

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 recorrerse 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 cuente 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 (jocoso). 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; *jugarreta*: 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), Rezcohay (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.

