
LA ACTIVIDAD LÚDICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN NOSOTROS

Silvia Chávez Venegas

Patricia Mar Velasco

La libertad vuela como las cometas.

Vuela porque está atada.

Usted tome una cometa y láncela. No vuela.

Pero átela a una cuerda y entonces resistirá al viento y subirá.

¿Cuál es la cuerda de la cometa de la libertad?

La igualdad y la fraternidad.

Es decir, la libertad responsable frente a los demás.

JOSÉ LUIS SAMPEDRO

INTRODUCCIÓN

Existe una amplia variedad de estudios en los que se aborda la importancia de la actividad lúdica para la educación. En algunos casos exaltándola como un recurso didáctico que facilita la asimilación de contenidos y, en otros, como el esparcimiento a manera de incentivo por desempeños escolares favorables. A pesar de las diversas investigaciones referentes al tema, en la actualidad nos enfrentamos a nuevos retos, siendo la relación entre la educación y la actividad lúdica uno de los más importantes ya que en ésta se hacen evidentes

las relaciones con los otros en la configuración del “nosotros”. El objetivo del presente capítulo es realizar una serie de reflexiones sobre las diferentes aproximaciones al estudio de la actividad lúdica, deteniéndonos con mayor detalle en aquéllas que nos permiten apreciar las expresiones autónomas y voluntarias de convivencia, mismas que se presentan como un ejercicio de tolerancia, respeto y, sobre todo, reconocimiento mutuo y movilidad social, cuyas cualidades son cruciales en la constante construcción de identidades que configuran el “nosotros” para la convivencia en comunidad.

LA COTIDIANIDAD Y LA ACTIVIDAD LÚDICA

El juego es parte de nuestra vida, nos acompaña en cada momento de nuestro andar, permea nuestra cotidianidad y se hace evidente en el día a día de la convivencia. Al reflexionar sobre la presencia sutil y constante de lo lúdico, es probable que aparezcan en escena muchas situaciones en las que el juego es el acompañante silencioso de nuestro transcurrir por la vida. En este sentido, nos puede abordar la imagen del niño que camina por la acera acompañado de sus padres; mientras ellos charlan, el pequeño niño camina evitando pisar las uniones de las losetas y, en un acto casi heroico, da una gran zancada para librar las últimas losetas que conforman la acera y muestra una expresión de satisfacción por la hazaña lograda. El niño juega. ¿A qué juega?

Por otra parte, pensemos en aquel hombre mayor que tararea una canción casi imperceptible para los otros mientras lee el periódico plácidamente sentado en el pórtico de su casa; en este tarrear melódico se expresa el disfrute y la armonización con su actividad lectora. El hombre mayor disfruta y se recrea. ¿Él juega?

De igual forma, ubiquemos nuestra mirada en aquella madre que, atareada por las labores de la casa, organiza sus actividades matutinas esperando que el mediodía no la alcance sin comida ni aseo concluidos. Esa mujer, enfocada en el cumplimiento de las

demandas de la casa, tiene su propio sistema de funcionamiento: lava sus trastes de forma particular, dejando al final los cubiertos porque son los más “latosos” para lavar; sacude y extiende las sábanas con deleite al ver las formas que trazan al caer; elabora la comida disfrutando de combinar aromas, sabores y colores en un plato. La madre se deleita y siente. ¿Ella juega?

Pero quizá la imagen más recurrente es la de un grupo de niños que disfrutan del recreo y aprovechan para brincar, correr y reír como parte habitual de su rutina de ir a la escuela, se corretean y se esconden, corren y saltan de forma peculiar, como respetando un acuerdo establecido por todos. ¿Los niños juegan y se recrean?

LA ACTIVIDAD LÚDICA EN SUS DIFERENTES MIRADAS

En un ejercicio reflexivo, hagamos un recorrido por las diversas formas de conceptualizar el *juego*. Los griegos lo ubicaban con exclusividad en las acciones de los niños; para los hebreos estaba más relacionado con la risa y la broma; los romanos lo vinculaban con la alegría; los germanos lo describían como un movimiento ligero y suave que produce un gran placer. De igual forma, encontramos algunas acepciones que lo vinculan con una variedad de acciones que no requerían de trabajo arduo y que proporcionaban placer y alegría a quienes lo realizaban. Tenemos así que Schiller (1793) expresa que el juego es un placer relacionado con las manifestaciones del exceso de energía, es una actividad estética, y el exceso de energía es sólo una condición de la existencia del placer estético que éste proporciona; la recreación es uno de sus beneficios, siendo el elemento principal el placer y el sentimiento de libertad. Esta exaltación del placer como característica del juego es una peculiaridad de su aproximación.

Para Spencer (1861), el juego es un medio para liberar el exceso de energía infantil mediante el movimiento; considera que hay un rasgo común que vincula las actividades denominadas juegos con

las actividades estéticas, y es que ni en unas ni en otras interviene directamente en los procesos vitales. Establece que la única diferencia entre el juego y la actividad estética está en que en el primero se manifiestan aptitudes inferiores y en la segunda las superiores. Lazarus (1883) describe que, después de haber consumido las energías, el juego viene a ser la actividad recuperadora y de descanso; por otra parte Gros (1902) refiere que el juego es un simple desahogo; Hall (1904), a su vez, considera que en el juego se reproducen formas primitivas de la especie y que sus contenidos corresponden a actividades ancestrales; Claparède (1932) cree que el niño, con el juego, persigue fines ficticios en el mundo del “como si”, teniendo la posibilidad de obtener compensaciones que la realidad le niega.

Para Piaget (1973), el juego se caracteriza por la asimilación de los elementos de la realidad sin tener que aceptar las limitaciones de la adaptación. Considera que el juego está sujeto al transcurrir de los estadios lógicos del desarrollo, exaltando su capacidad engendradora de la materia lingüística, en los signos, en los cuerpos y en la regulación social. Kohnstam (en Navarro, 2002) piensa que el mundo del juego ofrece al niño la ocasión de vivenciar que todas las cosas y objetos pueden transformarse a su placer. Para este mismo autor el juego nace del trabajo; no hay un solo juego que no tenga su prototipo en una forma de trabajo serio que siempre le precedió en el tiempo y en la existencia misma. Wundt (en Navarro, 2002), en su estudio del arte, no aborda propiamente el juego pero realiza algunos aportes de crucial importancia para una teoría del juego. Lo considera como placer pero difiere de los otros autores en que hace énfasis en el origen sociohistórico del juego, específicamente, del hombre.

Lévi-Strauss describe que el juego aborda en su desenlace la regulación misma y produce la experiencia de enrarecimiento del universo normativo; revela simultáneamente su fuerza y su precariedad, su perseverancia arbitraria y su mutabilidad no menos contingente. Exalta como aspecto crucial del juego su alcance a la regulación a través de reconocer la rareza de las normas y

planteando posibilidades de acción. Por su parte, Freud (1920) considera al juego como respuesta a una angustia primordial ante la desaparición de la madre. Reconoce en esta aproximación que el juego es una actividad regulada, y la regulación misma radica en que es llevada a cabo para generar placer; considera que el juego es la condición misma de la existencia.

Para Caillois (1958), el juego es como una actitud libre, separada, incierta, improductiva, regulada y ficticia. Y para Molins (2012), el juego es un ensayo de la vida adulta más o menos consciente, es interacción con otras personas y exploración de las propias limitaciones, es explosión de energía más o menos medida; puede ser una actividad más o menos reglada o libre, más movida o sedentaria, pero, sobre todo, tiene que contar con el componente lúdico.

El juego se manifiesta en diversos escenarios, a través de distintos actores y es expresado en múltiples formas de actividad humana. Se presenta en los ámbitos de la convivencia con los otros y en la cotidianidad del hogar, del barrio, la escuela, etcétera; de igual forma, se hace presente en los intereses de estudio de la investigación educativa. La popularidad y naturalidad con que se expresa la noción de juego podría hacernos pensar que existe un consenso al momento de denominarlo. Lo interesante de esta inferencia radica en que, no obstante su uso frecuente y la aparente aceptación del término, al hablar del juego salen a la luz varias nociones que parecieran contribuir a su sobreentendimiento, llegando a utilizarlo para referir una gran variedad de formas de actividad relacionadas con placer, fantasía, libertad, funcionalidad, temáticas, representaciones, estética, regularidad, etcétera, que nos hacen ubicarlo en el arte, en los rituales y cultos, incluso en fenómenos de competición como la guerra (Chávez y Cruz, 2010).

El juego puede pensarse, como una categoría que excede los límites de una mera disciplina, es una categoría que desborda las simples analogías formales con los comportamientos regulares, reiterativos, que se confunde con una condición misma de existencia y que se funde con la intuición de la plenitud de lo humano (Mier, 1999).

Es entonces que cabría preguntarnos: ¿Por qué estudiar el juego? Al intentar responder el *porqué* podríamos enfocarnos a indagar los fines del juego, o a considerar al juego como medio para alcanzar ciertos dominios como la socialización, la destreza en algún oficio, aprender de forma significativa, etcétera, y, por ende, nos alejaríamos del estudio de la diversidad, esa diversidad enunciada en la actividad humana. Nuestro interés en estudiar la actividad lúdica no pretende un análisis funcional de las formas desarrolladas del juego y sus características específicas, tampoco proponemos que el juego sea un método didáctico o un instrumento facilitador. La pretensión radica en conocer las expresiones de convivencia autónoma y regulada, que en el juego se presentan como un ejercicio de tolerancia, respeto y reconocimiento mutuo de necesidades y responsabilidades, mismas cualidades que son cruciales en la constante construcción de ser ciudadanos, de tener presente un “nosotros” como parte de la convivencia en comunidad. Por tanto, no es el juego en si mismo lo que se aborda, sino la actividad humana y sus relaciones, que parecen ser el común denominador.

LA LIBERTAD EXPRESADA EN LA ACTIVIDAD LÚDICA

Al retomar las diversas actividades enunciadas como lúdicas y las cualidades atribuidas a éstas se hacen evidentes algunos aspectos convergentes y otros divergentes. Algunas de las características que con regularidad se refieren son la libertad, la improductividad y la ficción. Al detenernos en estas cualidades, surge la necesidad de reflexionarlas a la luz de los diferentes sentidos que pueden tomar. Por tanto, la *libertad* conferida al juego puede abordarse desde varias posturas, que posicionan el concepto de libertad en distintos niveles de análisis, encontrándonos con argumentaciones sobre la libertad sustentadas en la posibilidad de jugar al momento que nos plazca, o la capacidad de excluir un aspecto de nuestra realidad a voluntad (Freud, 1960). Al respecto, nos planteamos como necesidad

cuestionarnos si la libertad del juego es sólo relativa a un espacio de regulación, si es posible jugar en cualquier momento y en cualquier lugar, o si se presenta como el ejercicio de una prescripción, de una permisividad o de un desafío (Mier, 1999). Quizás esta libertad sea la posibilidad de transformar un espacio de regulación en un juego estratégico orientado a la visibilidad de la norma, de su ausencia, de sus límites en la constante interacción con otros.

La posibilidad de libertad como aspecto fundamental de la actividad lúdica nos hace asequible la identificación de las regularidades presentes en la convivencia e interacción con el medio, y sus transformaciones constantes a partir de la socialización. Y esto nos lleva a reflexionar sobre la *improductividad* atribuida en oposición a la actividad normativizada. ¿El juego es realmente una actividad improductiva? ¿Una actividad que no tiene un fin último, un producto? Como se ha planteado en líneas anteriores, en el juego se hacen visibles las normas y sus límites. Es entonces una actividad que tiene su productividad en la posibilidad de experimentar y hacer visible la fractura del espacio cerrado de un orden determinado por la regulación, es decir, la posibilidad de hacer con la norma, en su ausencia y en sus límites. Esta diversidad de posibilidades de acción conferida al negar la existencia de otra nos lleva a abordar la característica atribuida como *ficción*. ¿Basta con abordarla en equivalencia a la imaginación? ¿O como la negación de una realidad? Quizá la ficción en el juego provea alternativas de acción, es decir, la transformación de las posibilidades al reconocer lo ausente. Es esa capacidad de generar una visión, incluyendo aquello ausente, que permite un vaivén entre la fantasía y la posibilidad de la historia propia.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN “NOSOTROS” EN EL JUEGO

En estas reflexiones, en las que miramos al juego como un conjunto de actos de regulación y de creación de sentidos, aún se expresa un

dejo de ambigüedad que permea el espacio social y el marco de la propia subjetividad, ya que la actividad lúdica es irreductible al ámbito particular del desarrollo de las capacidades cognitivas (Molins, 2012). Lo que está en juego en el juego es una multiplicidad de los modos de ejercicio, de las formas de heterogeneidad de la eficacia particular y características de la regulación en el juego (Mier, 1999).

No existe una sola mirada unificadora, encontramos desde quienes lo ven como una actividad exclusiva de los niños con los objetos, hasta los que lo observan en las representaciones trágicas de las obras de teatro (Elkonin, 1980). Esta diversidad y esta negación a la unificación de expresiones lúdicas nos invitan a generar un confluente de miradas que nos pueden llevar a varias disciplinas y al sentido común (Mar, 2009). En las diversas descripciones y definiciones, y en las variadas formas de expresión, encontramos un amplio espectro de fenómenos entre los cuales pareciera no existir una regularidad. Sin embargo, la constante no está en las características o funcionalidades del juego, sino en el referente constante en todas ellas, es decir, la actividad humana.

LA ACTIVIDAD LÚDICA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Se han planteado diferentes posibilidades de estudiar el juego, mucho resalta su estudio en relación al desarrollo del sujeto. En las disciplinas relacionadas con la educación y desarrollo, ha resultado de particular interés abordar la posibilidad regulatoria que la actividad lúdica confiere, ya que ha sido la base para diseñar propuestas pedagógicas de gran relevancia para la educación básica.

Retomar la actividad humana expresada en las relaciones interculturales durante el juego nos permite centrar la atención en la construcción del acto, y nos brinda la posibilidad de promover el desarrollo de ciudadanos abiertos al diálogo y tolerantes ante las

formas de ser y pensar de los demás (Czarny, 2007). Desde esta argumentación, la educación asume el reto de implicar a los seres humanos en complejos procesos de aprendizaje para promover el desarrollo de ciudadanos activos, críticos, solidarios, abiertos al mundo, conscientes de sus derechos y deberes (Maiztegui, 2014). Por tanto, no es el juego lo que se estudia sino la actividad que se desarrolla en él, es decir, los actos que se realizan a partir de una consigna compartida y de las condiciones que se establecen para la colaboración.

Durante la actividad lúdica se aprende a pensar sobre las propias acciones con el fin de no actuar precipitadamente; de actuar de acuerdo con los derechos propios y con los de los demás (Bello, 2010); en colaboración con otros; a evaluar constantemente las propias acciones (Banks, 2001); a actuar de acuerdo con lo que se cree que está bien, y a reflexionar, ya no sólo por sí mismo sino con los otros (Maiztegui, 2014). Se expresa un proceso cada vez más complejo en el que se mezclan habilidades y responsabilidades. Es en la actividad lúdica en donde se gestan y se ponen en práctica las habilidades para ser un miembro activo de la sociedad, ser ciudadano (Hart, 2005).

Existe una amplia variedad de estudios en los que se aborda la importancia de la actividad lúdica para la educación; en algunos casos la exalta como un recurso didáctico que facilita la asimilación de contenidos y, en otros, como el esparcimiento a manera de incentivo por desempeños escolares favorables. No obstante el auge en investigaciones referentes al tema, en la actualidad nos enfrentamos a nuevos desafíos en el pensamiento pedagógico, siendo la relación entre la educación y la actividad lúdica uno de los más importantes, ya que en ésta se expresan las relaciones interculturales (Fetterman, 2015). Estas relaciones son indispensables como un recurso del individuo para vivir y convivir con otros y atender a las demandas cambiantes de la sociedad (Walsh, 2005). Por tanto, se ponen bajo el foco de atención las relaciones de interculturalidad que en la actividad lúdica se expresan, y que nos permiten

acercamiento entre la comunidad y la escuela mediante el compromiso mutuo de formar ciudadanos activos.

La ciudadanía no es algo que acontece en un dominio particular, como el currículo escolar o el hogar, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentren los niños (Maizteguí, 2014; Mar, 2007; Hart, 2005). Es entonces que resulta prioritario promover en los niños un diálogo continuo entre su propia construcción de la norma, la del Estado y la de la escuela. A partir del diálogo pueden seguir modificando, extendiendo y aplicando los códigos de convivencia en sus vidas diarias, permitiendo que la escuela y la comunidad se vinculen, dejando claro que la escuela no es sólo un espacio delimitado geográficamente.

EL ENRIQUECIMIENTO DE LAS RELACIONES EN LA ACTIVIDAD LÚDICA

Necesitamos vincular los aportes provenientes de diversos campos del conocimiento y aprender a estudiar a los niños en sus ambientes cotidianos, en los cuales se hacen evidentes los retos diarios en torno a la construcción y desarrollo de normas de convivencia en relación con la vida diaria y sus complejidades (Mar, 2009). El tema del desarrollo de la actividad regulada en los niños ha sido abordado desde diferentes perspectivas, por ejemplo la temperamental, relacional, motivacional, sociológica, de la personalidad, interrelacional, cognitivo-conductual, neuropsicológica, etcétera. Si analizamos dichas aproximaciones, aparentemente tan distintas, podremos percatarnos de que, en su discurso, todas ellas empatan a considerar que la actividad regulada implica la habilidad para modificar el comportamiento de acuerdo con las demandas (cognitivas, emocionales y sociales) planteadas en situaciones específicas (Ruff y Rothbart, 1996).

En la actividad lúdica se expresan y desarrollan habilidades regulatorias indispensables para la convivencia en sociedad. Quizá

pensar en desarrollo de conciencia social, habilidades regulatorias y ciudadanía no sea algo que de forma común se asocie con el juego, debido a que ha sido más difundida la idea de que es una actividad exclusiva del niño, la cual está fuera del dominio del adulto (Shultz y Colby, 2008; Velázquez, 2007). Sin embargo, las habilidades de regulación que se promueven en el juego pueden ser entendidas como la capacidad de monitorear y modular la actividad (en sus componentes cognitivo, emocional, conductual y social) para el cumplimiento de uno o más objetivos, para adaptarse a las demandas de la situación específica, transformarse y recrearse en la situación misma.

El juego pocas veces es asociado a la complejización del comportamiento, al desarrollo de la dirección de la actividad, ya que desde una mirada somera no se asemeja a la compleja actividad regulada; sin embargo, al detenernos a dar una mirada con más detalle, podremos percatarnos de una serie de indicios de complejización progresiva, de interacciones que van subordinando las acciones a ciertos fines. Cabe señalar que, en el desarrollo de la actividad colaborativa, se puede observar la construcción de nuevos esquemas en el accionar e interactuar con el medio. Pero no toda actividad lúdica promueve la modificación de esquemas, esta modificación se da cuando se presentan determinadas reglas relacionadas con una situación imaginaria que exige una estricta subordinación de las acciones. La posibilidad de subordinarse a un objetivo compartido puede ser un referente de la formación de actos voluntarios. Las acciones durante el juego están dirigidas al cumplimiento de un objetivo; dicho fin funge como estímulo para actuar, ya que está en correspondencia con la necesidad que se ha manifestado como tendencia o deseo, la presencia del objetivo dota a la acción de direccionalidad. Como habíamos referido con anterioridad, la ficción es una característica ineludible al momento de abordar estos temas. En la situación imaginaria se separa el pensamiento y la acción de los estímulos inmediatos, teniendo la idea como guía de su actuar. El fenómeno concreto pierde su poder de estímulo y se comienza a

determinar la identidad y significado de objetos, situaciones, de uno mismo, de los otros, superándose la limitante de reaccionar inmediatamente a los estímulos y acercándonos a la selectividad y la actividad regulada. La regla está implícita en la situación imaginaria, se desprende de ella y no es formulada necesariamente por adelantado; los participantes se comportan según una lógica determinada, las acciones no pueden rehacerse según el deseo de un jugador, cada participante desempeña un papel que lleva en sí ciertas obligaciones y si no cumple con éstas el juego se altera. El desarrollo de la actividad lúdica se manifiesta en el paso de la presencia de las reglas ocultas en la situación imaginaria a los juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes. La regulación tiene un papel crucial en el juego, ya que la disciplina explícita el respeto del papel, y la regla exige que el sujeto subordine sus acciones a un objetivo compartido y que dé direccionalidad a sus actos en coordinación con los otros.

Son estas habilidades las que fundamentan el desarrollo de ciudadanos activos en su comunidad, y si deseamos promoverlas en los espacios educativos resulta indispensable acercarnos y aproximar a los niños a comprender lo que se quiere cambiar y cómo podemos participar activamente en el cambio; hay que incitar a los niños a mirar la historia de cómo algo llegó a ser lo que es, reflexionando sobre ello y valorando el posible impacto que tienen esos cambios (Medina, 2007; Hart, 2005). De manera conjunta, profesores y padres necesitamos repensar la escuela como un lugar para desarrollar la ciudadanía y como centro de práctica activa de la misma en un contexto cotidiano, y no como algo que acontece de manera aislada en el currículo escolar o el hogar, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentren los niños (Maizteguí, 2014).

LA VINCULACIÓN ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD SE EXPRESA EN LA ACTIVIDAD LÚDICA

Dentro de los muchos calificativos y cualidades conferidas al juego, encontramos un aspecto común: la subjetividad, misma que se hace inimaginable sin el juego; es decir, la actividad lúdica es un recurso intrínseco del individuo en la gestación de su subjetividad. Quizás este aspecto se haga más evidente si nos detenemos un poco a reflexionar sobre los escenarios educativos y la diversidad de actividades en las cuales el juego es una manifestación de desarrollo y enriquecimiento mutuo.

La educación es una condición crucial del hombre, ya que a través de ella se promueve el desarrollo personal, social, emocional y cultural del niño (Vygotsky, Leontiev y Luria, 1994; Vygotsky, 1995). Son amplias las investigaciones que se abocan a estos temas, sin embargo, el reto al que nos enfrentamos actualmente es reformular muchos de los estudios que abordan el desarrollo, en virtud de las recientes transformaciones en los estudiantes, así como en sus formas de involucrarse y participar en las experiencias educativas (García y Murga, 2012).

Tenemos frente a nosotros nuevos desafíos en el pensamiento pedagógico, que es uno de los que han cobrado mayor interés es la relación entre la educación y la actividad lúdica (Kılıçgün, 2014; Hsu, 2015; Mier, 1998); este creciente interés exalta al juego como una forma de actividad en la que podemos observar y promover los innumerables vínculos socioeducativos que se expresan como relaciones interculturales (Holmes y O'Neill, 2012). No basta con considerar la interculturalidad como coexistencia en un espacio, sino que requerimos dotar de mayor dinamismo esta estampa de pluralidad y comenzar a pensarla como la interacción entre voluntades compartidas, como la posibilidad de construcción en conjunto, y como el reconocimiento de la autonomía dentro de una comunidad en la que se requiere enunciar los propios derechos y reconocer los derechos de los otros en un proceso multireferencial, y no en una

dirección (mis derechos o tus derechos) sino en la posibilidad de pensar la convivencia en términos de la expresión de la riqueza de la especie humana, en la que no se exacerban las diferencias sino que se buscan los elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitan la comunicación y el entendimiento (Sales, 2012).

Ubiquémonos en la escuela y sus actores, ya que, en nuestro contexto, la escuela es una de las instituciones sobre las que ha recaído la responsabilidad de la transmisión de saberes, porque está pensada y organizada para este objetivo: convertir a los miembros más jóvenes de nuestro grupo en miembros de pleno derecho, en ciudadanos con deberes y derechos (Molins, 2012). Es en este tenor que mucho se ha hecho referencia a la importancia de establecer el vínculo entre la escuela y la comunidad. Esto se enaltece desde la voz de la escuela, en la cual se invita a la colaboración activa de la familia de forma constante para enriquecer el proceso formativo; o desde la voz de las familias, quienes piden que la educación atienda las necesidades de sus hijos y de su comunidad. Desde nuestra experiencia como alumnos y como profesores, pensemos cuántas veces hemos escuchado a los profesores de educación básica externar la atenta invitación a los padres de familia para colaborar como parte de las diferentes actividades de la escuela. De igual forma, recordemos las veces en las que los padres de familia (nuestros padres o los padres de algunos de nuestros alumnos) buscaron un espacio para hablar con los profesores de sus inquietudes sobre el desarrollo de su hijo. Ante estas imágenes, derivadas de la vivencia, salen a la luz nuevas preguntas e inquietudes: ¿Qué tipo de colaboración se está solicitando? ¿Cuál es el rol que el profesor atribuye a los padres de familia? ¿Cuál es el rol que los padres atribuyen al profesor y a la escuela? ¿En qué consiste el vínculo entre escuela y la comunidad? ¿La actividad de juego podría ser un medio para reflexionar su vinculación?

Para analizar estas relaciones y tratar de dar respuesta a las interrogantes planteadas no basta con centrar la atención en la familia como representante de la comunidad, o en la escuela en sí misma, se requiere abordar las relaciones de convivencia que las vinculan,

la identidad cultural que traza la red y que permite múltiples posibilidades de contextualización del sujeto en la educación y en la comunidad (Mar, 2007; Cantoral, 2000). El sujeto en sí tiene momentos de cierre y apertura permanentes; estos momentos se suscitan al incorporar nuevos referentes de acuerdo con determinada lógica históricamente constituida (Mar, 2009). Es entonces que cabe destacar que el sujeto en sí no sólo es un ser pensante, sino que además es intencionalidad, es voluntad. Esta intencionalidad se expresa y se desarrolla en su actividad cotidiana, en la actividad lúdica. Para comprender el vínculo entre escuela y comunidad es necesario dirigirse a la propia vida del sujeto expresada en la actividad lúdica, considerando con ello las condiciones de su existencia (Holmes y O'Neill, 2012).

Durante el juego compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nosotros mismos y la sociedad a la que pertenecemos, permitiendo que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y sus potencialidades individuales y haga aportes decisivos para la convivencia en comunidad (Corona, 2001). Es en este sentido que las diferencias individuales son necesarias para enriquecer el todo social.

Es por esto que consideramos que la conformación cotidiana del ser humano para saber pensar, escribir, contar, hablar, convivir y escuchar se funda en una relación de múltiples sentidos expresada en la cultura, en el imaginario y en los simbolismos del sujeto en su transitar de ser niño a ser hombre (Cantoral, 2000). Estas relaciones son las que le dan sentido al proceso educativo (Petrovsky, 1985), siendo de mayor trascendencia, por su inmediatez y posibilidad cultural, el acto y la palabra vivenciales en la actividad lúdica. Es entonces que tiene lugar cuestionar la pertinencia de abordar en la escuela información y datos descontextualizados que dependen meramente de las aptitudes y niveles de abstracción del conocimiento. La pertinencia radica en la posibilidad de poner orden a una necesidad que está allí como una necesidad de su comunidad, como parte de su identidad construida con los otros (Cantoral,

2000), ubicando en este punto la diferencia entre los referentes teórico-prácticos transmitidos en la escuela y la formación ético-moral en la familia y su comunidad (León, 2011; Garreta, 2007). Es aquí en donde se puede ubicar la actividad de juego como recurso para observar y promover ese vínculo entre escuela y comunidad, como posibilidad de fundir estas cualidades y saberes en la formación y asumir el reto de crear escuelas relevantes para la comunidad y también comunidades que sean relevantes para la escuela.

Es en esta lógica que se hace evidente la necesidad de replantearnos los propósitos y alcances de la educación, así como su potencial de cambio social a partir del acercamiento a la vida en comunidad, atendiendo a la diversidad cultural que la movilidad social demanda (García y Murga, 2012). Quizá sea aquí en donde la integración de la actividad lúdica a la pedagogía puede llegar a parecer problemática, siempre y cuando se le siga entendiendo como diversión y tiempo libre en oposición al “trabajo” en la escuela; esto es, posicionando la experiencia educativa en contraposición a la actividad lúdica a través de una mirada de proyección laboral y no de goce del acto educativo (Ricco, 2010). Por ende, el aprendizaje se ha visto como un esfuerzo o “trabajo”, mientras que la actividad lúdica se define como lo opuesto, como tiempo libre, que conduce a sentimientos positivos, y no necesariamente al aprendizaje (Barab, 2012).

Podemos entonces apreciar que el desarrollo infantil es un proceso altamente complejo, determinado por una amplia gama de factores desde el principio de la vida. El proceso de desarrollo incluye la movilidad, la adquisición del lenguaje, el desarrollo cognitivo, y, gradualmente, el desarrollo de las capacidades únicas humanas (imaginación, creatividad, juicios críticos, etcétera). Este proceso de desarrollo se enriquece a través de la educación, incluyendo como práctica todos los tipos de apoyo que un niño necesita para ejercer explícitamente su derecho a la vida, a la protección y al cuidado que necesita para el desarrollo óptimo, de acuerdo con la edad y para su convivencia en sociedad.

En la actualidad contamos con amplias propuestas que pretenden atender la necesidad de vinculación entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, sigue siendo evidente la resistencia ante la posibilidad de inclusión de la actividad lúdica como herramienta y experiencia de aprendizaje, sobre todo en la institución educativa formal, donde hay una clara tendencia a sobreestructurar el tiempo y el programa del niño y a ubicarlo en los mismos términos con edades posteriores. Una consecuencia de esto es lo que ocurre en la educación infantil al estar bajo escrutinio considerable. Los sistemas escolares –y algunos maestros dentro de ellos están dispuestos a demostrar que la educación que ofrecen es de alta calidad y que todos los niños están aprendiendo.

Sin embargo, también existen profesionales de la educación que en su práctica han incluido el papel de la actividad lúdica y su articulación en la práctica (Forero, 2006). Al considerar la actividad lúdica como una condición intrínseca a la educación pensada desde el desarrollo infantil, nos abre la posibilidad de reconocer a cada niño como persona única, a respetar las características de desarrollo, a considerar la individualización de la actividad educativa, a posicionar la actividad lúdica como una actividad primaria, y a reconsiderar la relación entre el niño, el adulto y la escuela (Shultz y Colby, 2008). Estos aspectos son la base sobre la cual es posible construir una escuela sin límites físicos, una escuela que sea congruente con la comunidad a la que pertenece y que permita la gestión de cambios en los parámetros de convivencia.

Considerar la actividad humana como posibilidad de estudio del juego nos permite una aproximación multireferencial para comprenderlo como un sistema complejo, con transformaciones internas y estructura propia, haciendo posible organizar nuestras observaciones en torno a los objetivos, los motivos de actividad y su sistema de acciones que permiten la construcción de un nosotros. Cabe señalar que las categorías de análisis que pudieran derivarse de esta consideración van más allá del sentido funcional; es decir, no se analiza el juego en el desarrollo de procesos como el lenguaje, la atención,

la memoria, etcétera, sino en el proceso de construcción de la actividad, su estructura, sus relaciones con los otros, en donde las funciones antes referidas son componentes, se insertan en ella y se pueden estudiar en dependencia del lugar que ocupan en la actividad.

La escuela puede ser vista como un lugar donde las personas viven la interculturalidad y promueven la convivencia para la paz, atendiendo a la diversidad de manera ideal, aunque en la cotidianidad de muchas escuelas pueden verse como limitante, reproductora y alienante (López, 2009). Por lo tanto, el reto actual para la educación es reflexionar sobre las relaciones de convivencia, tanto en condiciones de divergencia como de confluencia que se expresan en la actividad lúdica. La educación tiene un papel relevante para la construcción de ciudadanos activos en su comunidad; asumirlo, es comprometerse a cuestionar y comprender las normas y los parámetros dentro de los cuales se desarrollan la educación y la sociedad.

Frecuentemente, el reconocimiento de la igualdad de los niños se hace sin tomar en cuenta la necesidad de reconocer también su diferencia (Corona, 2001), siendo ésta la que enriquece las relaciones en la vida cotidiana, se expresa en el espacio escolar y en las actividades lúdicas y brinda el sustento de la convivencia en comunidad. Esta diferencia nos debería invitar a relacionarnos con los otros tratando de entendernos para poder distinguir los diferentes puntos de vista con los cuales “andamos por el mundo”.

Las propuestas educativas que nuestro contexto demanda son aquéllas que promuevan la participación de los niños como miembros activos de su comunidad, que logren vincular las actividades de la escuela con el disfrute de las actividades lúdicas, y que asuman el reto de repensar constantemente el rol de profesor y su ejercicio de poder. Los esfuerzos por promover la participación infantil no buscan romper con la responsabilidad, sino establecer nuevas formas de ejercerla (Corona, 2001).

Esta posibilidad de diversificar las formas de construir y ejercer la voluntad tiene su más amplia expresión en la actividad lúdica, ya que en ésta se puede reconocer la diferencia, procurando no

normalizar el dominio de unos sobre otros, sino buscando otras formas de ejercer la voluntad a través de mecanismos de orientación, autorregulación y reconocimiento de una autoridad moral e intelectual dispuesta a diluirse (Dockett, 2011; Conde, 2008).

Si queremos promover en los niños la participación cada vez más activa en la comunidad, debemos reconocer que, como maestros, padres de familia y/o miembros de la comunidad, necesitamos aprender cómo hacerlo. Esto representa un reto especial debido a la flexibilidad que demanda la infancia en virtud de sus constantes cambios. Al permitirnos una mirada distinta del “ser niño”, ineludiblemente requerimos un nuevo viraje en el paradigma del “ser adulto”. Necesitamos dimensionar nuestras diversas relaciones con los otros, abrirnos a aprender de éstas, y asumir que existen perspectivas distintas a la nuestra y que nuestra posición es dinámica en el sentido de la movilidad que se requiere para seguir teniendo la capacidad de asombrarnos, de despertar la propia curiosidad y de transmitirla a los otros.

REFERENCIAS

- Banks, J. A. (2001). Approaches to intercultural curriculum reform. In J. A. Banks, y C. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). pp. 225-246. Nueva York: Wiley.
- Barab, S., Pettyjohn, P., Gresalfi, M., Volk, C. y Solomou, M. (2012). Game-based curriculum and transformational play: Designing to meaningfully positioning person, content, and context. *Computers & Education* 58, pp. 518-533.
- Bello, J. (2010). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México: Castellanos/ Cerpo.
- Claparede, E. (1932). *La educación Funcional*. Madrid: Editorial Catedra.
- Conde, S. (2008). Estudio de la ciudadanía desde la perspectiva sociocultural. *Anuario de investigación* 2008, pp. 88-114.
- Corona, Y. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación entre comunidades indígenas y escolaridad; en *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre, Vol. 12, Núm. 34, pp. 921-950.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J., y Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In D. Harcourt, B. Perry y T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives: Ethics and dilemmas of educational research with children*, pp. 68-81.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Editorial Visor.
- Fetterman, D. (2015). Ethnography in Applied Social Research. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 2015, pp. 184-191.
- Forero, C. (2006). *Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia*. Netherlands: Ed. A.W. Little.
- García, M. y Murga, M. (2012). ¿Qué educación para estos tiempos? Entrecruzamientos y tensiones disciplinarias. México: UPN.
- Gros, K. (1916). *La vida espiritual del niño*. Moscú: Editorial Gosizdat.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Psychology and relation to anthropology*. New York: Prentice-Hall.
- Holmes, P. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36; pp. 707-718.
- Hsu, H. C. (2015). Play during infancy and early childhood: cultural similarities and variations. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd Edition)*, pp. 218-225, 18.
- Kılıçgün, M. Y. (2014). The games 3-6 aged children's wish to play in the school garden. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, pp. 233-240.
- Lázarus, M. (1883). Concerning the fascination of play. Berlín: Dummer.
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. Perspectivas Latinoamericanas. Bolivia: FUNPROEIB Andes / Plural Editores.
- Mar, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. *Revista Perfiles Educativos*. No. 115, Vol. 10, pp. 42-48.
- Mar, P. (2009). *De la docencia a la investigación: Tutoría y Mediación*. México: Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación.
- Medina, P. (2007). *Epistemologías de la diferencia*. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas. México: CONACYT-UPN-Plaza y Valdés.
- Mier, R. (1998). Reflexiones sobre el juego. En *Anuario de investigación 1998 Vol. I: Comunicación*, México, D.F.: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación
- Molins (2012). Usos del juego para el aprendizaje. *Papers*, No. 97, Vol. 2, pp.432-460.
- Navarro, A.V. (2002) *El afán de jugar*. INDE Publicaciones.

- Orr, E. y Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior & Development* 38 (2015) pp. 147-161.
- Petrovsky, A. V. (1985). *Psicología evolutiva y pedagogía*. México: Editorial Letras S. A.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricco, S. y Rebolledo, N. (2000). *Educación y comunidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Ruff, H. y Rothbart, M. (1996). *Attention in early development: themes and variations*. USA: Oxford.
- Schiller, (1793). *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa Calpe.
- Shultz, R. y Colby, R. (2008). A pedagogy of play: integrating computer games into the writing classroom. *Computers and composition*, 25, pp. 300-312.
- Spencer, F. (1793) The auk. *Quarterly Journal of ornithology*. Vol. 5, pp. 1-14.
- Velázquez, L. (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. México, Lucerna Diogenis-SEIEM.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. España: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S., Leontiev, A. N., Luria, A. R. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Brazil: Icone.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Perú. Unicef. Recuperado de: http://www.rutadelsolperu.org/sites/default/files/peru_educacion_interculturalidad.pdf