lavar los platos, ni arreglar la mesa, por lo que perder un centímetro de espacio, “era como si” perdieran el único segundo posible para mantener el juego.

En esta estructura, el acertijo presentado por *el Sombrero loco* a la niña no era otra cosa distinta a esa espera necesaria para encontrar el *timing* de la escena. Y mientras se encuentra *la similitud* entre lo que sabe el extranjero y la novedad del mundo, finalmente, se pueda ir hallando su lugar en la mesa (sin zaquear ni producir despojos en la estructura). En esto consiste la posibilidad de alcanzar en la tensionalidad del juego, *la alegría*, diríamos, de ser co/jugadores en la escena. Un componente más de la estructura de ese juego donde ha de participar el *homo ludens*, con temple y desde la allegancia a su ser: *siempre en relación*. Ahora bien, para finalizar (por los límites de este espacio de juego

en la escritura), valga señalar el último elemento propuesto por Huizinga: *consciencia de ser de otro modo*.

Sin abandonar aún a Alicia en su mundo, la encantadora niña no solo tendrá que resolver a qué se parece un cuervo a un escritorio, sino que, además, ir descubriendo que no saber “quién se es” es una ganancia más en quien ha logrado jugar: “-Apenas sé, señora, lo que soy en este momento... Sí sé quién era al levantarme esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces”. Así pues, quien juega se encuentra con su propia ineditud y la acoge sin temor, sin sobresalto por extraña que se presente a una supuesta idem/tidad lograda, generalmente, por filiación a un cargo, profesión o relación. Al final, seguramente, nosotros como co/jugadores, alcanzaremos la comprensión que “ser de otros modos” ha resultado ser algo inevitable.

Sobre el lugar del juego

Si se acepta que el juego es la facticidad desde donde se desenvuelve *el ser* en el mundo, de alguna manera, todos tendríamos que ubicarnos de cara a las permanencias y caducidades de los elementos de dicha estructura en la vida biológica, social, cultural e institucional. Y, consecuentemente, admitir que “no hay nada más serio” que ubicarse en los escenarios como *jugador*, con olfato, ritmo, temple y disposición para inferir rápidamente la lógica

de los juegos en que participamos y se nos exige estar atentos. Pues, como está pasando por estos días de confinamientos y restricciones, cualquier desatención en las reglas puede dejar fuera, definitiva o parcialmente, a algunos jugadores²³. ¿Cómo jugar entonces *despiertos* en un mundo convulsionado por acontecimientos nunca antes imaginados?

En definitiva, *el juego* en esta perspectiva no se práctica (exclusivamente) para acopiar algún recurso de una disciplina en particular (aunque esto pueda ser de provecho), sino para mantenerse implicados ingeniosamente, ante una estructura *mundo/formación/vida* que, “de entenderse”, podrá ser nuevamente inventada. Ojalá para salir de todos los confinamientos, antes de encontrarnos nuevamente algún día.

Explorando las fuentes teóricas de la lúdica, se encuentra que la dimensión lúdica es tan antigua como la humanidad misma. La indagación arqueológica ha intentado reiteradamente señalar el momento en el que la especie humana deviene *homo*

23 A lo mejor, no lo sé, quienes se “han entrenado” en los más exigentes campos de juego tengan más posibilidad de calcular la medida de un metro exigida en relación con el otro jugador, hacer consciencia de sus manos, practicar los rituales que se piden para entrar y salir, llevar la indumentaria acorde... y sí, definitivamente, entrar al campo de juego, como sabía Nietzsche, Freud, Sherlock Holmes, con una actitud de atenta escucha y sospecha constante.

sapiens, es decir hombre pensante con conciencia de sí mismo; sin embargo, conviene destacar cómo a la par que aparecen aquí y allá vestigios tempranos de la inteligencia, aparecen también evidencias de la actividad recreativa y festiva de la humanidad naciente. Aunque existen muchas lagunas en las fuentes antiguas, se encuentran ya obras clásicas que muestran la relevancia de diversos juegos en la vida social, todos estos asociados a momentos claves de la vida, como la niñez, la juventud, y también relacionados con la construcción de la vida social y los valores más importantes de la cultura. Los pueblos antiguos tenían también un *savoir-vivre*, o el arte de disfrutar los placeres de la vida (Becq de Fouquieres, 1869).

El juego es una especie de lenguaje universal en el que es fácil involucrar distintos códigos relacionales y valores, pero sobre todo poder exteriorizar y satisfacer la necesidad humana de libertad, relación y gozo. El juego exalta la fuerza, la versatilidad de la inteligencia, la flexibilidad para la toma de decisiones. Los juegos en las culturas antigua, tenían un componente agónico de esfuerzo y de perfección humana (Thuillier, 1987). Por medio del juego, los hombres satisfacen la necesidad de comunidad y comunicación, de creatividad y creación, así como de satisfacer el espíritu competitivo (Schädler, 2007).

2.

Lúdica, juego y educación

Se explicita aquí lo que se comprende por lúdica, algunas distinciones entre lúdica-juego y recreación-juego. Seguido a esto, se presenta el desarrollo de la dimensión lúdica como producto de una acción mediada desde un agente humano. Se asume, luego, que el juego, siendo el elemento que más se relaciona en el contexto educativo de la lúdica, requiere ser definido, delimitado, para presentar su filiación con los procesos de formación humana. Finalmente, se propone como acciones mediadas, *modelos* de intervención pedagógica que presentan un cuerpo organizado de conocimiento y una estructura sistemática para su abordaje.

Lúdica y juego

La lúdica como concepto presenta una marcada polisemia. Puede ser abordada desde una perspectiva psicológica, antropológica o filosófica. Cada una determina, a su manera, los límites dentro de los cuales ocurren las acciones y los intercambios entre los sujetos. Ello trae como resultado que lo que pertenece o se dice al respecto, en determinados contextos, esté entrecruzado por polaridades, complementariedades y, necesariamente, por una amplia gama de significados que se traslapan y pueden cubrir parcialmente la comprensión

del mismo. Para precisar de manera puntual, recurriremos al sentido etimológico, seguido de algunas aproximaciones y distinciones conceptuales para hacer operativo el término en el presente marco de referencia.

Etimológicamente, como se mencionó antes, encontramos las raíces latinas *ludicrus ludus* e *ico* (Ferrater Mora, 1994, p. 2218), que no solo refieren al juego como tal, sino también a la capacidad de disfrute y diversión que acompaña al jugador. Y esto, en términos de cierta *disposición*, diríamos, determinación a la búsqueda continua de bienestar y felicidad, más allá de las circunstancias y accidentes que se presentan en el vivir humano.

Es común referirse a lo lúdico como juego. No obstante a que semánticamente los diccionarios tratan los términos como sinónimos, es un error equipararlos (Bonilla, 1989). Al parecer, dice el autor, todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego. Quiere decir esto que la lúdica no se supedita únicamente al juego, ya que, por ejemplo, ver una obra de arte o escuchar un chiste puede liberar sentimientos divertidos, de goce, placer o bienestar, siendo impropio decir que “jugamos” a escuchar un chiste o ver una pintura.

También, es plausible que el matemático al resolver complejos ejercicios o el escritor al argumentar

brillantemente una tesis, experimenten distintos niveles de placer, de goce estético/intelectivo. De acuerdo con lo anterior, el componente lúdico relacionado con lo *ludicrus* puede surgir no desde el objeto en particular o desde la práctica, sino desde el ser mismo quien orienta sus esfuerzos, como se ha señalado, en dirección de búsqueda de su felicidad, con otros. Ello nos permite ubicar, para la presente especialización, lo lúdico como una dimensión del ser en constante relacionalidad con los otros, y no como una relación referida a ciertas actividades de esparcimiento, sin más.

Referirnos así a lo lúdico es reconocer que el hombre es unidad potencializable desde diferentes dimensiones. Así, lo cognitivo, afectivo, ético-moral, erótico-afectivo, comunicativo o lingüístico compartirían, desde la anterior perspectiva, un mismo plano con la lúdica. Según Vargas (citado en Estrada, 2001), el desarrollo humano es un proceso que se manifiesta en adquisiciones progresivas, y en aprendizajes específicos que se dan en distintas esferas y hacen posible la potencialidad humana. Este autor propone dentro de estas dimensiones la lúdica. El mismo Bonilla (1989), al referirse a la lúdica como dimensión humana, plantea:

La lúdica, ya expuesta como dimensión fundamental del desarrollo humano, no se circunscribe a un encuadre temporal específico, no es únicamente

para el tiempo libre, es para todo momento de la vida cotidiana, así como la cognición no se limita al marco temporoespacial de la institución escolar y está presente en todos nuestros actos.

Jiménez²⁴ (1996) aclara, de igual manera, que la actividad lúdica se encuentra vinculada a muchas experiencias distintas al juego y con alto contenido de disfrute para quien la practica, encontrándose entre éstas el sexo, el amor, el fútbol, los juegos de computador, entre otras. Todas ellas bordean el placer, el goce, la actividad creativa, el conocimiento y, especialmente, la experiencia.

Huizinga, por su parte, dice que el carácter lúdico puede estar presente en acciones sublimes como interpretar un violín, cuando el actor se entrega a la obra o cuando el sacerdote celebra una acción cultural. Y aunque relaciona estas acciones con el juego, aclara que la cualidad inderivable de lo lúdico se resiste a todo análisis (Huizinga, 2008, p. 42).

Bonilla (1989) citando a Max Neef, señalará:

Con Max Neef se puede expresar que la lúdica debe ser concebida no solamente como una necesidad del ser humano sino como una potencialidad creativa. Esto es que el hombre no solo requiere de la lúdica

24 Puede ampliarse al respecto en los textos del profesor Carlos Alberto Jiménez (2007, 2014).

para su desarrollo armónico, sino que también puede, y en verdad lo hace, producir satisfactores de dicha necesidad, durante su desarrollo histórico, social y ontogenético.

De allí que exista una relación directa entre la lúdica y la creatividad, en tanto ambas se expresan como potencialidades, desde las cuales el ser humano logra con otros co/crear versiones distintas de la realidad (di-vertirse y re-crear, por ejemplo). Jiménez (2000), a propósito de lo anterior, señala una tríada²⁵ armónica entre juego, creación y lúdica, orientadas a re/crear aspectos constitutivos del desarrollo humano.

Si se acepta la idea de que la lúdica va más allá del juego y que puede evidenciarse como dimensión o como potencialidad humana, se tendría que asumir, con esto, que la lúdica es inherente al ser humano y que, además, se acentúa, necesariamente, en relación con los otros, manifestándose en una amplia gama de satisfactores de dicha dimensión y experiencias desde el sujeto y sus vínculos con los otros, lo otro y consigo mismo, en procura de alcanzar su bienestar con/sentido.

25 De acuerdo con Jiménez (2000), “La tríada fundamental para la construcción de un nuevo concepto de Recreación debe de estar formada por las categorías de *la lúdica, el juego y la creatividad* como conceptos polisémicos que no se pueden ver en términos aislados”.

Afirmar que la lúdica es dimensión humana requiere, por lo tanto, y según Bonilla (1989), caracterizarla:

La lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar) emociones orientadas hacia la entretención, la diversión, el esparcimiento. Si se acepta esta definición se comprenderá que la lúdica posee una ilimitada cantidad de formas, medios o satisfactores, de los cuales el juego es tan solo uno de ellos. (p. 2)

Así, la distinción entre lúdica y juego hace posible comprender que el juego es, entre otras mediaciones, una posibilidad para que la dimensión lúdica pueda ser desarrollada; que la lúdica es potencializable como lo son las otras dimensiones humanas, y que no se agota ni circunscribe específicamente en el juego, sino que es inherente y constitutiva del ser humano en sus diferentes contextos de actuación.

La lúdica educativa hace referencia a la teleología de las mediaciones para promover, esencialmente, el desarrollo del ser en su necesidad doble de disfrutar y aprender; de aprender disfrutando. Se trata, en definitiva, de mediaciones que han de facilitar en el sujeto y sus relaciones, capacidad para sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias (reír, gritar, llorar, gozar) y emociones orientadas hacia la entretención, la diversión y el esparcimiento.

Podría decirse, además, que potencializa mundos desde la imaginación, la fantasía y lo simbólico, en procura del placer que subyace a dichas actividades. En este sentido,

La actividad lúdica, haciendo referencia a un conjunto de actividades de expansión de lo simbólico y lo imaginativo, dentro de las cuales está el juego, se delimita, en el discurso psicoanalítico por su relación con el placer y con la satisfacción de demandas instintivas al ocio (Jiménez, 1996, p. 10)

Este primer alcance, referido a la posibilidad de satisfacer demandas desde lo simbólico y lo fantástico, se ha convertido en tema de particular interés en lo educativo²⁶; puesto que, desde allí, se liberan placeres y alegrías que subyacen al acto imaginativo y creador de fundar posibilidades y mundos. La lúdica educativa tendría un primer reto desde este alcance: mediar desde la creatividad, la ficción y lo fantástico, el placer y disfrute por la vida misma, en tanto pueda ser re/inventada continuamente en un marco de promoción de la dignidad humana.

26 Puede revisarse, por ejemplo, las ideas de Restrepo (1994), Manila (1998), Kieran (1994), Vigotsky (1982), Marín (1984), Gardner (1998), Goleman (1996), Jiménez (1995), Krisnamurti (1996), Maturana y Verden (1995) y Popper (1996).

El otro alcance de la lúdica educativa tiene que ver con proponer mediaciones que facilitan, desde esta dimensión, el logro del aprendizaje en contextos amplios del desarrollo humano. Para abordar esta tarea, y aceptando que la lúdica es una dimensión simbólica/creativa y ligada al bienestar, se requiere, entonces, distinguir el tipo de actividades que facilitan estos propósitos.

Recreación y juego

Es común que, cuando se habla de juego y recreación, se piense en una misma cosa. Sin embargo, la recreación, al igual que la lúdica, no se agota en el juego ni puede ser explicada únicamente a partir de este. El concepto surge, inicialmente, como respuesta a la exigente vida laboral, y se encuentra vinculado a la necesidad de volver a disponer nuevamente de algo. Específicamente, se relaciona con la idea que el sujeto logre, a partir de una actividad de retorno/ creativo, re-cuperar, re-novar o re-crear ese estar en el mundo ingeniosamente.

La raíz latina *recreatio* (Paidotribo, 1999) significa “restaurar y refrescar la persona”, generalmente con la práctica de una actividad agradable y voluntariamente escogida para superar de cierto modo la fatiga acumulada. El diccionario de la Real Academia Española de la lengua da las siguientes acepciones de recrear: “1. Crear o producir de nuevo alguna cosa; 2. Divertir, alegrar o deleitar”.

Y de recreación anota: “1. Acción y efecto de recrear o recrearse; 2. Diversión para alivio del trabajo”. Y de recreativo: “Que recrea o es capaz de causar recreación”. Nótese que surge como respuesta específica a la necesidad relacionada con las exigencias del trabajo, mientras el juego no. La recreación es abiertamente intencional en su esencia; el juego es menos intencional y más relacionado con un fin en sí mismo frente a la vida misma.

Mesa (1999) alude que la recreación se constituye socialmente a través de múltiples manifestaciones de carácter y naturaleza distinta. La considera una actividad *más general y de mayor complejidad histórica y social que el juego infantil*. En cuanto a actividad, hace referencia a la teoría sociocultural de Vigotsky²⁷ y expresa, desde este autor, la regulación que ejerce sobre el sujeto el tipo de actividad rectora según períodos de desarrollo. Así, se proponen básicamente tres grandes actividades sociales que configuran el proceso de desarrollo: el juego, el estudio y el trabajo. Se supone con esto que el juego es la actividad rectora del niño pequeño; el estudio, la del niño y el adolescente; y el trabajo, la del hombre.

27 Para ampliar esta idea puede revisarse, por ejemplo: Leontiev (1993), Moll (1993), Daniels (2003), Cole, Engeström y Vásquez (1997).

Lo anterior permite comprender que la recreación ocurre en relación con actividades rectoras de la vida, por lo que sus distintas mediaciones cumplen propósitos distintos compartiendo, de fondo, un interés por renovar al sujeto y traerlo nuevamente a su potencialidad y a su equilibrio, separándose, provisionalmente, de “lo obligatoriamente” dispuesto. Y ello, para entrar en vínculos menos restringidos con los sentidos subyacentes a toda obra humana en su acento de esparcimiento y posibilidad restaurativa.

El juego en el niño pequeño es más libre y específicamente vinculado con una lógica interna que subyace al juego mismo. La recreación, además de valerse de juegos y otras actividades humanas, se enmarca como una actividad que permite, desde su definición más simple, volver sobre algo para crear nuevamente vínculos perdidos por las demandas de producción y rendimiento presentes en las actividades humanas, en nuestras actuales sociedades de medición. Así, tales ejercicios de “volver” para crear, no pueden obedecer a lógicas internas rígidas ni una neofilia ausente de lo existente y del valor por el acumulado histórico en las obras humanas. Más bien, conlleva a un proceso libre, creativo, abiertamente escogido para satisfacer la autorrealización en tanto pueda reconciliarse

lo existente con lo venidero, inventivamente. En palabras de González (1999), “La recreación es una actividad humana ligada directamente a las necesidades de autorrealización”. Y esta no puede estar distante de una consideración de la creación humana como relación, en definitiva, esclarecedora entre “lo que hay” y “lo que puede darse” como generación de lo posible.

Las necesidades de autorrealización pueden trastocar el terreno de la música, la danza, el cuento, la gastronomía. Responden, desde la perspectiva de Maslow (1983), a las necesidades de crecimiento. Puede argüirse, por lo tanto, que el juego también cumple propósitos en la autorrealización humana por permitir una zona de distensión emocional y posibilidad para la actividad creativa e imaginativa que, por lo general, supera el solipsismo del “sujeto que juega” para instalarse en el escenario de “los sujetos que se encuentran alrededor del juego” y sus insospechadas bondades derivadas en el terreno de la amistad.

El juego es, además, *un como sí*. Por ejemplo, la escoba es como si fuera un caballo, los niños son como si fueran jinetes. La recreación, en tal acervo metafórico no es un como sí; es un sí. Una excursión por el Amazonas, no es como si fuera una excursión, realmente lo es; asistir a una obra de

teatro o salir en la noche a contar estrellas en el cielo son actividades en sí, sin negar, con ello, que puedan incluirse metáforas que estiren los límites del sentido originalmente fijado en la actividad misma. Conviene aquí referirse a otro elemento que amplía las innumerables posibilidades del ser para volver a crear y crearse. Tiene que ver esto con el tipo de involucramiento y actividad, a partir de la cual el sujeto logra experimentar el vínculo, “ese volver” a un determinado estado de cosas para resignificarlo: *lo pasivo y lo activo*.

Según la definición del IDR²⁸, la recreación puede ser:

- Recreación activa.

Conjunto de actividades dirigidas al esparcimiento y al ejercicio de disciplinas lúdicas, artísticas o deportivas, que tienen como fin la salud física y mental, para las cuales se requiere infraestructura destinada a alojar concentraciones de público.

- Recreación pasiva.

Conjunto de acciones y medidas dirigidas al ejercicio de actividades contemplativas, que tienen como fin el disfrute escénico y la salud física y mental, para las cuales tan

28 Glosario del POT (Decreto 619 de 2000).

sólo se requieren equipamientos mínimos de muy bajo impacto ambiental, tales como senderos peatonales, miradores paisajísticos, observatorios de avifauna y mobiliario propio de las actividades contemplativas.

De acuerdo con lo anterior, la recreación activa implica acción y participación directa con el objeto o sujeto(s) que configuran la actividad. Por ejemplo, cuando se involucra la persona en un partido de baloncesto. Pasiva cuando el sujeto, por ejemplo, observa la situación derivado algún beneficio de su acción contemplativa, como goce estético. Se diría, con ello, que la renovación y recuperación del estado vital del sujeto apela al movimiento. Ya sea que haga evidente la acción (lo visible) o la emoción (no siempre evidente). Se establece así otra distinción más entre el juego y la recreación. El juego demanda involucramiento activo; la recreación puede darse desde lo activo o pasivo. El interjuego entre lo pasivo y lo activo permite que la recreación, como decía Mesa, sea una actividad más general y compleja que el juego. Se encuentran como actividades recreativas la lectura, el canto, las colecciones de objetos, el baile, los chistes, el cine, el teatro... Son tan variadas las actividades recreativas como intereses y posibilidades mismas que tengan los sujetos.

Retomando el concepto de *actividad*, desde las teorías socioculturales, es comprensible que las actividades recreativas de una sociedad estén supeditadas por el tipo de herramientas sociales con que cuenta esta. Por ejemplo, mientras que un niño del Chocó se recrea viendo la lluvia caer, otro de La Guajira lo puede hacer recorriendo con sus pies las grietas hechas por el sol en la desértica tierra. En suma, el juego es una de las muchas actividades recreativas que, podría ser, además, pasiva: por ejemplo, los juegos libres de la imaginación.

Lopategui (1999) se refiere a algunas áreas a partir de las cuales la recreación permite el disfrute y la posibilidad de renovación humana. Según este autor, se agrupan en: juegos, deportes, artesanías, música, bailes, literatura idiomática y afines, drama, actividades recreativas de índole social, actividades especiales, actividades de servicio a la comunidad, actividades al aire libre (campamentos, pasadías, giras, etc.), pasatiempos (“hobbies”). Se asume, de acuerdo con lo anterior, que la recreación, en relación con la lúdica, incluye toda actividad de naturaleza sociocultural cuyo disfrute, tanto activo como pasivo, permiten en el sujeto una renovación multidimensional que obedece, en gran medida, a satisfacer las necesidades de crecimiento y de autorrealización humana: interacciones simbólicas con los otros.

Desarrollo de la dimensión lúdica desde una acción mediada

De acuerdo con Feuerstein, existen dos tipos de modalidades de mediación como responsables del desarrollo del sujeto. La primera referida a la exposición directa del organismo a la estimulación; la otra, como una experiencia de aprendizaje mediado (Prieto, 1989).

La experiencia de aprendizaje mediado (EAM) implica un acto humano mediador. El mediador se interpone entre los estímulos, los selecciona y organiza estableciendo criterios que permiten alcanzar al sujeto el objeto de conocimiento. Si pensamos en el desarrollo de la dimensión lúdica, a partir de experiencias de aprendizaje mediado, debe aceptarse que el papel fundamental del docente guarda relación básicamente con dos tareas fundamentales: elegir el tipo de interacciones²⁹ que promueven el desarrollo de la dimensión lúdica, y proponer los criterios de mediación³⁰ para tal

29 Se hace referencia aquí básicamente a las categorías que más adelante se desarrollarán como sistemas de intervención educativa: el juego, la simulación, el aprendizaje experiencial, la aventura, el arte, entre otras.

30 Los criterios determinan: intenciones, maneras de replantear y promover acciones, sentidos y actuaciones frente a una situación en particular. Para esta especialización, estos criterios fundamentan el carácter pedagógico de

fin. Dicho de otra manera, el mediador, a través de un acto humano intencional y deliberado, organiza experiencias que jalonan el desarrollo de la dimensión lúdica en el ser y desde el ser en relación con los otros.

Mediaciones y tendencias

La mediación se plantea a partir de la intervención de un agente humano³¹. Es él quien define el tipo de interacción, las herramientas y experiencias que pueden jalonar el sujeto hacia una zona de desarrollo potencial, desde luego, apoyándose en el rango de su experiencia y conversaciones con los otros. Esta zona determina la posibilidad para el nuevo aprendizaje y se comprende, según Vygotsky (1988), como:

las mediaciones y son planteados a partir de los criterios universales de Feuerstein (intencionalidad y reciprocidad, significado y trascendencia) y otras consideraciones de naturaleza pedagógica, didáctica y metodológica.

31 Para Vygotsky, las herramientas culturales pueden funcionar en sí mismas como agentes de desarrollo (un libro, la computadora, un juguete, la música o cualquier otra producción cultural). La apropiación de estas herramientas señalaría el paso de esta zona potencial a una nueva. En esta propuesta es el mediador quien organiza, selecciona e intencionaliza el uso de ciertas herramientas para la mediación. No obstante, y en especial, si se comprende la lúdica como fenómeno cultural, debe reconocerse que el uso de herramientas semióticas, por ejemplo, el lenguaje, están presentes de manera determinante en el desarrollo de la dimensionalidad lúdica.

La zona proximal de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La intención de desarrollo a partir de una mediación, busca hacer florecer el germen, la potencialidad; lo que se encuentra aún de manera inédita en el sujeto. De allí que no es tan preponderante comprender desde la mediación lúdica lo que el sujeto es, sino más bien lo que puede llegar a ser; y esto, en términos de su posibilidad de ser siempre de modo distinto. Es interesante ver la manera como el mismo Vygotsky ubica el juego como zona de desarrollo próximo (ZDP) al plantear que, si la estricta subordinación de la regla es imposible en la vida real, en el juego no. Situación que permite en el sujeto avanzar hacia terrenos que están más allá de las fronteras de lo conocido y se ubican en el del devenir en algo distinto y rede/finible: “un buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo en términos prospectivos, y no en términos del pasado” (Vygotsky, 1988).

En consecuencia, la mediación lúdica tiene como propósito fundamental llevar el desarrollo hacia adelante, proyectivamente. Ello manifiesta la comprensión del ser humano como un sujeto

por hacerse, en permanente elaboración, que ha de apoyarse en la dimensión lúdica/fantástica/imaginativa para esclarecer su estancia en el mundo. Un proyecto en sí mismo³²:

El juego brinda al niño una nueva forma de deseo. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad (Vygotsky, 1988, p. 152).

Estos logros que habla Vygotsky están en forma de semilla y deben florecer en las direcciones que la vida misma preste a conveniencia. El juego como ZDP debe entenderse como acción propedéutica, es decir, que actúa como mediación preparatoria para una evolución que ocurre, en la mayoría de circunstancias, emergentemente. Jugar, en esa comprensiva, es avanzar en la allegancia de ese ser referido, antes que sea puesto en juego.

Así, las mediaciones para jalonar el desarrollo de la dimensión lúdica, deben, por lo menos, en el contexto educativo:

32 La noción del hombre como proyecto es una anticipación de sí mismo, es llevarse o lanzarse hacia el devenir, planearse a sí mismo. Esta idea puede revisarse en Heidegger como *Dasein* (ser como proyecto); Ortega y Gasset lo entiende como manifestación de la auto-decisión; en Sastre, hay un proyecto inicial que está abierto siempre como algo inacabado, que no llega a su completitud.

- Ser experiencias de aprendizaje mediado.
- Hacerse evidentes a través de un acto humano en donde un maestro, amigo o padre de familia organiza el tipo de experiencia y determina los criterios de mediación. Este ejercicio de intencionalidad otorga el carácter educativo de la experiencia.
- Promover, en el sujeto mediado, el avance a una zona que está más allá de su posibilidad real de desarrollo.
- Brindar la oportunidad para que el sujeto pueda superar las fronteras del tiempo, espacio y materiales que dispone en el mundo real. Ello demanda una actividad imaginativa, creadora y fantasiosa.
- Guardar relación con situaciones que se presentan en la vida cotidiana y facilitar la construcción de sentido(s) de manera reflexiva, divertida, ingeniosa y contextual.

El trazado hasta aquí ha señalado que la lúdica es una dimensión del ser humano tan importante como la cognitiva, afectiva o espiritual. Desde la consideración, además, que su progreso se adeuda a la posibilidad de relación entre las personas y que, en este proceso de interacción, se despliegan símbolos que funcionan como formas de alegancia a sentidos siempre co/creados social, cultural y educativamente.

De otra parte, la recreación es la categoría más envolvente que nos permite ubicar una serie de actividades, además del juego, que cumplen el propósito de facilitar, tanto de manera activa como pasiva, el desarrollo de la lúdica en el ser. Se aclaró, además, que las actividades insertas en el ámbito de la lúdica educativa deben ser experiencias de aprendizaje mediado con un doble propósito: coadyuvar al ser en cuanto a la posibilidad de disfrutar, aprender y configurar el desarrollo del placer en un contexto educativo que dignifique la realización personal.

A continuación, se presentarán las principales mediaciones que, desde el contexto formativo, pueden promover el desarrollo de la dimensionalidad lúdica como ejercicio deliberado e intencional a partir de un agente humano, y que desde un cuerpo organizado de saberes explican diferentes tipos de interacción. Pueden considerarse, de igual manera, como tendencias en lúdica educativa que se diferencian por el tipo de agentes, sus objetivos y modos de intervención contextual que las caracterizan.

El juego

Etimológicamente,³³ se encuentra una primera pista en la raíz *locus* referido esto a lo gracioso, la broma o divertido (jocosos). También, se encuentra relacionado con la raíz *ludere* que se expresa como un verbo: jugar. El diccionario ideológico de Julio Cesares (1989) presenta la siguiente definición. “*Juego*: ejercicio recreativo sometido a reglas y en el cual se gana o se pierde”. En cuanto al verbo jugar, lo define como ejercitar alguna actividad física o espiritual sin más finalidad que la del placer que ello deriva. De igual manera, se hace referencia a la idea de un grupo de utensilios u objetos relacionados entre sí y que sirven al mismo fin, por ejemplo, un juego de cubiertos.

El término es frecuentemente relacionado con lo no serio. El diccionario de Moliner se refiere al respecto. *Jugar con una persona*: trastearla, zarandearla o hacerla ir de un lugar a otro sin resolver lo que pretende; *jugársela con alguien*: realizar con malicia y engaño una acción que sea perjudicial; *jugarrera*: engaño o jugada de poca importancia.

En este primer acercamiento, conviene un primer intento para caracterizar los elementos constitutivos del juego. De acuerdo con Huizinga (2008),

33 Puede revisarse a Cesares (1989), Moliner (1982) y Corripio (1973).

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de -ser de otro modo- que en la vida corriente (p. 44).

Si se acepta esta definición, hacer del juego algo educativo es modificar parte de su esencia. Es llevarlo a que pase de una acción libre a una mediada; de un fin en sí mismo a una actividad deliberadamente diseñada para objetivos formativos. Esta perspectiva del juego como algo educativo y que va más allá de lo autotélico (fin en sí mismo), retoma especial interés en distintos campos a partir de los cuales se ha abordado el juego y su relación con el desarrollo de la personalidad; con la posibilidad para comprender y representar el mundo; con el esfuerzo por hacer de la educación un acto más centrado en los intereses de los estudiantes, y con la fundación de posibles desde el surgimiento de fantásticas educativas.

Entre los filósofos que se han ocupado de atribuirle al juego alcance o finalidad, encontramos a Platón quien reconoce el valor práctico del juego. Menciona que el niño puede utilizar manzanas para aprender mejor las matemáticas y que los niños de tres años, que más tarde serán constructores, se sirvan de útiles auténticos a tamaño reducido para

aprender. Establece, así mismo, relaciones entre *la paideia* (cultura) y *la paidaía* (pasatiempo, juego), ambas conectadas con la formación del niño. Platón creía que, para que el niño accediera a la razón, era posible disfrazar el esfuerzo del aprendizaje con la apariencia del juego³⁴.

Por su parte, Aristóteles, en su teoría de la *eutrapelia* o “*virtud del juego*” (Ética a Nicómaco, I, 6 y 7), considera que ciertos hombres pueden abandonar la seriedad para divertirse sin excesos ni abusos y volver con una nueva disposición al trabajo. Sitúa al *eutrapelos* como persona que hace uso del humor de manera equilibrada gracias a un ingenio refinado, convirtiéndolo como una persona noble que le conviene a la polis. La *eutrapelia* también puede llamarse *sana alegría* y se hace evidente cuando el juego presenta, por lo menos, según Aristóteles, movimientos externos hechos con seriedad y con la intención de ser objetos de virtud.

Importantes pedagogos como Juan Amós Comenio en el siglo XVII, Juan Jacobo Rousseau y Giovanni Pestalozzi en el XVIII y principios del XIX, señalaron la relevancia de una enseñanza centrada en los

34 Platón, VII, 799e, “Nada mejor que los juegos rígidamente reglados para educar al niño en la sumisión a las normas ya que ve en esta actitud el mantenimiento de la estabilidad del Estado”.

intereses del niño. Friedrich Fröbel plantea que la finalidad de la educación es conservar, en el niño, las características particulares que lo definen como tal, favoreciendo el desarrollo de los diversos aspectos de su personalidad. Para ello, se hacía necesario, en aquella época, proponer una pedagogía y didáctica que incluyera el juego como acción determinante para la formación libre y espontánea del niño. Bajo estos principios, formula nuevos métodos, materiales y actividades, con el ánimo de orientar las prácticas educativas, especialmente, en el preescolar (Froebel, 1992).

Según Irene Martínez Zarandona (2004), las primeras teorías sobre el juego y su relación con lo formativo, se remiten al siglo XIX, y pueden agruparse en cuatro grandes categorías como sigue:

- *La teoría del exceso de energía.* Herbert Spencer, basado en los escritos filosóficos de Friedrich Von Schiller, postula que el juego sirve para gastar el sobrante de energía que todo organismo joven tiene y que no necesita, puesto que sus necesidades están satisfechas por otros.
- *La teoría de la relajación.* Lazarus, de forma complementaria a la anterior, sostiene que el juego sirve para relajar a los individuos

que tienen que realizar actividades difíciles y complejas (laboriosas), que le producen fatiga; y para recuperarse, entonces, juega.

- *La teoría de la recapitulación* (G.S. Hall). Está basada en las teorías evolucionistas, que proponen que cada individuo reproduce el desarrollo de la especie, por eso el niño realiza en el juego, actividades que sus ancestros realizaron.
- *La teoría de la práctica o del pre-ejercicio*. Es más cercana al concepto actual que tenemos sobre el juego y fue propuesta por el alemán Karl Groos, el cual sostiene que el juego es necesario para la maduración psicofisiológica y que es un fenómeno que está ligado al crecimiento.

Otros autores que han rastreado los alcances del juego en lo educativo son Decroly, quien insiste en que la escuela ha de ser para el niño y no el niño para la escuela. Además, propone incluir el juego en el programa escolar, mejorando los ambientes, las relaciones y, en especial, permitiendo que el niño exprese su curiosidad natural ante el mundo (Decroly, 1986). Buhler (1928), Chateau (1946), Erikson (1950) y Piaget (1974) centran su interés en los aspectos psicológicos y en la importancia

del juego para el desarrollo infantil. Piaget, por su parte, propone que los juegos de reglas son fundamentales en la socialización del niño, ya que se dan encuentros de carácter pre/cooperativo, favoreciendo el nacimiento del juicio, la autonomía y la moral (Piaget, 1974).

Para Freud, el juego le sirve al niño para expresar deseos no satisfechos en la realidad. Señala que, dentro de las particularidades que le ofrece el juego al niño, algunas se relacionan con la posibilidad para experimentar placer y transformar lo pasivo en activo, contribuyendo, con ello en el niño, a la transformación de lo traumático. Freud propone que el juego no es lo opuesto a lo serio sino a lo real, de esta manera se puede subvertir el orden de los acontecimientos y experimentar placer al combinar los objetos internos y las fantasías, en objetos tangibles en la realidad (Freud, 1995).

Wallon (1942) advierte que los juegos de los niños actúan como simulaciones, sustituciones que ayudan al dominio de formas elaboradas de conocimiento. Todo ello, gracias al dominio de lo simbólico y el surgimiento de los procesos representacionales en la mente. No son otra cosa distinta a la preconfiguración temprana de una realidad que más tarde se debe enfrentar.

Winnicott (1986) establece el juego como una tercera zona que no está en lo externo ni en lo interno, sino, más bien, en la intersección de los dos. Un terreno de distensión cultural que no se encuentra sometido a demandas psíquicas ni sociales. Es el juego ligado a una fantasía que, con suficiencia, supera las reglas y los presupuestos de tiempo y espacio para ingresar en un mundo lleno de posibles, desbordado de creatividad. Es el juego de la libertad.

Como se ve, el juego se ha entrecruzado desde tiempo atrás a lo pedagógico. Ha llegado a constituir todo un movimiento de renovación en procura de centrar el interés del niño y permitir, en él, el desarrollo de la imaginación, la liberación de tensiones, la apropiación y representación del mundo, entre otros.

Habiéndose revisado la relevancia del juego, en el contexto educativo, se asume que para el presente programa el juego es una acción mediada que debe presentar:

- Una lógica interna que obedece a la estructura de juego/mundo: *las reglas, tiempo y espacio definido* donde acontece la vida (perspectiva ontológica).

- Ser un como si, es decir una para-comprensión de la realidad en su alteridad y posibilidad latente.
- El juego, además de ser autotélico en su naturaleza, se convierte en una poderosa mediación. Esto, en tanto sea deliberadamente organizado para propiciar que los jugadores se familiaricen con tonalidades, ritmos, frecuencias y variaciones que se dan en las distintas formas jugadas.
- El juego no se opone a la verdad, sino a lo real en su estructura única e invariable. De allí que la subversión al orden (aceptado) en cuanto a la resignificación de los estados de cosas, note la evidente relación entre juego, creación y posibilidad: otros modos del ser.
- El juego educativo es algo absolutamente serio. No obstante, puede generar el surgimiento de una zona de distensión emocional donde el chiste, la broma y lo jocoso se convierten en lenguajes para decir y construir “lo que está allí” de maneras otras.

Finalmente, de acuerdo con Froebel (1992), “el juego es el producto más puro y más espiritual del hombre”; por consiguiente, las personas que juegan entran en comunión con ellos mismos, con la vida, con el otro y con Dios.

El recreacionismo

El recreacionismo es un modelo de acción. Propone actividades alrededor de programas, dirigidos o no, con sitios e infraestructura para el caso. Se hace evidente como un conjunto de actividades que se encargan de ocupar el tiempo de ocio con el propósito de regenerar al sujeto de manera deliberada y activa.

Munné (citado en Waichman, 1998), se refiere al recreacionismo como una respuesta al trabajo tecnificado, que busca distracción en el tiempo de ocio:

El recreacionismo responde a una sociedad tecnificada e interesada en que las personas se diviertan, es decir se distraigan y ocupen de un modo socialmente satisfactorio su tiempo de ocio, considerado como un tiempo excedente, del que se dispone para regenerarse sin degenerarse.

Este uso del tiempo destinado para el ocio puede hacerse de manera espontánea o en actividades estructuradas que se desarrollan generalmente al aire libre, en escenarios naturales. El recreacionismo se encuentra asociado a programas que, desde la Educación Física, se articulan y se dirigen con una intencionalidad formativa. Para la presente propuesta, se privilegian aquellas actividades mediadas o guiadas que forman parte del movimiento conocido como *recreación dirigida*.

Artazcoz y Ossa (2002) nos dicen al respecto:

Ahora bien, si consideramos a la Recreación como acción que promueve el desarrollo y la construcción de la convivencia y la paz, hemos de definirla atribuyéndole un valor y un significado pedagógico. Ello implica introducir el vocablo “dirigida”, al hablar de la Recreación como modalidad educativa (Mesa, 1993). Desde esta perspectiva afirmamos que la actividad recreativa se desarrolla a través de procesos, teniendo “lo educativo” como su rasgo característico. En este sentido concebimos a la Recreación tanto como una práctica pedagógica como un medio que permite alcanzar determinados fines.

Tal dirección en la recreación para el logro de objetivos concretos en lo formativo requiere, para ello, organizar y sistematizar el conocimiento. Mesa (1993) propone dos tipos de mediación, de naturaleza distinta, frente a la posibilidad de construcción del conocimiento desde la recreación, a saber:

1. Lenguajes lúdico-recreativos: constituidos por lo lúdico y por las técnicas recreativas apropiadas del arte (pintura, música, teatro, danza, etc.), la ciencia, y la tecnología.
2. El discurso pedagógico: es el lenguaje “instruccional” donde se traman, se entretajan, las normas, las consignas, las

instrucciones, las intencionalidades, los acuerdos, las actitudes, las negociaciones, los valores; y en particular los contenidos tanto conceptuales como procedimentales.³⁵

Aclarando, la lúdica educativa contempla dentro de sus posibilidades el recreacionismo como actividad que se organiza, sistematiza y se articula alrededor de un corpus de conocimientos que hace uso de lenguajes lúdicos-recreativos y pedagógicos. Lo anterior pone en relación al sujeto con el objeto de conocimiento de manera intencional y dirigida. Por consiguiente, se privilegia dentro del recreacionismo la opción de ser dirigida y, con ello, la presencia de programas, tiempos, agentes promotores y objetivos formativos en su desarrollo.

La animación sociocultural

A diferencia del recreacionismo, la animación sociocultural (ASC) centra su interés, más allá de las actividades libres o dirigidas, en el análisis de los cambios sociales y culturales subyacentes a la actividad. De acuerdo con Waichman (1998), otra distinción entre el recreacionismo y la ASC guarda relación con sus alcances:

35 Para ampliar esta idea, puede revisarse: Mesa (1993), Universidad del Valle (1997, 2000).

Se podría plantear que, así como la animación sociocultural es disfuncional al sistema social en que participa y que la genera, el recreacionismo es funcional: ni critica ni modifica. El primero es un modelo de análisis de la realidad que desarrolla métodos y técnicas en pro de un cambio social, cultural y personal. El segundo es un conjunto de técnicas para des-aburrir, ratificando el conformismo.

Se comprende con lo anterior, que la ASC busca fundamentalmente el cambio de actitudes, valores, y percepciones del sujeto, con respecto a problemáticas que tienen su génesis en lo sociocultural. Promueve, para ello, que las comunidades participen, se responsabilicen y gestionen estrategias y recursos hacia el mejoramiento de las distintas dificultades³⁶. En cuanto a las actividades que son propuestas dentro de la ASC y de acuerdo con Besnard (citado en Waichman, 1998), encontramos que:

Pero la animación es también el conjunto de miles de prácticas culturales, estéticas, deportivas y sociales que se desarrollan en los clubes, las casas de jóvenes, los hogares y centros sociales, los campamentos de vacaciones, el turismo social, las marchas y excursiones al aire libre, naturismo, manualidades, jardinería, conciertos, música pop y discotecas, bailes y reuniones, discusiones, clubes de la tercera

36 Puede revisarse al respecto en Lenoir (1994), Rezcohazy (1988), Sánchez (1991).

edad, clubes de fotografía, cine clubes, actividades lúdicas en grupos pequeños, teatro, circo, espectáculos animados, debates, fiestas populares, clubes de lectura, cafés, ciclismo, judo, música, clubes de motociclismo, etc. Estas actividades se desarrollan con diferentes equipamientos, con la ayuda de animadores voluntarios o profesionales, formados “en la acción” o en centros especializados, animadores que se dirigen con técnicas y normas pedagógicas distintas, a públicos diferenciados por la edad, el sexo, el medio, la cultura, las motivaciones, la profesión; gente que se constituye en forma de grupos, movimientos e instituciones: objeto propio de la animación y su razón de ser.

La ASC se concibe, en suma, como una forma de intervención interdisciplinar frente al desarrollo comunitario, que requiere metodologías participativas y cuyo interés fundamental es sensibilizar a las personas frente a situaciones concretas que surge en contextos populares (barrios, juntas de acción comunal, clubes sociales, entre otros). Las estrategias para dinamizar las distintas problemáticas surgen desde la comunidad, y es ella misma la que gestiona y administra los procesos y recursos con miras al cambio deseado.

La simulación

Este tipo de mediación favorece el aprendizaje centrado en el sujeto. Sus presupuestos son de carácter vivencial y busca que el estudiante pueda

autoiniciarse en el aprendizaje. Para ello, se propone una re-representación del espacio, del tiempo, de las relaciones y papeles, que pueden darse en un sistema social, político, económico, entre otros. Siguiendo las ideas de Rogers (1978), la simulación facilita replicar situaciones en procura de un contacto más directo, por parte de la persona, con las variables que hacen parte del caso a desarrollar: “Una simulación es un sistema social en miniatura; un modelo de organización: una nación o mundo, una réplica de laboratorio en el que se puede reproducir una amplia variedad de situaciones sociales”.

Actualmente, la simulación se usa en múltiples contextos, ya que permite un ensayo previo del sujeto, es un *como sí*. Posibilidad que facilita enfrentar, en condiciones controladas, situaciones complejas para determinar las principales variables que con-figuran el contexto representado. Así, el sujeto puede, a partir de un mayor nivel de análisis, establecer relaciones entre partes, determinar el impacto de ciertas actuaciones, plantear hipótesis y, en especial, facilitar que lo complejo pueda ser explicado con modelos más simples análogos a la situación misma. Al respecto, Wady (2006) anota:

La simulación es la representación de un proceso o fenómeno mediante otro más simple, que permite analizar sus características. Pero la simulación no

es solo eso también es algo muy cotidiano, hoy en día, puede ser desde la simulación de un examen, que le hace la maestra a su alumno para un examen del ministerio, la producción de textiles, alimentos, juguetes, construcción de infraestructuras por medio de maquetas, hasta el entrenamiento virtual de los pilotos de combate.

La validez de la simulación en el contexto educativo tiene que ver con la implicación y el nivel de afectación directa que se logra en el estudiante. Se genera, con esto, una interacción dinámica, compleja y propicia para lograr anticipar situaciones venideras y preparar la actuación futura *como si* el hecho ya hubiera sido vivido. Así, el proceso simulado facilita alcanzar aprendizajes que se encuentran en el terreno de lo que aún no se da, de aquello que se mantendría inédito y en espera de ser vivido. De la Torre (1997) nos dice: “se trata de estrategias didácticas interactivas, ya que con ellas el alumno interacciona con la realidad simulada, siguiendo ciertas pautas o reglas, y a través de dicho procedimiento adquiere los objetivos de aprendizaje”.

La simulación se conoce también como *práctica dramática*, en donde se realiza una *puesta en escena* de una situación en particular, desarrollándose roles, guiones, nudos y desenlaces en procura de reproducir lo más fidedignamente posible realidades de distinta naturaleza. En definitiva, simular es re/

presentar, poner en escena, dramatizar, re-construir la posibilidad venidera, de manera que, cuando ésta aparezca, el sujeto, se encuentre con *herramientas* que han sido logradas *como si* la situación ya hubiera ocurrido.

El aprendizaje experiencial

Se basa en el presupuesto de que la posibilidad de logro para el aprendizaje es más alta cuando el sujeto entra, a partir de la experiencia propia y directa con la realidad. El desarrollo del aprendizaje experiencial se puede atribuir, en sus inicios, a Kurth Hanh (1941) quien se encarga de fundar instituciones y programas basados en el autodescubrimiento a partir de la aventura, el reto y situaciones, por lo general, que enfrentaban a los estudiantes a la no/familiaridad en los hechos.

Hanh trabajó sus planteamientos desde la perspectiva de integralidad en el ser humano. Sus primeros trabajos los desarrolló en la escuela de Salem, Alemania, y luego en Gordonstoun, Escocia. Según Pilonieta (2002), sus principales presupuestos fueron:

Darles a las personas las oportunidades para el autodescubrimiento. Hacer que las personas experimenten tanto el triunfo como la derrota. Darles a las personas la oportunidad de ser autoeficaces en la causa común. Generar períodos

de silencio. Entrenar la imaginación, la habilidad de anticipar y planear. Hacer que los juegos sean importantes, pero no predominantes. Liberar a los hijos de padres adinerados y a personas con altas posiciones sociales de la influencia paralizante de la riqueza el poder y el privilegio.

El programa de Hanh, en Alemania, se centra en el desarrollo del carácter y la posibilidad que deben tener las personas para trabajar al propio ritmo. Para ello, el reto y la aventura se constituyen en elementos fundamentales para generar la posibilidad del autodescubrimiento. En Escocia, las actividades se desarrollan haciendo énfasis en el entrenamiento en el mar, donde las personas eran sometidas a retos y presión bajo la supervisión de guardacostas.

El aprendizaje experiencial es conocido también como aprendizaje basado en la aventura. Este enfoque se desarrolló en los Estados Unidos desde los principios de Hanh, y tuvo un gran impacto tanto para la educación, como para el desarrollo organizacional. Se construyeron campos especializados donde se presentaban a las personas retos y se les permitía experimentar niveles de riesgo controlado (Giddens, 1991). Actualmente, en Colombia se conocen más este trabajo en el contexto empresarial³⁷ donde se hace evidente la posibilidad

37 Puede revisarse algunas experiencias en nuestro país en el sitio web www.educacionexperiencial.com.

de mejoramiento organizacional, a partir de actividades de exigencia física y emocional que son construidas al aire libre. Los retos también se pueden generar en espacios cerrados y corresponde esta práctica a la modalidad *Indoor* (bajo techo).

Las anteriores categorías propuestas son consideradas como acciones mediadas, ya que caracterizan una perspectiva de intervención, un modelo donde las interacciones se distinguen por las distintas herramientas, objetivos y agentes que dinamizan el desarrollo humano, desde la dimensión lúdica, para cada caso.

Tabla 1

Comparativo de los diferentes modelos de intervención para el desarrollo de la dimensión lúdica.

Modelo	Agentes	Herramientas	Propósito
<i>El juego educativo</i>	<i>Maestros, padres o los mismos jugadores</i>	<i>Cualquier tipología de juego que presente una lógica interna (reglas, tiempo y espacio definido; ser un como sí, tener otro fin distinto al sí mismo, oponerse a la realidad, ser experiencia mediada)</i>	<i>Hacer posible la relación: aprendizaje, disfrute.</i>

Continuación de la Tabla 1.

<i>La recreación dirigida (recreacionismo)</i>	<i>Promotores recreadores</i>	<i>Actividades de diferente naturaleza que pueden ser asumidas activamente o de manera contemplativa.</i>	<i>Revitalizar al sujeto para que logre el equilibrio físico, emocional espiritual después del cansancio producto del trabajo o estudio.</i>
<i>La animación sociocultural</i>	<i>Animadores</i>	<i>Cualquier tipo de actividad social o cultural que se evidencie en la interacción comunitaria.</i>	<i>Análisis de los cambios sociales y culturales subyacentes a la actividad.</i>
<i>La simulación</i>	<i>Facilitadores</i>	<i>Representaciones o dramatizaciones de cualquier realidad que requiera ser ensayada en condiciones controladas.</i>	<i>Facilitar la apropiación de situaciones complejas o venideras, a partir de modelos análogos a la realidad.</i>
<i>El aprendizaje experiencial</i>	<i>Entrenadores</i>	<i>Retos, aventuras.</i>	<i>Promover la construcción de actitudes, valores o conocimientos fuera de la comodidad, lo familiar o cotidiano.</i>

Nota. Construcción propia.

Capítulo IV

Nuevos espacios, estrategias y
experiencias para la lúdica

Seguramente hemos escuchado o dicho frases como: ¡no tengo tiempo!, ¡tengo prisa!, ¡el tiempo no alcanza para nada!, ¡no pierda su tiempo!, ¡no nos haga perder el tiempo!, ¡hay que llegar a tiempo!, ¡si me alcanzara el tiempo!, ¡cuando yo tenga tiempo!, etc. La relación del ser humano y el tiempo ha venido cambiando a partir de los últimos dos siglos. Antes de la Revolución Industrial, las sociedades tomaban el tiempo de una manera más cualitativa, más subjetiva. El tiempo estaba ritmado a partir de acontecimientos festivos de orden cultural o religioso; y la gente, en general, no tenía la presión que experimentan las generaciones actuales con respecto al tiempo.

Todo cambió con la explosión del trabajo de masas y los desplazamientos a través de los trenes de larga distancia, de pronto se vio la necesidad de medir el tiempo, es decir, de utilizar el tiempo de manera productiva. El tiempo perdió su carácter abierto e imprevisible para la acción humana, y se convirtió en un recurso económico que produce riqueza. “*El tiempo es oro*”. El tiempo subjetivo fue sometido por el cronológico y el tiempo cronológico es el tiempo del trabajo. De este modo, las fábricas entraron a comprar el tiempo cronológico de los obreros. Así es como el tiempo se volvió sinónimo de utilidad y productividad. Solo cuando se trabaja el tiempo queda justificado, de otro modo es perdido.

Ahora bien, ¿cuánto tiempo para trabajar?, ¿cuánto tiempo tiene la jornada cotidiana? Las empresas comenzaron entonces a medir el tiempo de sus operarios, a observar cada movimiento y desplazamiento en las cadenas de producción; la eficacia en la producción en relación con el tiempo empleado.

A este uso productivo del tiempo se llamó la “calidad total”. Algunas culturas como la japonesa se amoldaron a esta apropiación del tiempo por parte de los procesos industriales, llegando a la situación de que los obreros extendían los horarios de trabajo más allá de lo estipulado, eliminando prácticamente la vida familiar o cualquier forma de ocio.

Al considerar la dimensión lúdica de la existencia humana, se ha venido configurando una mirada distinta del tiempo, no solo desde la perspectiva del tiempo como *Kronos* – Titán de la mitología griega, dios del tiempo cronológico que devora la vida (perspectiva cuantitativa), sino el tiempo como *Kayros* – hermano del anterior, dios del tiempo en cuanto oportunidad para algo importante (perspectiva cualitativa). El tiempo como oportunidad humana, como *kairos* es la vida misma, abierta por la libertad a la novedad de lo que puede ser creado o re-creado. Este potencial del tiempo humano es la condición para el despliegue de nuestra humanidad.

Cuando se habla de “ocio” se entiende como “tiempo libre”, expresión maravillosa para significar el carácter que toma el tiempo cuando escapa a la visión cronológica productiva. Tener tiempo libre para crear, para estar consigo mismo, para estar al lado de los otros sin el interés de la utilidad; tener tiempo para re-posarse, es decir, para posarse nuevamente sobre bases o fundamentos, todo esto forma parte de la maravilla del ocio. La lúdica como dimensión humana es también entonces un alegato para recuperar el sentido del tiempo, para reconocer que no solo necesitamos de tiempo, sino que somos tiempo y este no nos lo pueden arrebatarse completamente so pena de arrancarnos el alma, nuestra misma esencia, en definitiva: la vida.

Así pues, no se puede pensar que el ocio sea simplemente una pérdida de tiempo, como tampoco se debe aceptar como un dogma que “el tiempo es oro, o que es dinero”. Vamos a considerar algunas formas en las que nuestro tiempo puede ser también una gran “inversión”, porque incluso al gastarlo en actividades no productivas, sí ganamos en felicidad, en bienestar, en sentido, en definitiva, ganamos en humanidad.

1.

**La alegría de servir y de cuidar:
el desafío del ocio**

“Hay mayor alegría en dar que en recibir” (Hch 20:35). Este principio espiritual cristiano comporta una antropología que va a contracorriente de las autocomprensiones modernas del sujeto humano, que se posiciona desde su individualidad y subjetividad como el centro y sentido del mundo. Las múltiples búsquedas del camino hacia la felicidad y del bienestar, las definiciones de la vida buena o de la vida que vale la pena ser vivida, deben tomar en cuenta este replanteamiento que antepone el “dar”, al “recibir” como fundamento de felicidad y alegría.

Desde que Jesús afirmó que “no venía a ser servido sino a servir y dar su vida por todos” (Mat 20:27), servir se convirtió en la forma por antonomasia del “dar”, pero sobre todo del “vivir”. La vida en cuanto “vida humana” se despliega en toda su plenitud cuando se asume como “vida para servir”. Servir, entonces, es propio de reyes, no de esclavos. No se trata de ser sirvientes de nadie, sino de ser servidores de todos.

La dimensión lúdica de la existencia humana, entonces, es mucho más que el consumo de satisfactores de divertimento individual. Las

ludopatías van por este camino. La lúdica, como ha quedado expuesto a todo lo largo de este estudio, es una apuesta compleja de la existencia humana que reconoce el “servir al otro” como perspectiva genuina de humanización, sin la cual, pretender la felicidad individual como propósito de vida, sería sólo un acto de refinado egoísmo destinado al fracaso y la decepción. Ahora bien, hay muchas formas de servir y, en este sentido, muchas maneras de tener una vida lúdicamente placentera. No se trata muchas veces de lo se hace, sino del por qué y para qué se hace.

Solos, pero no excluidos; en silencio, pero sin aislamiento

Existe en el mundo una carrera para ver quién puede inventar la propuesta más vibrante y eficaz de diversión: las industrias del cine, los videojuegos, los más extraordinarios creativos en todas las áreas, los YouTubers, las aplicaciones y las industrias del entretenimiento, en general. Todos intentan salir al paso de tiempo libre o del ocio de la gente, y llenarlo de contenidos y experiencias, con la idea de que el ser humano no sabe qué hacer con el tiempo libre ni sabe cómo enfrentar la soledad o el silencio.

No es novedad decir que vivimos de hecho en una sociedad con dinámicas centrífugas de exclusión y marginación. En el centro se amarran y se hacen fuertes los que han podido medrar en los bienes y privilegios de la cultura, los que dominan el

juego de prevalecer, los que salieron ganadores en el nuevo paradigma social de la productividad y la competitividad. En el carrusel de lo social, cada vez más son expulsados hacia la periferia todos aquellos que se van desprendiendo del lote del llamado crecimiento o desarrollo social. Los diferentes dispositivos sociales, en los cuales la gente desempeña distintos roles, parecen diseñados para que la gente no necesite pensar ni debatir. Por todas partes hay instrucciones, comunicados y normas que determina lo que se espera de cada uno. De este modo, se ha configurado la ciudadanía de la obediencia y de la adaptación. Ser ciudadano es someterse a las reglas que, como un nuevo relato performativo, le dan significación y consistencia a los individuos y grupos.

La paradoja social de estos nuevos tiempos consiste en que las energías de resistencia civil, verdaderamente democráticas, que deberían activarse en estas condiciones de control, están subsumidas por esta avalancha de *divertimento* que, como una nueva droga alucinógena, mantiene adormecidos, “ocupados”, pero sobre todo, “contentos” a todos, sin que se tome conciencia de la tendencia progresiva a reducir la vida social al sistema que se cierra en sí mismo, como un enjambre de hormigas o de abejas, en donde solo cuentan las funciones que refuerzan el colectivo.

Bien decía el premio nobel de la paz, Albert Schweitzer (1915), hace ya un buen tiempo,

Durante dos o tres generaciones, muchas personas no han sido más que máquinas de producción y no hombres. El espíritu del hombre moderno está empantanado en la acumulación desproporcionada de ocupaciones abrumadoras, y esto en todos los círculos sociales. El niño ya es la víctima indirecta de este exceso de trabajo. Sus padres, prisioneros de la lucha inexorable por la vida, no pueden dedicarse normalmente a él, lo privan de cosas irremplazables para su desarrollo. Más tarde, abrumado por ocupaciones incesantes, lo empujan a buscar distracciones externas. (...). No hagas nada, distráete para cambiar de opinión y olvidar; es tal su necesidad física de descanso; que no quiere pensar en nada más. (...). La especialización reduce a los hombres a ser nada más que fragmentos de sí mismos. (...). Tal es el hombre que está caminando en el camino oscuro de una era oscura.

En este contexto, la lúdica no puede pensarse simplemente como actividades de divertimento; como una manera de desconectarse del sistema. Al contrario, debe poder elegirse una cultura del ocio rica en insumos y actividades, que permitan el desarrollo de la vida espiritual y que despierte la creatividad y la fantasía que nos conecta con otros mundos posibles. Desde esta perspectiva, una nueva visión de la lúdica debe incluir el reclamo y

la necesidad de soledad y recogimiento, para que el individuo pueda experimentar que está a cargo en primera persona de su propia vida y apropiarse, por qué no, la conciencia de su propia fragilidad y la necesidad del otro. Aquí, caben entonces la referencia a otros satisfactores, que compaginan bien con la soledad y que van siendo olvidados; la lectura, el cultivo de las artes, la vida asociativa no remunerada y las experiencias contemplativas.

Aunque la sociedad no mira con buenos ojos la soledad, se impone muchas veces desde fuera como un castigo o a modo de exclusión o discriminación. Sin embargo, la soledad bien entendida, que podríamos llamar “soledad con propósito”, es necesaria para aprender a amar y vivir. Dice el Papa Francisco en una de sus Exhortaciones apostólicas sobre la alegría de vivir la fe: *“No es sano amar el silencio y rehuir el encuentro con el otro, desear el descanso y rechazar la actividad, buscar la oración y menospreciar el servicio. Todo puede ser aceptado e integrado como parte de la propia existencia en este mundo”* (Francisco, *Gaudete et exultate* n. 26). De lo que se trata, dice el Papa, es concebir la totalidad de la vida como una misión (n. 23), como si la vida de cada persona fuera respuesta a una pregunta formulada por Dios, y que tiene que ver con el cuidado del mundo y del otro.

***La fragilidad del mundo y la necesidad del cuidado:
el gozo de cuidar la vida***

En los tiempos que corren, el principio del cuidado del mundo deberá estar en el corazón de todo proyecto de desarrollo humano. La vida humana comporta un elemento de gozo asociado al trabajo del cuidar y proteger. La naturaleza y todas sus creaturas están ahí como actividad que conlleva la pasividad de la necesidad del cuidado. La naturaleza se muestra exuberante y potente, pero ella no puede resistirse sin quebrarse. La naturaleza ha estado ahí, soportando la carga de un hombre que no termina de comprenderla y que tampoco se comprende en su relación con ella. En efecto, mientras se hunde en la tierra la potencia y la fuerza descomunal de la máquina, “La tierra se marchita, los suelos se desecan, la diversidad de las especies y de los espacios está amenazada, la capa de ozono agujereada, el clima alterado, los ríos envenenados, la vida sobre la tierra banalizada” (Morin, 1999, pp. 109-110).

El descubrimiento ecológico más importante de los últimos tiempos, es que el mundo, y más concretamente la naturaleza, es mucho más frágil de lo que se pensaba (Carvajal Sánchez, 2016). Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a

la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común (UNESCO, 2000, p. 79).

Si la naturaleza es frágil, también la vida humana, nadie se basta completamente a sí mismo, todos y todo necesita ser cuidado. Como afirma Schweitzer, soy ser vivo y deseo vivir, en medio de seres vivos que desean vivir. La vida, la maravilla de la vida es interdependiente y solidaria. El ser humano no está simplemente por encima de la creación, sino formando parte de ella (Schweitzer, 2019).

La relación del hombre con las criaturas de la tierra es asimétrica. Solo el ser humano tiene responsabilidades, en esto consiste su soberanía sobre el mundo: en estar a cargo. Los derechos de las criaturas, para el ser humano, son mandatos; obligaciones que la sociedad humana reconoce y se impone a sí misma. La obligación moral del hombre con respecto al mundo se declina bajo la forma del cuidado. Aprender a vivir juntos conlleva: aprender a cuidar, a cuidarnos y a aceptar el cuidado.

La idea del bienestar y de la vida buena en las sociedades actuales es impensable si no se tiene en cuenta el bienestar de los animales. La presencia de los animales en los hábitats que les son propios es

una condición para que el mundo tenga verdadero sentido. No puede haber ríos y lagos sin peces o criaturas acuáticas, como no se puede pensar el cielo y los valles o montañas sin las aves y los insectos. Toda intervención humana sobre la naturaleza tiene que pasar por la pregunta sobre los que la habitan, por más que sean diminutos u ocultos bajo las capas de la tierra, las criaturas requieren protección del único que puede salvarlas. Cada especie que desaparece de la tierra es una derrota de la humanidad entera como cuidadora de la vida.

En el cuidado y protección de la vida, la lúdica encuentra un campo muy amplio de desarrollo estratégico. La educación ecológica es necesaria para poder gozar verdaderamente de la vida. Qué decir de la alegría que aportan los animales domesticados como mascotas. Muchas personas consideran a sus mascotas casi como un miembro más de la familia. Quién no disfruta, por ejemplo, de la compañía y los signos de apego que demuestran los perros o los gatos. Quién puede imaginarse los programas lúdicos del fin de semana que no involucren a sus mascotas. La presencia de los animales en el contexto familiar o personal resulta de gran importancia como un factor de bienestar, de compañía que alivia la soledad, de educación para los niños. Para ilustrar el argumento, tomemos el caso de Francia, la cual cuenta con instituciones muy consolidadas

de protección de los animales de compañía, las cifras son impresionantes: según la encuesta Kantar / FACCIO (2018), el 50 % de los franceses tiene una mascota. ¿Pero cuántas y de qué clase? La encuesta mostró que, en el 2018, en Francia, había 14,2 millones de perros; 7,2 millones de gatos; 32 millones de peces; 16,7 millones de pájaros; 3,7 millones de pequeños roedores; 2,2 millones de animales terrestres (lagartijas, arañas, caracoles, ranas, tortugas, camaleones). No obstante, los estudios de la Sociedad para la Protección de los Animales (SPA) muestran cómo más de 60.000 animales, especialmente perros y gatos, son abandonados en épocas de vacaciones (Magdelaine, 2015).

Es necesario que cada país, cada municipio, incluso cada sector o conjunto residencial, pueda proveerse de sus propias estadísticas. La Organización Mundial de Sanidad Animal (s.f.) incluye el respeto a cinco libertades fundamentales de las que deben gozar los animales de compañía o mascotas: la libertad del hambre, de la sed, del miedo y el estrés físico y térmico, de la libertad del dolor y la enfermedad, y la libertad de expresar un comportamiento normal de este tipo. Todo esto asegurando un entorno adaptado. Respetando estas normas que nos hemos dado en favor de los animales, la alegría y bienestar que estos aportan a la vida humana serán genuinas y acordes con el sentido de un verdadero bienestar.

2.

**Mindfulness:
la atención en el aquí y ahora**

Mindfulness es una técnica de reducción del estrés basada en la atención plena (estar consciente de...), prestar atención a las cosas tal como ellas son en un momento determinado. La terapia milenaria de restauración integral del psiquismo, desarrollada en la espiritualidad oriental, fue introducida en occidente por el biólogo molecular del Massachusetts Institute of Technology (MIT), profesor Jon Kabat-Zinn, quien hacia 1989 fundó el Center for Mindfulness in Medicine de la Universidad de Massachusetts. En una conferencia ofrecida en el Instituto Mexicano de Mindfulness, el doctor Kabat-Zinn (2016) explica que

La atención plena es una manera de conectarse con la vida, que no requiere mucha energía, requiere en cambio una atención cultivada en una forma particular, lo cual permite tener una relación más sabia con las cosas que suceden en la vida y así poder controlar nuestras reacciones emocionales, pensamiento alocados y nuestros miedos. El presente es el único momento en el que vivimos; el único momento en el que podemos aprender algo o expresar cualquier tipo de amor o emoción. El presente es el único momento en el que podemos estar en nuestro cuerpo, pero, aun así, aprisionamos

el presente con nuestras preocupaciones acerca del futuro o del pasado. Cuando comenzamos a prestar atención a nuestra mente y cuerpo estamos recuperando nuestra vida. El Mindfulness, más que una técnica es una manera de ser, de estar en equilibrio.

En la mayoría del tiempo la mente divaga, fluye de un lado a otro sin un sujeto que esté a cargo de las representaciones que el pensamiento produce de la realidad; es como si existiera una memoria sin recuerdo y sin sujeto, un piloto automático que supliera la conciencia, mientras en la mente ocurre un fluir de representaciones de distinto orden sin relación con las cosas o el momento, pero incidiendo en la percepción de la realidad, alterándola con preconceptos o predisposiciones que distorsionan las cosas o se cierran sin dar cabida a lo que acontece verdaderamente en el entorno, en nuestra mente, en nuestro cuerpo.

Esto significa que la mayoría del tiempo estamos distraídos y no somos conscientes de lo que estamos haciendo mientras lo hacemos: de este modo, la vida transcurre en rutinas y automatismos, en los que no estamos presentes y que, en la práctica, es como si no estuviéramos a cargo y, por lo tanto, no los disfrutamos ni los padecemos. Así, se llega a una forma de vida en la que somos irrelevantes, como si no viviéramos o estuviéramos ausentes; como si no fuéramos responsables de nuestro destino, sin disfrutar verdaderamente del milagro de existir en primera persona, el milagro, no solo de poder

pensar, sino el milagro de poder ser conscientes, es decir de prestar atención intencionada a nuestro presente sin emitir juicios sino viéndolo acontecer, sintiéndolo como ocurre, conscientes plenamente de que estamos viviendo, sintiendo, amando, aprendiendo y que somos nosotros y no otra persona, que soy yo en primera persona el que en este instante estoy leyendo este texto y entendiendo lo que dice y apropiando la emoción de algo nuevo que está entrando en mi mente o en mi corazón. De este modo, soy yo el que vive y estoy dejando una huella en el tiempo y en el mundo.

El mindfulness como técnica espiritual es muy antigua, fue desarrollado especialmente en la tradición budista. Consiste básicamente en entrenar la mente para permanecer en el momento presente sin cambiar nada, con una actitud de apertura y aceptación de la realidad tal y como es. A continuación, tomo el texto de la doctora Rosa León, de la Clínica de Ansiedad de Barcelona. Según la doctora León, tres cosas son fundamentales en la técnica del mindfulness, 1) prestar atención con intencionalidad; 2) prestar atención en el momento presente; y, 3) prestar atención sin juzgar.

Como demuestran diversos estudios, la meditación provoca cambios significativos estructurales y funcionales en el cerebro, en áreas asociadas con el bienestar y la felicidad. Igual que ejercitamos los músculos para tener un cuerpo tonificado,

si queremos conseguir una mente saludable, tendremos que trabajar el músculo del cerebro con la meditación y la práctica de la atención plena. No se trata de poner la mente en blanco, sino de observar cómo los pensamientos brotan por doquier para después, dejarlos irse de la misma forma en que vinieron; tampoco es una técnica de relajación, ni distracción, ni supresión emocional, ni evitación ni imaginación ni reestructuración cognitiva ni emocional.

En los últimos años, el número de estudios científicos es cada vez mayor y demuestran que el entrenamiento mental por medio de la meditación produce cambios en el cerebro y el cuerpo. Numerosos son los beneficios del Mindfulness, tanto físicos como psicológicos. En cuanto a los beneficios psicológicos, se pueden destacar, ayuda a combatir la ansiedad y depresión mejorando el estado de ánimo. Aumenta la capacidad de concentración, ayuda a conciliar el sueño, mejora la autoestima y confianza en uno mismo, aumenta la satisfacción general.

Cualquier persona puede practicar el Mindfulness y no se necesita nada más que vivir con plenitud el momento presente. Puede aplicarse a todos los aspectos de la vida, desde cepillarse los dientes hasta almorzar. Esto significa que puede ser fácilmente incorporado a la rutina diaria. Ejercicios para meditar en el día a día. Respirar: al levantarte por

la mañana, conecta con tu cuerpo haciendo tres respiraciones profundas. La respiración te lleva siempre al momento presente. Empieza el día con buen pie. En la ducha: presta atención al agua que cae sobre la cabeza, la piel y concéntrate en tu mano enjabonándote el cuerpo. Caminar: camina sintiendo los pies en contacto con el suelo y fijándote en el movimiento ondulante de las caderas acompasando el ritmo de los brazos, solo observar, sin juzgar. Comer: con atención plena es un gran beneficio espiritual y para tu salud. Mastica cada bocado al menos 30 veces sin que tu mente se ocupe de nada más. Escanea el cuerpo antes de dormir: dedícale 5 minutos. Lleva la atención al pie izquierdo, siente los dedos... recorre la pierna hacia arriba, después el mismo proceso con la pierna derecha, con el tronco, los brazos y la cabeza (León, 2020).

3.

Oración, meditación y bienestar

Uno de los más extraordinarios recursos de la condición humana es la capacidad de recogerse o de volverse hacia la propia interioridad. Esta misteriosa capacidad de recogimiento responde, al mismo tiempo, a una gran necesidad de sentido y trascendencia que, como una sed inextinguible, habita el corazón humano. Todas las culturas y sociedades han explorado esta capacidad y encontrado distintas formas de desarrollarla y expresarla. La oración, en todas sus formas; alabanza, adoración, intercesión, acción de gracias; en quietud contemplativa o en rituales danzarios o festivos; en situaciones de pena o sufrimiento o en contextos de gozo; la oración constituye uno de los medios más impresionantes de restauración de la psiquis humana. La gente sencilla acude a la oración de un modo connatural con la vida. Le atribuyen a Dios la primera causa de todos los acontecimientos, y le dan gracias aceptando con confianza los inescrutables designios de la providencia. El poder de la oración y la plegaria están ahí como un recurso sencillo para todos; no requiere sofisticación de la palabra ni exigencias particulares en cuanto al lugar o al tiempo. La oración se aviene mejor con el silencio, reclama la sinceridad consigo mismo, se adorna con las emociones más genuinas, se refresca

de cuando en cuando con las lágrimas, toma como tema la propia vida, se ilumina de promesas, votos y esperanzas, se hace más liviana con el canto y la música; los que la frecuentan visitan fácilmente el país de la risa y de la paz.

Entrando en otro terreno, la experiencia religiosa tiene, sin duda, una base neuronal que se le viene dando mucha importancia. Los estudios de eficacia clínica de la práctica de la oración y la meditación muestran un impacto saludable, no solo de los beneficios regulatorios similares a los observados en los programas canónicos de la medicina curativa. Los datos neurocientíficos emergentes están demostrando cambios neuroplásticos fundamentales en la arquitectura del cerebro y la función relacionada con la meditación cristiana (Larrivee y Gini, 2015). Estos datos por ahora son escasos, aunque una nueva disciplina científica como la neuroteología ha venido avanzando en el estudio de las actividades neuronales relacionadas con experiencias subjetivas de la espiritualidad (Biello, 2007).

La experiencia espiritual está profundamente relacionada con el cerebro. Es como si Dios estuviera enraizado o cableado en la estructura neuronal. Pues bien, ya sea en forma de oración vocal o mental, ya sea como meditación trascendental o yoga, la práctica frecuente de estas trae enormes

beneficios a las personas y contribuyen a generar una experiencia de bienestar y a irradiar confianza y serenidad alrededor.

Un ejemplo, a modo de ilustración, de cómo la oración comporta una experiencia de armonía y apropiación serena de la propia vida, puede verse en la famosa plegaria de Charles de Foucauld (1858-1916), militar y explorador de Marruecos, convertido al cristianismo hacia los 30 años; adopta la vida de monje del desierto, mártir de la fe y beatificado en el 2005. Su oración es una toma de conciencia del sentido de filiación y confianza en la voluntad y la providencia del Padre celestial. Aquí, su oración:

Padre, me pongo en tus manos, haz de mí lo que quieras. Sea lo que sea, te doy gracias. Estoy dispuesto a todo, yo acepto todo, con tal que tu voluntad se cumpla en mí y en todas tus creaturas. Yo no deseo otra cosa, Dios mío. Ilumina mi vida con la luz de Jesús, que no vino a ser servido, sino a servir. Que mi vida sea como la de Él: servir. Grano de trigo que muere en el surco del mundo, que sea así, de verdad, Padre. Pongo mi vida entre tus manos, yo te la doy, Dios mío, con todo el amor de mi corazón, porque yo te amo. Es el amor que despierta la necesidad de entregarme, de confiarme entre tus manos sin medida, con una infinita confianza, porque tú eres mi padre (de Foucauld, 2001, p. 112).

Sin pretender una apología de la oración, bastaría que muchas personas sometidas al estrés de una

vida agitada por el trabajo y las preocupaciones ensayaran, así fuera a modo de prueba, incluir alguna forma de oración o meditación en las rutinas ordinarias de la cotidianidad. Es muy probable que todo lo dicho hasta aquí quedará más que superado por las experiencias que podrían compartir de su paso por la oración.

En cuanto a la meditación, cada vez más, se recomienda para promover la atención preventiva y terapéutica de la salud mental y el florecimiento humano a través de un espectro de actividades humanas. La mayoría de las terapias meditativas se realizan independientemente de la filiación religiosa de las personas, haciendo hincapié en el control sobre los estados mentales, con resultados y mejoras demostradas en la regulación emocional, la atención y el comportamiento social (Larrivee y Gini, 2015).

4.

**Lúdica y resiliencia social: para la muestra
un botón**

Ocurrió en diciembre del 2008 en una parroquia de la periferia, de una ciudad intermedia de Colombia. La comunidad la componen, en su mayoría, familias de estrato bajo que viven la transición de la vida rural a la urbana. Muchas personas de la tercera edad que como abuelos se quedan todos los días en casa y se ocupan de sus nietos, niños y adolescentes, mientras los padres trabajan. El párroco recién llegado de hacer estudios en el extranjero encuentra que la comunidad es muy pasiva, casi indiferente a las distintas actividades pastorales y sociales que propone la parroquia. ¿Qué hacer?, ¿cómo hablarles o motivarlos? Los niños responden, pero los adultos guardan silencio y se quedan al margen. Las cosas de la integración y la participación no parecen mejorar; los llamados no son atendidos, la asistencia a los distintos grupos es mínima, pero, sobre todo, lo que más llama la atención es el impase de la comunicación; la gente tiene temor, vergüenza o desconfianza para hablar, para comunicarse entre sí. Así, sin mejoras significativas, transcurre todo el año.

Un día festivo de diciembre, por casualidad, al párroco se le ocurrió la idea de invitar a todos los vecinos a hacer una caminata nocturna para ver la decoración del alumbrado público que, con motivo de la navidad, la alcaldía había dispuesto para ese año. El único requisito era salir en familia y en lo posible debían salir también los abuelos. En principio, la caminata duró tres horas, ida y regreso, y todo se desarrolló muy bien, los niños corrían de un lado para otro, los esposos algunos iban tomados de la mano, los abuelos conversaban entre sí; el ritmo de la marcha daba para que nadie se quedara atrás. El párroco aprovechó para acercarse a unos y a otros, preguntándoles cosas banales, pero para ser la primera vez, sentía que algo bueno estaba pasando en su comunidad.

Ya de regreso, acertaron a pasar por un parque público que estaba bellamente iluminado y el párroco les propuso descansar un poco, a lo que todos asintieron. En los rostros distendidos y tranquilos, bañados por la luz de la luna y una temperatura ideal acompañada de las risas y las volteretas de los niños; los jóvenes, con sus novias o amigos, hacían corrillos festivos y espontáneos. De pronto, al párroco se le ocurrió proponerles a todos **jugar**. ¿Por qué no jugamos?, les preguntó. Los niños asintieron emocionados, los jóvenes a regañadientes,

los adultos no podían creer la propuesta y los abuelos escuchaban respetuosamente, pensando tal vez que el juego no los involucraba. El párroco, que en los primeros años de su ministerio había trabajado en la pastoral juvenil, sacó de su repertorio de recuerdos, algunos de juegos con los que había trabajado; “el soldado libertado”, “las redes y los pescados”, “la pega”, “el tingo, tingo, tango”; el hecho es que todo mundo jugó, se mezclaron, se tomaron de las manos, se abrazaron, rieron a más no poder, algunos lloraron de tanto reír. Para aquel sacerdote párroco, la hora más bella e inolvidable de su ministerio. Desde aquella experiencia de juego, la comunidad cambió del cielo a la tierra, se desencadenó un torrente de energía social. Se propusieron nuevas ideas; la asistencia a las distintas actividades mejoró ampliamente, pero, sobre todo, la comunicación fluyó en todas las direcciones. Las personas se propusieron saludarse siempre, llamarse por su nombre, cuidarse entre sí y apoyarse.

Visto en retrospectiva, el desencadenante de esta sinergia social fue la estrategia lúdica del juego. El juego, en verdad, es algo serio. Solo que le ha sido arrebatado a las comunidades para llevárselo a las industrias del juego y del deporte, que lo han convertido en otra cosa. Cuando la gente pregunta, ¿quién juega?, la respuesta nunca es la comunidad

de vecinos, casi nunca se refieren al juego por jugar, donde no importe ganar sino el disfrutar del estar juntos celebrando la vida y la alegría del tenerse unos a otros. Cuando las comunidades perdieron el juego, se empobrecieron y perdieron uno de los más valiosos recursos de creación y fortalecimiento del lazo social.

Conclusiones

Pascal, en sus famosos *Pensamientos*, afirma que “los hombres buscan la manera de ser felices. Esto no tiene excepción (...). Es el motivo de todos los actos de todos los Hombres, hasta de aquellos que se ahorcan”. El gozo y la felicidad son un modo esencial del existir humano. Quién no desea ser feliz, dice Platón. La felicidad es prácticamente un deber moral. Ser infeliz y desdichado es algo muy fácil, con sólo ponerse a pensar negativamente, o a recordar cosas tristes o dolorosas, la gente logra amargarse la vida. La felicidad en cambio implica esfuerzo, aunque no se debe buscar directamente; ella es como el condimento que se le agrega a los alimentos (Prager, 2004). Si bien no existe una fórmula de la felicidad, sí sabemos que nuestra mente desempeña un papel fundamental en el estado de ánimo que podamos tener o en las actitudes que se asumen en la vida cotidiana.

Sin embargo, es necesario tomar distancia crítica de la ideología del éxito y del tener junto con las prácticas sociales que genera, en donde ser feliz es igual a “ser alguien”; y ser alguien significa “tener éxito”; y triunfar es lo mismo que “acumular o escalar”. Existen formas de vida “exitosas”, pero inhumanas; formas de vida que pisotean y dañan

el mundo; que consumen los imaginarios de la competitividad y la productividad, como si fueran catecismos del buen vivir. La escuela que enseña a vivir debe repensar una y otra vez el sentido del ser y quehacer que le es propio. Pensar la lúdica como dimensión humana es ampliar los horizontes de vida, buscando motivos genuinos para el gozo, de modo que no sea costoso ni difícil ser feliz.

El docente, entonces, debe ser un maestro de vida. Para los estudiantes, el docente es el primer referente de la vida que vale la pena ser vivida. Ahora bien, no todos han hecho el ejercicio de establecer cuál es esa vida. Este trabajo se propuso mostrar distintos elementos o perspectivas de resignificación de la condición humana. El componente lúdico o la dimensión lúdica de la vida forma parte del arte de vivir, del arte del convivir y del cuidar. Los estudiantes que disfrutaban las innovaciones lúdicas de sus profesores encontraban una contradicción entre el maestro que les insistía en que debían disfrutar del acto de aprender, cuando ellos mismos, a su vez no expresaban felicidad en el acto de enseñar. La felicidad solo se enseña por contagio, y solo hay contagio cuando nos exponemos a la exterioridad de lo distinto.

La lúdica desde esta perspectiva, más que entendida como una dimensión humana al lado de otras dimensiones, como si lo humano estuviera

compartimentado, debe plantearse como una dimensión transversal que dinamiza, amarra y consolida otras facetas y expresiones de la vida. Esta transversalidad como se dijo ya, no consiste solamente en introducir juegos y bromas en las actividades cotidianas. Es un planteamiento que considera al ser humano como un proyecto en devenir, que en el gesto de avanzar se colma de satisfacción y que celebra la vida viviéndola como un don y un milagro que acontece y se renueva de mil maneras distintas, y que involucra cada fibra y cada aspecto de la persona con plenitud. Este modo de plantear la vida no es nuevo. Todas las tradiciones espirituales y culturales como se trató ampliamente en este trabajo, tienen mucho que aportar. Existen aquí y allá elementos valiosos para construir otras narrativas de lo que es el ser humano.

Aunque los resultados de la investigación sean apenas indiciarios, estos muestran cómo en todas las narrativas sobre el hombre, bien sea las aportadas por los mitos, las religiones, la filosofía o la ciencia, todas le otorgan al componente lúdico (juego, fiesta, risa, deseo, gozo, felicidad, placer, bienestar, imaginación, fantasía), un lugar importante en la comprensión del origen, desarrollo y destino del ser humano. Ahora bien, esto implica una narrativa más prosaica de la realidad humana, que aun reconociendo el estatuto de las fuentes reseñadas se

atreve a vincularlas a modo de una polifonía o de un relato irenaico, donde la vida humana se dice de mil maneras y no termina de contarse. Bien puede valer aquí el desafío que plantea Edgar Morín (1999) al describir lo que va a requerir la antropología para el nuevo siglo, que deberá estar más atenta a la complejidad y multidimensional de la vida humana:

El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: *sapiens* y *demens* (racional y delirante); *faber* y *ludens* (trabajador y lúdico); *empiricus* e *imaginarius* (práctico y soñador); *economicus* y *consumans* (económico y derrochador); *prosaicus* y *poeticus* (prosaico y poético). El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). (...). El hombre empírico es también el hombre imaginador (*imaginarius*). El hombre de la economía es también el «consumista» (*consumans*). El hombre prosaico es también el de la poesía, es decir del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis. (...). El ser humano no sólo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se dona, se entrega en las danzas, los trances, mitos, magias y ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá

de la muerte. (...). Hay una relación manifiesta o soterrada entre la psiquis, el afecto, la magia, el mito, la religión; hay a la vez unidad y dualidad entre *homo faber*, *homo ludens*, *homo sapiens*, y *homo demens*. Y en el ser humano, el desarrollo del conocimiento racional-empírico-técnico no ha anulado nunca el conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético (pp. 23-24).

La dualidad *homo faber* – *homo ludens* está íntimamente articulada con el *homo sapiens*. Ahora bien, el referente lúdico que necesita la vida humana se entrama también con los componentes mágicos, míticos y simbólicos, con los cuales se mezclan en procesos simbióticos que enriquece el disfrute de la vida, permitiendo una integración dinámica con estructura emocional sensible y afectiva del ser humano.

Este texto dio cuenta de esta indagación y propuso un relato antropológico acorde con esta multidimensionalidad, pero sobre todo intentó mostrar cómo la dimensión lúdica, entendida en sentido amplio, como felicidad, como el disfrute y gozo de la vida apoyada en mediaciones y recursos de distinto orden, funciona como una energía transversal integradora de todas las demás dimensiones del ser humano y que, bien entendida, puede formarse y potenciarse para favorecer una vida más plena y gratificante.

En busca de la felicidad

De modo general, la felicidad se confunde con el éxito, con la riqueza, con los placeres o con la diversión. Nada más frágil que un planteamiento de esta naturaleza. Dice Dennis Prager (2004), en su ensayo *En búsqueda de la felicidad*,

Para un niño, la idea de que la diversión es distinta de la felicidad es sencillamente inconcebible. Como adultos, muchos de nosotros continuamos aferrados a esta creencia –lo cual es desafortunado, porque equiparar la diversión con la felicidad es un gran obstáculo para esta–. La mayor parte de la gente cree en la siguiente ecuación: $F = nED$, o la cantidad de felicidad es igual a número de Experiencias Divertidas. La mayor parte de la gente cree que la felicidad y la diversión son prácticamente idénticas. Si se le pide a alguien, por ejemplo, que imagine una escena con gente feliz, la mayoría evoca de inmediato la imagen de personas divirtiéndose (esto es, riendo, jugando, bebiendo en una fiesta). Pocas personas imaginan a una pareja criando un hijo, a una pareja que lleva treinta años de matrimonio, a alguien que lee un libro maravilloso, o a personas haciendo cosas que en realidad proporcionan felicidad (p. 57).

El anhelo de bienestar y felicidad es algo que toda persona alberga en su corazón, pero estos, en la práctica, nunca podrán alcanzarse plenamente. Los bienes materiales, los placeres, los honores, los

éxitos, el poder o el reconocimiento, son recursos o ingredientes de la felicidad; son momentos que vivimos y que van llenando el vaso de la vida. A medida que pasa el tiempo, nuestro sentido de felicidad va cambiando, los ingredientes se refinan y las expresiones del gozo se vuelven más sobrias y sosegadas.

La vida lúdica, o la vida feliz, se ha presentado aquí como una dimensión humana compleja e integral, que es susceptible de desarrollo y cultivo. Como dimensión transversal del desarrollo humano, la lúdica es un elemento valioso para fortalecer el desarrollo integral del individuo, puesto que promueve y potencializa sus habilidades creativas e inventivas necesarias en procesos de resiliencia y de consolidación de la relación social. En efecto, las expresiones o emociones orientadas hacia el goce, el disfrute, el bienestar; que se extiende a lo simbólico, lo fantasioso, lo imaginario y lo creativo de la vida y, finalmente, que el juego, las artes, las danzas, los cantos, las fiestas y los espacios rituales, constituyen mediaciones y expresiones de la riqueza del mundo subjetivo y, en su conjunto, colorean los distintos satisfactores de las necesidades humanas fundamentales.

En resumen y si el lector ha estado atento, ha podido seguir entre líneas que el texto que acaba de pasar ha sido en el fondo un alegato en favor de la libertad del

ser humano, en el entendido de que toda persona es un proyecto libertad que se reinventa y se recrea a sí misma mientras le dura la vida y que en esto consiste finalmente la intriga de la felicidad.

Referencias

Acosta, J. (2010). *Documento Maestro de Lúdica Educativa*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Acosta Gutiérrez, J. (2019). *Fantástica: una lógica para la invención de mundos*. Pontificia Universidad Javeriana

Agamben, G. (2011). *Desnudez*. (M. T. de Meza, Trad.) Anagrama.

Alberti, R. (1979). *Aire, que me lleva el aire!: antología juvenil*. Editorial Labor.

Antonov, V. (2014). *Obras clásicas de la filosofía espiritual y la actualidad* (A. Teplyy, Trad.). New AAtlanteans. <http://www.swami-center.org/es/text/classics.pdf>

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. (R. Gil Novales, Trad.). Paidós.

Arendt, H. (2009). *La condición humana* (5a. reimpresión). Paidós.

Aristoteles. (1992). *Ética a Nicómaco*. (B. Saint-Hilaire, Trad.). Librairie Francaise.

Asociación Española de Personalismo. (2020, 2 de abril). *Filosofía personalista*. <http://www.personalismo.org/>

Astey V., L. (1971). *Enuma Elish: El poema babilónico de la creación*. Ediciones Sierra Madre. <https://evaristocultural.com.ar/2006/10/20/enuma-elish-el-poema-babilonico-de-la-creacion/>

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Paidós.

Becq de Fouquieres, L. (1869). *Les jeux des Anciens*. C. Reinwald, Librairie-Editeur.

Biello, D. (2007, 3 de octubre). *Searching for God in the Brain*. https://web.archive.org/web/20071011195305/http://www.sciam.com/print_version.cfm?articleID=434D7C62-E7F2-99DF-37CC9814533B90D7

Black, M. (1996). *Modelos y Metáforas*. Tecnos.

Bonilla B., C. B. (1989, 3 de noviembre). *Funlibre*. <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/CBolivar.htm>

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. (M. Bernuz Beneitez, Trad.) Desclée de Brouwer.

Brun, J. (1966). *Les Stoïciens*. Presses Universitaires de France.

Burgos Ayala, A., Vega Torres, D. y Moreno García, J. (Eds.). (2013). *Instituciones educativas vivas*. Editorial Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Byung-Chul, H. (2019). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Caillois, R. (1958). *Del cuento de hadas a la ciencia ficción*. Edhasa.

Camargo Muñoz, A. (2012). *El Poder del Relato*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Carroll, L. (2016). *Alicia*. Edelvives.

Carvajal Sánchez, J. (2013). *La Cuestión de la Justicia*.

Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Carvajal Sánchez, J. (2013). *Violencia y Alteridad*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Carvajal Sánchez, J. (2016). Fragilidad del mundo, Vulnerabilidad humana. El Arte de vivir Juntos. *Educación y Territorio*, 6(10). <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/87/82>

Carvajal Sánchez, J. (2016). *Historia y Tendencias de la Ética*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Cesares, J. (1951). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Fundación Universitaria Gustavo Gili.

Cole, M., Engeström, Y. y Vásquez, A. (Eds). (1997). *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*. University Press.

Corbin, Alain; Courtine, Jean-Jacques; Vigarello, Georges. (2006). *Historia del Cuerpo* (Vol. III). Fundación Universitaria Taurus.

Cuperly, P. (2005). *Fêtes et prières des grandes religions*. Fundación Universitaria Les Éditions de l'Atelier/ É. Ouvrieres.

Cyrulnik, B. (2012, 1 de marzo). *iCAP Université Claude Bernard Lyon 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk>

Daniels, J. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós

- de Foucauld, C. (2001). *Escritos esenciales*. Sal Terrae.
- De La Torre, S. E. (1997). *Estrategias de simulación*. Octaedro.
- Delcroly, E. (1986). *El juego educativo*. Morata.
- Derrida, J. (1998). *Adios a Émmanuel Lévinas*. Mínima Trotta.
- Descartes, R. (1963). *Discours de la methode / Meditations*. Union générale d'éditions 10/18.
- Dickens, C (2009). *Tiempos difíciles*. Alianza Editorial.
- Eliade, M. (1998). *Lo Sagrado y lo Profano*. Paidós.
- Fernández, L., Negroe, G., Lacadena, A., Yam, M., Fernández, S. y López, A. (2006). *Historia Prehispánica y Colonial de Yucatán*. Mc Graw Hill.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Ariel.
- Fischl, J. (1990). *Manual de historia de la filosofía*. Herder.
- Freud, S. (1995). *El poeta y los sueños diurnos*. Nueva Helade.
- Freud, S. (1995). *Le malaise dans la culture*. Quadrigue/Puf.
- Froebel, F. (1992). *La educación del hombre*. Trillas.
- García Gual, C. (1985). *Epicuro*. Alianza Editorial.
- Gardner, E. (1984). *Alicia Anotada, Lewis Carroll*. Akal.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gevaert, J. (2003). *El problema del hombre. Introducción*

a la antropología filosófica. Editorial Sígueme.

Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad*. Península.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Vergara editores.

Grassi, E. (1999). *Vico y el humanismo: Ensayo sobre Vico, Heidegger y la retórica*. Anthropos.

Grassi, E. (2003). *El poder de la fantasía. Observaciones sobre la historia del pensamiento occidental*. Anthropos.

Grillot, T. (2013, 26 de febrero). *Le travail : valeurs, attentes et frustrations. Un entretien avec Robert Castel, Dominique Méda, et Laurence Roulleau-Berger*. <https://laviedesidees.fr/Le-Travail-valeurs-attentes-et.html>

Guigot, A. (2018). *Petite spiritualité de l'amitié*. Bayard.

Hernández, G. y Puig, T. (1994). *La ciudad de las asociaciones*. Popular.

Heschel, A. J. (1989). *Chi e l'uomo*. Ruscone.

Hesíodo. (1978). *Teogonía*. Universidad UAM.

Hidalgo Serna, E. (1993). *El pensamiento ingenioso en Baltasar Gracián: el "concepto" y su función lógica*. Anthropos Editorial.

Holzappel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Trotta.

Huertas Ruiz, J. D. (2012). El juego como problema filosófico. *Revista Signos*, 33(2).

Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens. El juego y la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza Humana*. (V. Viqueira, Trad.) <https://www.google.com/>

search?q=david+hume+tratado+de+la+naturaleza+humana+pdf&rlz=1C1CHBD_esCO886CO886&oq=David+hume+tratado+sobre+la+naturaleza+humana+pdf&aqs=chrome.0.0.11042j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Isambert, F. A. (1982). *Le sens du sacré : fête et religion populaire*. Les Éditions de Minuit.

Jacob, F. (1982). *El Juego de lo Posible*. Grijalbo.

Jameson, F. (1991). *El posmodrnismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós Ibérica.

Jiménez, C. (1995). *Fantasías y risas*. Gráficas Olímpica.

Jiménez, C. (1996). *La lúdica como experiencia cultural*. Magisterio.

Kabat-Zinn, J. (2016, 24 de enero). *¿Qué es mindfulness? Jon Kabat-Zinn- subtítulos en español*. https://www.youtube.com/watch?v=ybgH4WQH9_k

Kakú, M. (2009). *Física de lo Imposible*. Debate.

Kieran, E. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.

Kirk, G. S. (1965). *Homer and the Epic. A Shortened version of "the songs of Homer"*. Cambridge university Press.

Krisnamurti, J. (1996). *Pedagogía de la libertad*. Integral.

Lapoujade, M. N. (1988). *Filosofía de la imaginación*. Siglo XXI.

Larrivee, D., & Gini, A. (2015). Neuroscience of

Meditation and religious experience. *Conference: 7th Colloquium of the International Association of Catholic Bioethicists (IACB) 2015*. https://www.researchgate.net/publication/301490085_Neuroscience_of_Meditation_and_Religious_Experience_A_Preferred_Ethical_Option_for_Mental_Well_Being_Through_Christian_Contemplative_Practice

Le Breton, D. (2018). *Sociología del Cuerpo*. Siruela.

Lenoir, R. (1994). *La utopía imposible*. Santa Cruz de Tenerife.

Lenoir, F. (2018, 14 de enero). Plus conscient, plus libre, plus heureux avec Spinoza. Crans-Montana, Valais, Suisse. <https://www.youtube.com/watch?v=mbDxvS5UWmU>

León, R. (2020, 20 de enero). *Clínica de la Ansiedad*. <https://clinicadeansiedad.com/soluciones-y-recursos/prevencion-de-la-ansiedad/mindfulness-la-atencion-en-el-aqui-y-ahora/>

Lévinas, E. (1987). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Editorial Sígueme.

Leontiev, A.N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciencia del hombre.

Lipovetsky, G. (1989). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Gallimard.

Lopategui, E. (1999). *Recreación: qué es recreación*. www.saludmed.com/Bienestar/Cap6/Recrear.html

Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Minuit.

Magdelaine, C. (2015, 20 de mayo). *Christophe*.

<https://www.notre-planete.info/actualites/3751-nombre-animaux-compagnie-France>

Maillard, C. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.

Malinowski, B. (1948). *Magia, Ciencia y Religión*. Planeta Agostini .

Manila, J. G. (1989). *Pedagogía de la imaginación poética*. Aliorna.

Marin, R. (1984). *La creatividad y educación*. CEAC.

Marcel, G. (2003). *Ser y Tener*. Caparros Editores.

Marcuse, H. (1993). *El hombre Unidimensional; Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Editorial Planeta De Agostini.

Martínez, I. (2004). *sepiensa.org.mx*. //sepiensa.org.mx/contenidos/2004/irene/brevehistoria/breve.html

Maslow, A. (1983). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Kairos.

Maturana, H. y Verden, Z.(1995). *Amor y juego*. Talleres gráficos.

May, R. (1992). *La Necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo*. Paidós.

McCall, H. (1994). *Mythes de la Mésopotamie*. Éditions du Seuil.

Medicina-Legal. (2019, 3 de agosto). R<https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-mensuales>

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Mesa, G. (1993). *La Recreación Dirigida - Juego, Arte o Pedagogía*.

Mesa C, G. (1999). *Simposio de investigación y formación en recreación*. Coldeportes /FUNLI.

Moliner, M. (1992). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

Moll, L. (Comp). (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique

Morin, E. (1999). *Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO.

Mounier, E. (1961). *Œuvres, tomo I*. éditions du Seuil, París.

Mounier, E. (1990). *Obras Completas, Tomo III*. Sígueme.

Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Alianza.

Núñez, A. (2007). Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós. *Paperback. Publicación sobre arte, diseño y educación*, 4, 1-9.

Ocampo Hurtado, J. G. (2012). El Juego de pelota prehispánico y los juegos olímpicos. *U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 15, 17-25. <https://revistas.udca.edu.co/index.php/ruadc/article/view/889/1049>

Organización Mundial de Sanidad Animal. <https://www.oie.int/es/bienestar-animal/el-bienestar-animal-de-un-vistazo/>

Ospina, W. (2006). *La decadencia de los dragones*. Alfaguara.

Paidotribo. (1999). *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte*. Paidotribo.

Pascal, B. (s.f.). *Pensamientos*. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/pensamientos--1/html/ff08eee4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Piaget, J. (1974). *El criterio moral del niño*. Fontanela.

Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Popper, K. (1996). *En busca de un mundo mejor*. Paidós.

Prager, D. (2004). *En busca de la felicidad*. Amat Editorial.

Prieto, M. (1989). *Modificabilidad y P.E.I.* Bruño.

Quijano, G. (2017, 7 de julio). *Marketing y Finanzas*. <https://www.marketingyfinanzas.net/page/9/>

Recinos, A. (2016). *Popol Vuh, Las Antiguas Historias del Quiché*. Fondo de Cultura Económica.

Report, W. H. (2021, 8 de marzo). *World Happiness Report 2020*. <https://worldhappiness.report/ed/2020/#read>

Restrepo, C. (1989). *El derecho a la ternura*. Editorial Reina.

Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario*. Narcea.

Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Panamericana.

Rogers, C. (1978). *Libertad y Creatividad en la Educación. El sistema no directivo*. Paidós.

Rojas Marcos, L. (2011). *Superar la adversidad*. Espasa.

Saint Agustín. (1964). *Les Confessions*. (J. Trabucco, Trad.) Flammarion.

Saldmann, F. (2014). *El mejor medicamento eres tú*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.

San Agustín. (2015). *Las Confesiones*. Editorial Verbum.

Saldmann, F. (2015, 30 de octubre). Montreal, Canadá.
<https://www.youtube.com/watch?v=-PcRoNQLHAE>

Sánchez, M. (1991). *La participación. Metodología y práctica*. Popular

Sanguinetti, J. J. (2014). *Neurociencia y Filosofía del hombre*. Ediciones Palabra.

Schädler, U. (2007). *Jeux de l'humanité: 5000 ans d'histoire culturelle des jeux de société*. Slatkine, 2007.

Schillebeeckx, E. (1969). *Dios y el hombre. Ensayos teológicos*. Sígueme.

Schweitzer, A. (2019). *Respect et responsabilité pour la vie. Les fondamentaux de l'écologie*. Arthaud poche.

Schweitzer, A. i. (s.f.). *Maison Albert Schweitzer*.
<https://www.schweitzer.org/le-respect-de-la-vie/>: <https://www.schweitzer.org/>

Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Gedisa.

Sevilla, M. J. (2011). *Prolegómenos para una crítica*. Anthropos.

Seymour Bruner, J. (2006). Cultura, espíritu, historias. *Childhood*, 58(2), 118-125. <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2006-2-page-118.htm?contenu=article>

Shimoff, M., & Kline, C. (2013). *Feliz porque sí*. Urano.

Spinoza, B. (2003). *Tratado Teológico-Político*. Alianza Editorial.

Spinoza, B. (2006). *Tratado de la Reforma del Entendimiento*. Alianza Editorial.

Terruwe, A. (2020, 3 de mayo). *Anna Terruwe + Conrad Baars: Website by S. van de Berkt*. <https://www.anna-terruwe.nl/>

Thagard, P. (2015). *Diccionario Interdisciplinar Austral*. (C. E. Vanney, I. Silva, & J. F. Franck, Edits.) http://dia.austral.edu.ar/Ciencias_cognitivas

Thuillier, J.-P. (1987, 6 de agosto). Les jeux athlétiques dans la civilisation étrusque. 1332-1335. (R. Delord, Entrevistador) París. <https://www.franceculture.fr/emissions/le-salon-noir/larcheologie-aux-jeux-olympiques>

Tolentino Mendonça, J. (2017). *Pequeña teología de la lentitud*. Fragmenta.

Toro Zambrano, M. (s.f.). El concepto de heterotopia en Michel Foucault. *Cuestiones de Filosofía*, 3(21).

UNESCO. (2000, 29 de junio). *Carta de la Tierra*. Obtenido de <https://cartadelatierra.org/>

Universidad del Valle. (1997). *La Recreación Dirigida Como Proceso Educativo*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, España.

Universidad del Valle. (2000). *¿La formación Profesional en Recreación: un sueño o una necesidad indiscutible?*

Vásquez, F. (2007). *Educación con maestría*. Ediciones Unisalle.

Vega Torres, D., Acuña Gonzalez, S. L., & Rodríguez Buitrago, A. G. (2020). *Dialéctica de la vivencia educativa: Dialéctica de la vivencia educativa*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Akal

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Wady, V. (2006). *Monografías: simulación de procesos*. www.monografias.com/trabajos6/sipro/sipro.shtml,

Wallon, H. (1942). *El juego en la evolución psicológica del niño*. Psique.

Winnicott, D. (1986). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zambrano Zubiri, X. (1980). *Inteligencia Sentiente*. Alianza Editorial.



Este libro se terminó de imprimir
en mayo de 2021 en los talleres
de Editorial Jotamar S.A.S. Tunja,
Boyacá, Colombia.
