

LA LÚDICA COMO DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

PLAYFUL AS AN ANTHROPOLOGICAL DIMENSION: A STATE OF THE ART

A LÚDICA COMO DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA: UM ESTADO EM QUESTÃO

Yolanda Astrid Pino Rúa¹ 
Andres Klaus Runge Peña² 

Fecha de recepción: 26 de octubre del 2020

Fecha de evaluación: 12 de diciembre 2020

Resumen

En este artículo se presentan los resultados del estado de la cuestión realizado para situar la investigación doctoral “La lúdica como dimensión antropológica en los trayectos biográficos de maestros y maestras”. La búsqueda se realiza partiendo de las categorías lúdica, maestros y maestras, así como la dimensión antropológica; de esta manera, el rastreo se hace en los buscadores especializados, en repositorios de universidades nacionales e internacionales, en la producción de los grupos de investigación avalados por Colciencias y que tienen en su centro el estudio de lo lúdico, y en revistas especializadas. El rastreo realizado evidencia una amplia producción académica alrededor de lo lúdico en la escuela, que se ha centrado en el juego, los dispositivos de aprendizaje, la recreación y el movimiento, pero que desconoce la lúdica como dimensión antropológica. Se concluye que la investigación alrededor de lo lúdico debe empezar a abordar nuevos temas que le permitan tener más relevancia en la vida de los sujetos y en la esfera académica.

Palabras clave: lúdica; dimensión antropológica; juego; maestros y maestras

Abstract

This article presents the results of the state of the art carried out to locate the doctoral research “Playful as an Anthropological Dimension in the Biographical Trajectories of Male and Female Teachers. The search is conducted starting from the categories ludic, male and female teachers, as well as the anthropological dimension. In this way, the the exploration is conducted on specialized search engines, in repositories of national and international universities, in the production of research groups endorsed by Colciencias that focus on the study of playful, and in specialized journals. The carried out exploration reveals a wide academic production around playfulness at school, which has focused on play, learning devices, recreation and movement, but which ignores playfulness as an anthropological dimension. It is concluded that research around playfulness must begin to address new topics that allow it to have more relevance in the lives of the subjects and in the academic sphere.

Keywords: playful; anthropological dimension; game; male and female teachers

-
- 1 Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia. Docente investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: yolazul12@gmail.com
 - 2 Posdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Clacso. Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. Docente y asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales y coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Correo electrónico: andres.runge@udea.edu.co

Resumo

Este artigo apresenta os resultados do estado em questão realizado para situar a pesquisa de doutorado “A lúdica como dimensão antropológica nos percursos biográficos dos professores e professoras”. A busca é realizada a partir das categorias lúdicas, professores e professoras, bem como da dimensão antropológica; desta forma, a pesquisa é feita em buscadores especializados, em repositórios de universidades nacionais e internacionais, na produção de grupos de pesquisa respaldados por Colciencias e que têm como centro o estudo do lúdico, e em revistas especializadas. A pesquisa realizada mostra uma ampla produção acadêmica em torno do lúdico na escola, que tem como foco o jogo, os dispositivos de aprendizagem, a recreação e o movimento, mas desconhece a lúdica como dimensão antropológica. Conclui-se que as pesquisas em torno do lúdico devem começar a abordar novos temas que permitam que ele tenha mais relevância na vida dos sujeitos e na esfera acadêmica.

Palavras-chave: lúdico; dimensão antropológica; jogo; professores e professoras



Para citar este artículo

Pino Rúa, Y. A. y Runge Peña, A. K. (2022). La lúdica como dimensión antropológica: un estado de la cuestión. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 42-53. <https://doi.org/10.17227/ludica.num35-14549>

INTRODUCCIÓN

La importancia del estado de la cuestión en la investigación se centra en los siguientes elementos: es el primer acercamiento formal que el investigador tiene con las producciones investigativas (empíricas, teórico-conceptuales, metodológicas) en el tema que le interesa; es la manera de saber y poder dar cuenta de qué es lo último que se ha producido respecto al tema y conocer a los autores que lo están investigando; le permite al investigador tener mayor claridad sobre sus ideas y pensamientos con respecto a su tema de interés, y así podrá definirlo mejor, afinarlo, delimitarlo y enfocarlo desde la perspectiva que a él le interesa.

Siguiendo estos lineamientos se estructura el presente artículo, reconociendo el estado de la cuestión como la oportunidad inicial de acercarse al mundo del conocimiento existente sobre la *lúdica* como dimensión antropológica en la vida de los maestros y las maestras, el cual está presente en artículos, textos, autores, grupos de investigación, etc., que marcan una tendencia o una ausencia investigativa y que permiten al final de este texto reconocer la pertinencia de la investigación planteada.

Así, en las producciones investigativas relacionadas con la *lúdica* como dimensión antropológica en la vida de los maestros y las maestras se reconocen como presencias: la ausencia de la *lúdica* como categoría central; el reconocimiento y la validación en la escuela de la *lúdica* como dispositivo para el aprendizaje; la *lúdica* como acción de resistencia en la sociedad del cansancio; la *lúdica* como dimensión subjetiva, los territorios lúdicos como los escenarios en los que se despliega la dimensión lúdica; el ocio, la risa, la alegría y el placer como componentes de la dimensión lúdica; y como ausencias: la *lúdica* como un asunto marginalizado en el escenario social, cultural y académico, y la invisibilidad académica de los autores que trabajan en la dimensión lúdica.

AUSENCIA DE LA LÚDICA COMO CATEGORÍA CENTRAL

La búsqueda de la producción investigativa es una tarea más compleja de lo que parece inicialmente. El rastreo tiene una ruta aparentemente sencilla: se ubican los dos temas centrales de la investigación,

en este caso *lúdica* y *maestros* en los motores de búsqueda avalados académicamente y se empieza el proceso de clasificación, selección y registro de las investigaciones. Sin embargo, el camino se complejiza un poco cuando se trabaja con una categoría tan aparentemente maleable, amplia y poco reconocida en sí misma, más allá de las subcategorías en las que se contiene, como es el caso de la *lúdica* y su inseparable descriptor *el juego*.

Así, en las sesenta investigaciones documentadas después de la búsqueda en Scielo, Redalyc, Dialnet, Base, Lilacs, en repositorios de universidades nacionales e internacionales, en la producción de los grupos de investigación avalados por Colciencias, y en revistas especializadas, se reconoce que, aunque en su denominación contengan la palabra *lúdica*, en el 80 % de las publicaciones no se desarrolla en su interior esta categoría como eje central y mucho menos como una dimensión antropológica. De hecho, la *lúdica* aparece como un paraguas global y lo que en realidad se aborda como referente teórico es el juego.

Este primer hallazgo se fortalece en Posada (2014), quien en su propia revisión documental afirma que “la *lúdica* es tomada como un comodín aplicable a diversas situaciones [...] se toma generalmente como juego en su aplicación y con predominio sinonímico en los abordajes teóricos” (p. 56). Esto significa que para los autores de las investigaciones revisadas es lo mismo hablar de juego que de *lúdica*, lo que se relaciona con la débil definición de *lúdica* de la Real Academia de la Lengua: “lo perteneciente o relativo al juego”.

La *lúdica* como dispositivo de aprendizaje

Otro elemento altamente significativo en este rastreo y que genera una pista valiosa para la investigación es la utilización de la *lúdica* —concretamente del juego— como dispositivo para el aprendizaje o como mediación pedagógica:

Diversas disciplinas han abordado el fenómeno de lo lúdico, pero siempre con un propósito instrumental, como un medio para la consecución de un determinado fin, y en ningún caso como un fin en sí mismo. Peor aún, esto se ha hecho comúnmente reduciendo el concepto de lo lúdico sólo a una de sus manifestaciones —en verdad, la más universal y significativa—, que es el juego. (Fullea, 2003, p. 36)

Se centrará un poco más la atención en este apartado ya que se identifica una instrumentalización de la lúdica —juego— como medio para generar procesos de enseñanza-aprendizaje que se ha convertido en el centro de las investigaciones educativas. Así, se encuentran investigaciones en las que se evalúa y reconoce el potencial del juego para la enseñanza de las ciencias (Jiménez-Espinoza *et al.*, 2015); el desarrollo del pensamiento crítico (Astidillo, 2012); las matemáticas (Rodríguez, 2017; Mejillón, 2016; Ramirezparis, 2009); la lógica (Zuluaga-Ramírez y Gómez-Suta, 2016); la química (Sandoval *et al.*, 2013); el lenguaje (Stein *et al.*, 2012); y la literatura (Maina, 2017; González y Viveros, 2010; Fernández *et al.*, 2018).

Esta concepción de la lúdica, especialmente del juego, como un medio para la enseñanza no se reconoce solo en la educación inicial, como o muestran las investigaciones que centran su atención en la primera infancia y en la labor de las docentes: “Somos jardineros: una propuesta lúdica para la enseñanza de las ciencias en educación infantil” (Jiménez-Espinoza *et al.*, 2015); “Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta” (Mieles-Barrera y Henríquez-Linero, 2009); y *Actividades lúdicas para fortalecer las nociones matemáticas en los niños y niñas de 4 años* (Mejillón, 2016). También aparece la lúdica como dispositivo para el aprendizaje en la primaria: “El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los ambientes hipermediales” (González y Viveros, 2010); *Las actividades lúdica en el aprovechamiento académico de los niños y las niñas de cuarto, quinto, sexto y séptimo* (Olivo, 2015); y en la educación media: *El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas* (Rodríguez, 2017).

Lo anterior no es realmente novedoso, lo que llama la atención es el auge de investigaciones, programas y hasta laboratorios lúdicos preocupados por la presencia de la lúdica —como dispositivo para el aprendizaje— en la educación superior. Así, se encuentran investigaciones como *Estrategia didáctica para el fortalecimiento de los valores éticos en los estudiantes de la carrera de derecho de la Universidad Uniandes* (Aldaz, 2016) y “Metodología lúdica para la enseñanza de la programación dinámica determinista

en un contexto universitario” (Zuluaga-Ramírez y Gómez-Suta, 2016), y el laboratorio lúdica académico “Ludibad” de la Universidad Abierta y a Distancia dedicado al diseño de juegos didácticos para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la lúdica como dispositivo de aprendizaje no se utiliza y visibiliza en las investigaciones solo como estrategia pedagógica para la enseñanza de diversas áreas del conocimiento, también se reconoce *como medio para fortalecer los procesos de socialización, para el manejo de problemas relacionales y para la formación ciudadana*. Así, se encuentran: *La lúdica como propuesta pedagógica frente al manejo de la agresividad* (Botero *et al.*, 2015); “El valor educativo del juego en la construcción ciudadana” (Falcettoni, 2020); “La lúdica como método psicopedagógico: una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes” (Tobón *et al.*, 2012); “Impactos de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social” (Romera *et al.*, 2008); *Actividades lúdico-pedagógicas para mejorar las relaciones de convivencia en los estudiantes del grado cuarto de primaria* (Mosquera, 2014); “Los recursos psicológicos emergentes, a partir de una propuesta lúdica en niños en riesgo psicosocial” (Villalobos y Toro, 2019); y “Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de la Unidad Educativa 19 de Septiembre” (Villalva y Copo, 2020), una investigación cubana que indaga por la lúdica como medio de fortalecimiento de la inteligencia emocional.

Otro escenario donde la lúdica —en especial el juego— es reconocido como medio para el logro de objetivos de formación es *en la prevención y promoción de la salud*. Así, se encuentran investigaciones que reconocen el potencial de lo lúdico para la generación de procesos alrededor de prácticas saludables: “Educación lúdica: una opción dentro de la educación ambiental en salud. Seguimiento de una experiencia rural colombiana sobre las geohelmintiasis” (Ramírez *et al.*, 2011); “El juego como recurso terapéutico en la intervención comunitaria con personas mayores” (Muñoz, 2016) y *Eficacia de la educación lúdica en la prevención del Dengue en escolares* (Vesga-Gómez y Cáceres-Manrique, 2009).

Así mismo, se identifica que la disciplina en la que más se ha trabajado lo lúdico, el juego, en relación con el cuerpo y el movimiento como medio para el

fortalecimiento y reconocimiento de la corporalidad es la *educación física*, como se observa en las siguientes investigaciones: “Éramos niños y queríamos correr y jugar. La educación física más allá de las normas y los muros de la escuela” (Certuche y Cortés, 2017) y *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la educación física* (Gómez, 2016). En esta misma línea se encuentra una investigación que critica fuertemente la forma como el sistema educativo a homogeneizado las prácticas lúdicas a partir de la educación física, centrando su atención en el deporte como epicentro de la actividad lúdica. Moreno *et al.* (2019, p. 66) acunan la categoría epistemicidio para afirmar que “el deporte ha colonizado el juego en los sistemas educativos latinoamericanos, negando el principio cosmogónico desde el que el juego no puede constituirse en una herramienta educativa para la vida, sino que es la vida misma de y en las comunidades indígenas”.

Este último planteamiento hace un énfasis importante en la homogeneización de las prácticas lúdicas en la escuela, desconociendo no solo las cosmogonías de los pueblos originarios sino las subjetividades de los niños y las niñas para quienes las prácticas deportivas no son necesariamente prácticas lúdicas.

De igual forma, los grupos de investigación rastreados y relacionados con la lúdica pertenecen en un 80 % al área de la educación física: Lúdica, Educación Física, Recreación y Deporte de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos; Grupo Investigación Ciencias del Movimiento Humano: una Perspectiva desde la Recreación de la Universidad de Pamplona; Juego, Cuerpo y Motricidad de la Universidad de los Llanos. Lo que llama la atención es que al buscar las investigaciones realizadas por estos grupos se reconoce el énfasis en las expresiones motrices, la corporalidad, el acondicionamiento físico o las pedagógicas del movimiento, encontrando lo lúdico solo en tres investigaciones relacionadas con el juego o la recreación. En este sentido se reconoce uno de los *imaginarios presentes: la relación de lo lúdico con la recreación y en especial con el movimiento*, desconociendo todos los otros elementos que contienen esta dimensión.

Un último elemento en el que aparecen investigaciones en las que la lúdica es utilizada para un fin específico es el reconocimiento del juego como un medio para aflorar lo simbólico en los imaginarios de los

niños y las niñas. Así, se encuentra: *De la casita de madera a la casita del ensueño* (Ospina, 2015), una investigación del Grupo de Estéticas Urbanas y Sociedades de la Universidad San Buenaventura de Cali en la que se espera reconocer las representaciones y transformaciones de la realidad de los niños y las niñas frente a los espacios que habitan; “El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños” (Villalobos, 2009), una investigación del Grupo de Investigación Clínica en Psicología, Neuropsicología y Neuropsiquiatría; y “Jugar al norte: una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes” (Quecha, 2014), en la que se evalúa en el juego “Jugar al norte” las representaciones de los niños mexicanos frente a las vivencias de sus padres que se encuentran en Estados Unidos como migrantes.

Esta utilización de lo lúdico —del juego— en la escuela como dispositivo de aprendizaje puede leerse críticamente desde dos perspectivas: una primera reconoce la presencia de las mediaciones lúdicas como importantes oportunidades de aprendizaje y transformación, *un deber ser* para movilizar las estructuras tradicionales, atacar el tedio y la aburrición de los estudiantes y los maestros, y contrarrestar la postura hegemónica de la escuela según la cual es más importante el control que el disfrute, como lo afirma Díaz (2016, p. 8): “existe una notoria obsesión de la escuela, transmitida por los docentes, del orden. Evidentemente el juego es antinómico del orden porque es caótico e incontrolable”.

Aquí el papel del maestro es el de ser mediador de los dispositivos pedagógicos. Su esfuerzo se centra en generar o replicar acciones creativas que rompan con los mandatos de la escuela tradicional y que permitan que los conceptos y procedimientos permanezcan por más tiempo en los estudiantes. Los docentes son reconocidos y premiados³ por atreverse a utilizar otras estrategias y por generar alternativas innovadoras. Esto es altamente valorado en los procesos de capacitación en los que se invierten recursos de todo tipo para fortalecer las habilidades lúdicas y creativas de los maestros a través de manuales, cartillas o

3 Véanse los resultados del premio Compartir al Maestro, en los que se valora la creatividad e innovación de las propuestas de los participantes: <https://fundacioncompartir.org/noticias/estos-son-ganadores-del-premio-compartir-2017>

procesos de formación que les permitan adquirir herramientas para mejorar su intervención.

La otra perspectiva considera que la limitación de la lúdica —juego— a lo instrumental pervierte las posibilidades reales de lo lúdico, desconoce su dimensión antropológica, reduce los problemas de la creatividad y el disfrute en la escuela a un asunto de fórmulas replicables sin discriminación de contextos y personas, y le instaura un potencial de adiestramiento:

Desde la perspectiva filosófica griega surgieron expresiones que otorgaban al juego valor como elemento de adiestramiento de la personalidad. Así, para Platón (1998), la sociedad ateniense debía atenuar su corrupción con una educación en valores centrada en el juego. El juego era percibido como un elemento disciplinador que sería tutorado, apuntando a la formación en valores de interés para el orden de la sociedad. (Enriz, 2011, p. 25)

Esta perspectiva está presente en: *Jugar y jugarse*, sistematización del Equipo de Educación Popular “Pañuelos en Rebeldía” de las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular (Algava, 2006, p. 22). Este texto permite ampliar un poco más el análisis cuando afirma:

el sistema nos propone el juego como embudo de saberes, en la escuela, en los planes de desarrollo local, inclusive en propuestas participativas, sociales, de carácter asistencialista, donde se ha cambiado en *la letra con sangre entra*, por “*la letra con juego entra [...] para la educación Popular, el juego surge como consecuencia de un proceso de libertad y de su proyecto político creador y desafiante, no es una propuesta de “divertido adoctrinamiento.*

La lúdica como resistencia en la sociedad del cansancio

Otra de las investigaciones encontradas que se aleja de los temas de la instrumentalización de lo lúdico es “El juego como resistencia: el juego frente al tiempo de la alienación” (Uribe *et al.*, 2009), en la cual

se sintetizan los principales hallazgos del proyecto de investigación “Gestiones del tiempo” realizado desde la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional. En el proyecto se analizaron las concepciones y los usos del tiempo de diferentes sujetos sociales de la localidad de Suba. (p. 12)

En su interesante análisis se realiza una crítica al control del tiempo como proceso de alineación de la sociedad del consumo y al juego como un acto de resistencia que rompe con los mandatos del mercado:

Ahora bien, el juego puede ser un acto de resistencia. Entonces, jugar consiste en crear, re-crear, emular, diversificar, parodiar, alternar, modificar, maximizar, minimizar, trastocar, retocar, mutilar, agrandar, degradar, mejorar [...] por más real que parezca el juego, nunca alcanzará la seriedad del resto de la vida [...]. Jugar implica un “dejarse llevar”, un desprendimiento de la vida “de afuera” para experimentar esa “otra realidad”, esa “realidad paralela”, si se quiere, que tiene su propio ámbito, sus propias reglas, su propio lenguaje, sus propios referentes, significantes y significados. (Uribe *et al.*, 2009, p. 24)

Lo anterior tiene relación con el texto *La sociedad del cansancio* de Byung Chul-Han (2015), en el que se analiza la sociedad actual como una “sociedad del rendimiento”. Estas obras abren la pregunta por el tiempo de los maestros y las maestras en esta sociedad, la cual acelera el ritmo de la vida hasta convertirlo en algo frenético. En este contexto se mantiene la pregunta por la dimensión lúdica: ¿es posible la vivencia de lo lúdico en la sociedad del cansancio?

La lúdica como dimensión subjetiva

Frente a la lúdica como dimensión subjetiva, se reconocen trabajos que abandonan el carácter instrumental y se centran en los sujetos que vivencian lo lúdico. Así, se identifica la investigación “Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela” (Castro y Durán, 2013), en la que se instaura una pregunta por “el papel que cumplen el juego y la lúdica en la escuela a partir de lo que maestras y maestros piensan sobre estos dos conceptos”. Aquí se reconoce cómo las percepciones y emociones frente a un concepto movilizan la acción; en este sentido cabría preguntarse si a partir de la vivencia de la lúdica en los maestros y las maestras se crean concepciones que movilicen su accionar. Otra de las investigaciones relacionadas con los sujetos y la lúdica es “El tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente” (2008), la cual, aunque no habla de lúdica como tal, sino de tiempo libre, tiene un elemento que llama la atención: la categoría de sí mismo, en la que se reconoce al sujeto como el que determina en qué invierte

su tiempo y el que entiende qué elementos aportan a su propia concepción de calidad de vida.

De la misma forma en *La escuela y el desarrollo de la dimensión lúdica: argumentos para la transformación de la educación y la atención desde la diversidad* (Hoyos *et al.*, 2015) se reconoce que la lúdica es una dimensión humana inherente al ser de los maestros y las maestras, y anclada en su historia personal:

Todo sujeto es lúdico, es decir, es esa dimensión que lo lleva a la búsqueda de su felicidad, su bienestar, de experimentar formas placenteras de estar en la vida. Sin embargo, la capacidad de sentir placer se experimenta de manera diferente en cada uno, de acuerdo a sus intereses, su contexto social, histórico y cultural, es decir, desde su subjetividad. (p.16)

Otra de las investigaciones cercanas es *Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas* de Gómez *et al.* (2015), también encontrada en el *Ridum* de la Universidad de Manizales, la cual, aunque no habla directamente de lo lúdico, reconoce la innovación y las huellas vitales, rastreo de las experiencias de los maestros que han influido en el desarrollo de su potencial innovador.

Una última investigación altamente potente es la de Díaz (2016), referenciada en la presentación de este estado de la cuestión, en la que se devela la aniquilación que hace la escuela de la dimensión lúdica de los niños y las niñas. Así, en “Niño, juego y dimensión lúdica: primeros niveles bioepistémicos de limitación”, se pregunta por qué si tanto el docente como el niño son sujetos lúdicos, la dimensión lúdica se controla, limita y anula en la escuela. A dicho interrogante responde: “El jugar de los docentes y el jugar de los aprendientes, no son compatibles en el espacio interno-externo del aula” (p. 63). Por esta incompatibilidad, se produce una dicotomía artificial entre estudiar y jugar; dentro del territorio escolar, el juego no es serio ni relevante.

Estas cinco investigaciones tienen un elemento en común: el reconocimiento de los sujetos en relación con la lúdica; no les interesa su aplicación como estrategia didáctica, sino lo que le pasa al sujeto, sus percepciones, experiencias y vivencias.

Sumadas a las anteriores aparecen otras investigaciones más teóricas en las que se realiza un rastreo

por la relación antropología del juego, como la realizada por Enriz (2011), en la que se evidencia cómo el juego y, con este, lo lúdico han estado presentes en los estudios de la antropología, teniendo mayor auge en el siglo pasado y disminuyendo su estudio en la época contemporánea. La autora realiza un llamado a continuar explorando la relación entre juego y cultura, ya que es evidente que las investigaciones en esta campo se han reducido significativamente en las últimas décadas.

El fenómeno lúdico y los territorios lúdicos

Otro estudio que aporta una reflexión importante a la investigación en desarrollo es “Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos” (Stefani *et al.*, 2014), el cual se pregunta por los juegos y los espacios de juego desde la percepción de niños y adultos en Buenos Aires. Desarrollado en el marco del proyecto “El juego como herramienta para desarrollar habilidades sociales y creativas en niños”, convenio firmado entre CIIPME-CI-IPCA y Agora Ludus, este estudio realiza un aporte importante al hablar del *fenómeno lúdico* en cercanía con el juego como fenómeno cultural, el cual, según Huizinga (2015), es un elemento que se transforma y evoluciona con la sociedad. En esta investigación también se retoma el concepto de *territorios lúdicos* acuñado por Graciela Scheines (1998), a partir del cual se reconocen los escenarios en los que se desarrolla la actividad lúdica presentes en los trayectos biográficos de todos los sujetos.

No muy lejana de los territorios lúdicos se encuentra una investigación que hace referencia a los *dispositivos lúdicos*, en especial a los juguetes como medios para el despliegue de la dimensión lúdica. En esta línea encontramos a Fuentes (2019), quien afirma que “tanto el juego, juguete como las prácticas lúdicas son elementos transversales a la condición misma del hombre, por consiguiente, un campo de estudio vigente y de gran relevancia” (p. 5).

Ocio, risa, alegría y placer

Luego de agotar en los buscadores los dos temas iniciales (maestros-maestras y lúdica), nos acercamos a otras categorías que se reconocen como parte de la dimensión lúdica: el ocio, la risa, la alegría y el placer siempre en relación con los maestros y las maestras.

Así, en relación con el ocio se encuentran: “Representaciones sociales e imaginarios en relación a la escuela, la recreación, el tiempo libre y el ocio en tres escuelas de la ciudad de Bogotá” (Carreño *et al.*, 2012); “Ocio, pereza y educación: un acercamiento a la ejercitación en el bien” (Díaz y Guerrero, 2017). Frente a la risa se reconoce el artículo “Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente” (Jáuregui y Fernández, 2009) y en relación con el placer, el artículo “Estrategia lúdico-creativa: al conocimiento y la educación por el placer” (Pérez-Yglesias, 2010). Estos tres elementos, ocio, risa y placer, diferentes al juego pero parte fundamental de la dimensión lúdica esperan ser reconocidos en los trayectos biográficos de los maestros y las maestras ya que tienen relación con la lúdica como resistencia al modelo capitalista imperante: “Con el industrialismo, el ocio pasa a ser fundamentalmente un tiempo sustraído al trabajo, esto es, un tiempo excedente, residual que no es valorado en sí mismo, sino en relación siempre con el trabajo” (Carreño *et al.*, 2012, p. 63).

Actitud lúdica más allá de los manuales

Por último, se reconoce en la investigación “Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia” (Quintero *et al.*, 2016) la categoría *actitud lúdica*, en la que se reconoce que el problema no está solo en los contenidos, ni en las estrategias,

Se puede decir, entonces, que se requiere de un docente conocedor de los procesos educativos, que no los reduzca solo a las operaciones cognitivas, de pensamiento-razón; memoria-consciencia, como tradicionalmente se ha creído, sino que comprenda que estos están atravesados por la vida psíquica de los seres humanos, por los deseos inconscientes expresados en los vínculos escolares a través de muchos sentidos. (p. 32)

Así mismo, y en relación con lo anterior, se reconoce en la investigación ecuatoriana “Las actividades lúdicas en el aprovechamiento académico de los niños y las niñas de cuarto, quinto, sexto y séptimo” (Olivo, 2015) las dificultades de los maestros para implementar las actividades lúdicas presentes en la política “Educación en movimiento” del Ministerio de Educación ecuatoriano, según la cual se deben dedicar dos horas al día al desarrollo de actividades diferentes a las tradicionales. Lo anterior evidencia la tensión entre el juego como un asunto instrumental,

con un objetivo concreto, y el juego como posibilidad de creatividad, movimiento y alegría. La escuela no concibe el juego libre porque tiene atravesados los estándares, las metas y las competencias, pero además porque es hija del modelo de producción; a la escuela se va a aprender y jugar libremente, en la concepción tradicional, no es aprender, es perder el tiempo.

LAS AUSENCIAS EN LAS INVESTIGACIONES Y EN LOS AUTORES

La lúdica como un asunto marginal

El reconocimiento de la lúdica como dimensión antropológica permite verla no como un asunto marginal, sino como un elemento transversal e intrínseco en la vida humana, lo que implica romper con los mandatos del sistema, como lo afirma Algava (2006, p. 56):

para el sentido común hegemónico, regido por los valores del mercado, del patriarcado, por la subjetividad privatista, mercantilizada y el individualismo, el juego se opone al trabajo. Es una conducta residual, destinada a los sectores de la población que no producen, como los niños y los ancianos, menospreciando el aspecto generacional y también al juego. En el mejor de los casos se lo transforma en una herramienta para imponer contenidos.

Paradójicamente esta concepción marginal y desvalorizada de la lúdica ha llegado a la academia, en la que se ha despreciado lo relacionado con esta dimensión por ser considerada poco rigurosa y trascendental, “sin importancia” en la vida de los sujetos. En un mundo con tantos dolores estructurales, atravesado por el hambre, la guerra, la inequidad, la pobreza y la violencia, es de esperar que lo lúdico se considere un asunto sin importancia en las ciencias sociales.

Esto se evidencia en las poquísimas investigaciones producidas por los grupos de investigación rastreados que tengan relación con lo lúdico. En los cinco grupos, tres de ellos de Colombia, uno de México y el otro de España, no se encuentra una sola investigación que nombre la lúdica como dimensión antropológica, el énfasis está en los grupos colombianos —como se mencionó— en la motricidad, en el grupo mexicano en el ocio y en el grupo español en los videojuegos.

En esta misma línea se identifican solo tres revistas especializadas en el tema: *Lúdica Pedagógica* de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica (Colombia), *Lúdica* (Guatemala) y *Lúdicamente* de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Al hacer un rastreo de sus ediciones se encuentran en la primera artículos en los que se relaciona lo lúdico con el juego y con la educación física: “La lúdica una dimensión del ser, los juegos un bien cultural” (Pachon, 2020), “Éramos niños y queríamos correr y jugar. La educación física más allá de los muros de la escuela” (Certuche y Cortés, 2017), y otro relacionado con el ocio: “Ocio, pereza y educación” (Díaz y Guerrero, 2017). En la revista de Guatemala se reconoce un completo énfasis en las producciones psicoanalíticas, lo que abre la pregunta sobre ¿por qué una revista de psicoanálisis lleva el nombre de lúdica? Y en el tercera se logran encontrar dos artículos: “Experiencias lúdica interculturales” (sin registro) y “La dimensión lúdica de la lectura” (Maina, 2017). En general no se encuentra desarrollo de la lúdica como dimensión antropológica en las producciones rastreadas.

Así mismo, analizando las producciones del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en la línea de educación y pedagogía, a la que pertenecen los autores de este artículo, se reconoce que no se ha desarrollado una sola tesis que tenga relación con la lúdica como dimensión antropológica, solo se encuentra una investigación relacionada con el juego: “Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo del pensamiento espacial en niños y niñas entre 0 y 10 años” (Mejía, 2012).

Invisibilidad académica de los autores

Otro elemento relacionado con el análisis de estos últimos apartados es el de los autores que se reconocen como referentes y defensores de la dimensión lúdica. El autor presente en la mayoría de las investigaciones es Huizinga (2015), quien marca un hito en la defensa profunda de la lúdica, en especial del juego, como una dimensión antropológica transversal a la vida de los sujetos. Así también se reconocen nombres como Marta Inés Tirado (2005); Carlos Alberto Jiménez (2015); Pilar Ubilla, Ernesto Yturalde y Mariano Algava (2006), educadores con amplias claridades en sus discursos y en sus apues-

tas ético-políticas pero sin producciones contundentes en las revistas de alto nivel académico. Esto es muy paradójico y llama fuertemente la atención: ¿por qué no se encuentra producción de estos autores en las revistas indexadas?, ¿por qué sus textos solo se encuentran en revistas pedagógicas no escalafonadas o en páginas de organizaciones populares?, ¿son los autores los que se resisten al mercantilismo académico o son las revistas las que no valoran las producciones relacionadas con lo lúdico?

Por ello, la lúdica como resistencia ante un modelo netamente capitalista que centra todos sus esfuerzos en la producción de bienes materiales y la lúdica como presencia inquietante en una academia para la que esta categoría ha sido inexistente e intranscendente se presenta como un reto de conocimiento, es decir, como la oportunidad de colocar en la escena de la academia formal una categoría que merece todo el conocimiento y la validación académica, lo que solo es posible evidenciar a partir de construcciones rigurosas de carácter científico.

APORTES A LA DISCUSIÓN

La categoría *lúdica* ha sido desplazada por la categoría *juego* como eje central de las investigaciones que pasaron por el análisis de este estado de la cuestión. En ese sentido, no se reconoce una construcción rigurosa y científica de la lúdica como dimensión humana más allá del juego. Este es uno de los grandes retos de la investigación en relación con lo lúdico: retomar los elementos teóricos de la antropología para realizar una construcción categorial en la que se pueda teorizar la lúdica como dimensión humana, fundamental no solo en la construcción de la cultura, sino en el tránsito de la vida misma.

La lúdica como dimensión antropológica requiere mayores niveles de comprensión en la vida de los maestros y las maestras, ya que las investigaciones encontradas en esta línea se han centrado en reconocer el carácter instrumental de la lúdica y no su presencia inquietante en las historias de vida de los sujetos que realizan la labor pedagógica. Se refuerza la intención de trabajar con maestros y maestras desde su potencial transformador, en su contexto histórico, y reconociéndolos como sujetos de vivencias, historias y memorias que atraviesan su accionar.

Se resalta la importancia de la categoría *actitud lúdica* trabajada por Huizinga y abordada en dos de las investigaciones del presente estado del arte (Piniillos, 1996; Quintero *et al.*, 2016). Así, se evidencia que el problema de la ausencia de la lúdica en la escuela, más allá de las herramientas y los manuales, se centra en lo íntimo de los sujetos, en el mundo de la vida que permea directamente las prácticas pedagógicas.

El fenómeno lúdico y los territorios lúdicos son dos categorías centrales para la comprensión de la lúdica como dimensión antropológica, ya que ambas están ancladas en la cultura y la vida de los sujetos.

Es urgente y necesario colocar en el escenario de las ciencias sociales y de la producción académica reflexiones rigurosas que evidencien la lúdica como dimensión antropológica y la necesidad de la escuela de reconocerla no solo en los maestros y las maestras sino en toda la comunidad educativa.

El rastreo realizado evidencia una amplia producción académica alrededor de lo lúdico en la escuela, que se ha centrado en el juego, en los dispositivos de aprendizaje, en la recreación y el movimiento. Por tanto, es fundamental que la investigación alrededor de lo lúdico aborde nuevos temas y empiece a preguntarse por los sujetos, por sentires, experiencias, memorias, vivencias e historias, lo cual puede generar nuevas pistas para abordar el fenómeno lúdico desde otras perspectivas.

REFERENCIAS

Aldaz, C. (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento de los valores éticos en los estudiantes de la carrera de derecho de la Universidad Uniandes* [tesis de maestría]. Uniandes.

Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse: las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Ediciones América Libre.

Botero, M., Campos, O., Restrepo, R. y Roldan, M. (2015). *La lúdica como propuesta pedagógica frente al manejo de la agresividad de los estudiantes de secundaria* [tesis de especialización]. Universidad Los Libertadores. <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/448/CamposOmar.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Carreño Cardozo, J. M., Rodríguez Cortés, A. B. y Gutiérrez Africano, P. (2012). Representaciones sociales e

imaginarios en relación a la escuela, la recreación, el tiempo libre y el ocio en tres escuelas de la ciudad de Bogotá. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(17). <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1787>

Castro Ballén, J. J. y Durán Camelo, V. H. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. *Lúdica Pedagógica*, 2(18). <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica21.27>

Certuche, J. y Cortés, J. (2017). Éramos niños y queríamos correr y jugar. La educación física más allá de las normas y los muros de la escuela. *Lúdica Pedagógica*, (25), 33-46.

Chul-Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Díaz Antillanca, O. F. (2016). Niño, juego y dimensión lúdica: primeros niveles bioepistémicos de limitación. *IEYA Revista*, 2(2), 94-105. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.595>

Díaz Velasco, A. y Guerrero Reyes, C. (2017). Ocio, pereza y educación: un acercamiento a la ejercitación en el bien. *Lúdica Pedagógica*, (25). <https://doi.org/10.17227/ludica.num25-7028>

Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, (34), 93-114. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850275X2011000200005&lng=es&tlng=es

Falcattoni, N. G. (2020). El valor educativo del juego en la construcción ciudadana. *Lúdica Pedagógica*, 1(32), 1-12. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/12178>

Fernández, D., Ruiz, R., De La Cruz, M., Simanca, D., Pérez, V., Cantillo, N., Polo, Y. y De La Hoz, A. (2018). Comprensión lectora mediante el uso de la lúdica y la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 53-62.

Fuentes Arciniegas, C. E. (2019). *Juguete, juego, juguetero y jugador. Cuatro instancias poéticas en la cultura lúdica* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Fullea Bandera, P. (2003). *Lúdica por el desarrollo humano* [ponencia]. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación Vicepresidencia de la República/Coldeportes/FUNLIBRE. Bogotá, Colombia.

Gómez, L. (2016). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la educación física* [tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona. http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/373191/LGS_TESIS.pdf?sequence=1

- Gómez Urbano, M. N., Muñoz Cerón, F. F. y Cadavid Marín, A. M. (2015). *Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas* [tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
- González Martínez, H. y Viveros Granja, D. J. (2010). El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los ambientes hipermediales. *Folios*, (32), 141-158. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/621>
- Gutiérrez Sillas, E. (2008). Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 867-890.
- Hoyos, N., Quiñones, A., Rodríguez, B. y Salazar, M. (2015). *La escuela y el desarrollo de la dimensión lúdica: argumentos para la transformación de la educación y la atención desde la diversidad* [tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Jáuregui Narváez, E. y Fernández Solís, J. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 203-215.
- Jiménez-Espinoza, R.; Fernández-Oliveras, A. y Oliveras Contreras, M. L. (2015). Somos jardineros: una propuesta lúdica para la enseñanza de las ciencias en educación infantil. *Reidocrea*, (4 monográfico), 49-53. <http://hdl.handle.net/10481/37115>
- Maina, M. (2017). La dimensión lúdica de la lectura. *Lúdicamente*, 6(12). <file:///Users/willow/Downloads/Dialnet-LaDimensionLudicaDeLaLectura-6126309.pdf>
- Mejía, D. (2012). *Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial en niños y niñas entre ocho y diez años*. Manizales: CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/511>
- Mejillón, M. (2016). *Actividades lúdicas para fortalecer las nociones matemáticas en los niños y niñas de 4 años, escuela Evaristo Vera Espinoza, Comuna El Morrillo, Cantón Santa Elena, Provincia de Santa Elena, año lectivo 2015-2016* [tesis de pregrado inédita]. La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE). <http://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/2784>
- Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M. y Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100005&lng=en&tlng=es
- Moreno Doña, A., Hortigüela Alcalá, D. y Carter-Thuillier, B. (2019). La escuela y el deporte como “epistemicidios” de lo lúdico en las culturas de Abya Yala. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(40), 61-69.
- Mosquera, A. (2014). *Actividades lúdico-pedagógicas para mejorar las relaciones de convivencia en los estudiantes del grado cuarto de primaria del Centro Educativo Granadillo de Chaves, municipio de Buesaco* [tesis de pregrado]. <http://repository.unad.edu.co:8080/handle/10596/2522>
- Muñoz Muñoz, C. G. (2016). El juego como recurso terapéutico en la intervención comunitaria con personas mayores. *Humanidades Médicas*, 16(1), 84-97. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202016000100006&lng=es&tlng=es
- Olivo, W. (2015). *Las actividades lúdicas en el aprovechamiento académico de los niños y las niñas de cuarto, quinto, sexto y séptimo* [tesis de pregrado inédita]. Universidad Técnica de Ambato.
- Ospina Botero, J. (2015). *De la casita de madera a la casita del ensueño*. Universidad de San Buenaventura. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/3411>
- Pachón Moreno, J. (2020). La lúdica una dimensión del ser; los juegos un bien cultural. *Lúdica Pedagógica*, 1(32), 1-19. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/12175>
- Pérez-Yglesias, M. (2010). Estrategia lúdico-creativa: al conocimiento y la educación por el placer. *Revista Educación*, 34(1), 55-72.
- Pinillos G., J. M. (1996). Actitud lúdica en el maestro... capacidad lúdica en el alumno. *Revista Educación Física y Deporte*, 18(1), 81-81.
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>
- Quecha Reyna, C. (2014). Jugar al norte: una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes. *Alteridades*, 24(47), 43-52.
- Quintero Arrubla, S. R., Ramírez Robledo, L. E. y Jaramillo Valencia, B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 155-170. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/766/1292>

- Ramírez Sánchez, N. A., Díaz Murillo, M. P., Reyes Harker, P. y Cueva González, O. (2011). Educación lúdica: una opción dentro de la educación ambiental en salud. Seguimiento de una experiencia rural colombiana sobre las geohelmintiasis. *Revista Med*, 19(1), 23-36. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-52562011000100003&lng=es&tlng=es.
- Ramirezparis Colmenares, X. (2009), La lúdica en el aprendizaje de las matemáticas. *Zona Próxima*, (10), 138-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281009>
- Rodríguez, Y. (2017). El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Sophia*, 13(2), 46-52.
- Romera, E., Ortega, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Sandoval, M. J., Mandolesi, M. E. y Cura, R. O. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la química en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 126-138. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n1/v16n1a08.pdf>
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, Juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Stefani, G., Andrés, L. y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18031545003>
- Stein, A., Migdalek, M. y Sarlé, P. (2012). "Te enseño a jugar": caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. *Psykhé*, 21(1), 55-67.
- Tirado, M. (2005). El juego y la lúdica: alternativas de desarrollo social para el siglo XXI. *Cuadernos pedagógicos*, número 26, 43-50
- Tobón, F., Gaviria, N. y Ramírez, J. (2012). La lúdica como método psicopedagógico: una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 81-92.
- Uribe, J., Bernal, H. y Uitián, D. (2009). El juego como resistencia: el juego frente al tiempo de la alienación. *Pedagogía y Saberes*, 31, 89-97. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/656/649>
- Vesga-Gómez, C. y Cáceres-Manrique, F. M. (2009). Eficacia de la educación lúdica en la prevención del dengue. *Revista de Salud Pública*, 12(4), 558-569. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/33277>
- Villalba, M., y Copo, J. (2020). Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de preparatoria de la Unidad Educativa 19 de Septiembre. *Roca: Revista Científico - Educaciones de la provincia de Granma*, 16(1), 324-333. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414332>
- Villalobos, M. E., y Toro, L. J. (2019). Los recursos psicológicos emergentes, a partir de una propuesta lúdica en niños en riesgo psicosocial. *SUMMA Psicología UST*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.398>
- Villalobos, M. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 269-282.
- Zuluaga-Ramírez, C. M. y Gómez-Suta, M. (2016). Metodología lúdica para la enseñanza de la programación dinámica determinista en un contexto universitario. *Entramado*, 12(1), 236-249. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2016v12n1.23124>