

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA
UNAD
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO
ECEDU

La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades
cognitivas y artísticas en niños y niñas entre 9 y 12 años de edad.

Ingrid Tatiana Orozco Carmona

Código

22790628

Asesora trabajo de grado

Adriana Silva Villarreal

CARTAGENA, BOLIVAR, COLOMBIA.

2017

RAE

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía.
TÍTULO	La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas en niños y niñas entre 9 y 12 años de edad.
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNAD	Educación y Desarrollo Humano.
TIPO DE INVESTIGACIÓN	Cualitativa de exploración documental, descriptiva e interpretativa
AUTOR	Ingrid Tatiana Orozco Carmona
PALABRAS CLAVES	Lúdica, estrategia didáctica, capacidades cognitivas, capacidades artísticas.
DESCRIPCIÓN	Esta monografía pretende establecer la relevancia hermenéutica de la lúdica no solo como dimensión constitutiva de lo humano sino como estrategia didáctica. En consecuencia, involucra los elementos teóricos de la lúdica con una perspectiva pedagógica para el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas en niños y niñas.
FUENTES	<p>Alemany, C. (2009). <i>14 aprendizajes vitales</i> (13ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.</p> <p>Arendt, H. (2009). <i>La condición humana</i> (1ª ed. 5ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Bárcena, F., y Mèlich J-C. (2014). “Hannah Arendt. Educación y natalidad”. En Bárcena, F., y Mèlich J-C. (71-98). <i>La educación como acontecimiento ético</i> (2ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.</p> <p>Bauman, Z. (2004). <i>Modernidad líquida</i>. México DF: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Bauman, Z. (2008). <i>Los retos de la educación en la modernidad</i></p>

	<p><i>líquida</i>. Barcelona: Gedisa.</p> <p>Beorlegui, C. (2009). <i>Antropología filosófica: nosotros: urdimbre solidaria y responsable</i> (3ª ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.</p> <p>Bernabeu, N., y Goldstein, A. (2010). <i>Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica</i>. Madrid: Narcea Ediciones.</p> <p>Betancourt, J. (2005). <i>Atmósferas creativas: juega, piensa y crea</i> (2a. ed.). México, D.F: Editorial El Manual Moderno.</p> <p>Bruner, J. (1984). El desarrollo de los procesos de representación. En Linaza, J. (Comp.) (119-128). <i>Acción, Pensamiento y Lenguaje</i>, Madrid: Alianza Editorial.</p> <p>Cagigal, J. (1957). <i>Hombres y deporte</i>. Madrid: Taurus.</p> <p>Cagigal, J.M. (1981) <i>Oh deporte: anatomía de un gigante</i>. Valladolid: Miñón.</p> <p>Calero, M. (2011). <i>Creatividad: reto de innovación educativa</i>. México. D.F: Alfaomega Grupo Editor.</p> <p>Cardona, B. (2015). Miradas sobre educación y lúdica en contextos de vulnerabilidad. Recuperado:https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/download/24844/20778</p> <p>Castro, J., y Durán, C. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. <i>Revista Lúdica pedagógica</i>, 2 (18), 21-27.</p> <p>Celso, A. (2014). <i>Juego para estimular las inteligencias múltiples</i>. Madrid: Narcea Ediciones.</p> <p>Díaz, A. (2013). La importancia de lo que está en juego. <i>Revista Lúdica pedagógica</i>, 2 (18), 9-20.</p> <p>Dinello, R. (2007). <i>Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo</i>. Montevideo: Editorial Grupo Magro.</p> <p>Domínguez, C. (2015). <i>La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada</i>. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de</p>
--	---

	<p>Ciudad Juárez. Recuperado de: http://www.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/RTI/2015/ICSA/La%20ludica.pdf</p> <p>Duch, L. (2004). <i>Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología</i>. Barcelona: Herder.</p> <p>Durante, V., Marrero, E., y Fernández, M. (2010). <i>Luz de escuela: inteligencias múltiples y creatividad en el aula</i>. Madrid: Editorial CEP, S.L.</p> <p>Escalante, E., Coronell, M., y Narváez, V. (2014). <i>Juego y lenguajes expresivos en la primera infancia: una perspectiva de derechos</i>. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.</p> <p>Fink, E. (1966). <i>Oasis de felicidad. Pensamientos para una ontología del juego</i>. México: Centro de Estudios Filosóficos UNAM.</p> <p>Fulleda, P. (2003). <i>Lúdica por el desarrollo humano. Programa general de acciones recreativas para adolescentes, jóvenes y adultos</i>. Inder / Cuba. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Bogotá, Colombia, Vicepresidencia de la República, Coldeportes, Funlibre.</p> <p>Recuperado de: http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/PFull_eda.html</p> <p>Gadamer, H. (2003). <i>Verdad y método</i>. (Tomo I). (10ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.</p> <p>García, P. (200). <i>Fundamentos teóricos del juego</i>. Sevilla: Wanceulen Editorial.</p> <p>González, A. (2015). <i>El Congreso mundial de “gamificación”, el “flow” y el aprendizaje activo</i>. Recuperado de: http://aunclidelastic.blogthinkbig.com/el-congreso-mundial-de-gamificacion-la-magia-del-flow-y-el-aprendizaje-activo/</p>
--	---

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial/Emecé Editores.

Jiménez, C. A. (1998). *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jiménez, C.A., Dinello, R., Alvarado, L. (2004). *Juego, lúdica y Recreación*: Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Kasparov, G., Spelman, J., Wade, B. (2003). *El ajedrez combativo de Kasparov*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Laín, P. (1996). *Idea del hombre*. Madrid: Galaxia Gutenberg, Círculo de lectores.

Lara, P y García, A. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor: técnico superior en educación infantil*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona: Inde.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (6ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

López, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo* (2ª ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

López, A., Jerez, I y Encabo, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Maestro, F. (2005). *Juegos tradicionales*. Madrid: Ediciones Zaragoza.

Mallart, J. (2008). Estrategias de motivación y didáctica. En Torre, S. (193-207). *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martínez, M. (2010). “El juego como método de aprendizaje”. Revista digital Enfoques Educativos. Editorial Enfoques Educativos. Disponible en: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_71.pdf

Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.

Menéndez, E. (1963). *Aproximaciones al estudio de un juego: La Rayuela. Análisis etnológico*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Antropología.

Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca nueva.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

Morin, E. (2003). *La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema*. En Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (6-11). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: Multi-impresos S.A.S.

Nussbaum, M. (2000). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder Editorial.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Nussbaum, M. (2012) “*Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*”. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (Aut.) y Zadunaisky, G. (Trad.). (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.

Nussbaum, M. Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66, (2), 273-300. Recuperado de <http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol66/iss2/2>

Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En

	<p>Benavides, M. (Ed.). (193-244). <i>Educación y procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación</i>. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.</p> <p>Torre, S. (2008). <i>Estrategias didácticas innovadoras y creativas</i>. En Torre, S. (61-72). <i>Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación</i>. Madrid: UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia.</p> <p>UNESCO. (1980). El niño y el juego: planteamientos teóricos aplicaciones pedagógicas. <i>Estudios y documentos de educación</i>, 34, 5-33.</p> <p>Vigotsky, L. (1995). <i>Educación de las formas superiores de conducta</i>. Madrid: Aprendizaje Visor.</p> <p>Winnicott, D. (1994). <i>Realidad y juego</i>. Barcelona: Gedisa.</p>
CONTENIDO	<p>Índice</p> <p>Índice de tablas y gráficos</p> <p>Introducción</p> <p>Justificación</p> <p>Definición del problema</p> <p>Objetivos</p> <p>Marco teórico</p> <p>Marco metodológico</p> <p>Balance general: resultados y discusión</p> <p>Conclusiones y Recomendaciones</p> <p>Referencias Bibliográficas y Webgráficas</p> <p>Anexos</p>
METODOLOGIA	<p>Esta monografía es de carácter cualitativo, con la observación como instrumento fundamental para su desarrollo; la exploración, el análisis, la descripción y la información como acciones básicas que delimitan el enfoque. La población de 70 personas entre niños y niñas, sobre el cual se hizo la recolección de información sin ser necesariamente una muestra estadística del universo.</p>

CONCLUSIONES	La lúdica como herramienta didáctica posibilita el redescubrimiento y la puesta en práctica de habilidades, destrezas y capacidades que permiten el reconocimiento propio y del otro. Mediante la lúdica los niños y las niñas exploran, ensayan, comunican, crean, recrean sus experiencias con horizontes de sentido-significado transformando su mundo vivencial.
---------------------	--

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN.....	2
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	4
1.1 Planteamiento	4
1.2 Pregunta de investigación	4
2. OBJETIVOS.....	5
2.1 Objetivo general	5
2.2 Objetivos específicos	5
3. MARCO TEORICO.....	6
3.1 Marco Referencial: Definición y Perspectivas Significantes de lo Lúdico.....	6
3.1.1 La lúdica como componente: Concepto, rasgos interpretativos y horizonte de sentido	6
3.1.1.1 Rasgos interpretativos de lo lúdico: aproximaciones	9
3.1.1.1.1 Rasgo didáctico	9
3.1.1.1.2 Rasgo cultural	10
3.1.1.1.3 Rasgo experiencial	10
3.1.1.1.4 Rasgo constitutivo	11
3.1.1.1.5 Rasgo ethos-lógico.....	11
3.1.1.2 Horizonte de sentido de lo lúdico	12
3.1.2 Perspectivas de sentido de la lúdica.....	13
3.1.2.1 Perspectiva antropológica: <i>Homo ludens</i>	13
3.1.2.2 Perspectiva filosófica: <i>la vida como juego</i>	15
3.1.2.3 Perspectiva estética: <i>el juego como arte y alteridad</i>	17
3.1.2.4 Perspectiva de derecho: la seriedad inalienable que de niño y adulto se tiene al jugar.....	18
3.2 Marco transversal: Lúdica, Didáctica, creatividad y Capacidades en la Educación Infantil.....	22
3.2.1 Lúdica y didáctica: Enseñanza Lúdico-creativa.....	24
3.2.1.1 Enseñanza lúdico-creativa: principios rectores.....	24
3.2.1.2 La creatividad: acontecer múltiple en los escenarios de enseñanza-aprendizaje.....	27
3.2.1.3 Entornos lúdico-creativos de aprendizaje.....	30

3.2.2 Lúdica y desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas	31
3.2.2.1 Capacidad: noción, rasgos y horizonte de sentido.....	31
3.2.2.2 Lúdica y desarrollo de capacidades cognitivas.....	36
3.2.2.3 Lúdica y desarrollo de capacidades artísticas	39
3.3 Marco Conceptual: Aproximación Integral a la Categoría de Juego	42
3.3.1 El juego: polisemias y semánticas	42
3.3.2 Concepto, teorías, características, taxonomías y significatividad del juego	43
3.3.2.1 Teorías sobre la génesis y motivos del juego	45
3.3.2.1.1 Teorías de la causalidad: ¿Por qué jugamos?	46
3.3.2.1.2 Teorías de la finalidad: ¿Para qué jugamos?.....	46
3.3.2.1.3 Otras teorías vinculantes con las funciones del juego	47
3.3.2.2 Características del juego.....	48
3.3.2.3 Taxonomías del juego.....	49
3.3.2.4 Horizonte de sentido del juego.....	51
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	54
4.1 Enfoque Metodológico	54
4.2 Recolección de Información	55
4.3 Población.....	55
4.4 Muestra	56
4.5 Procedimiento	56
5. BALANCE GENERAL: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	59
CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS	65
ANEXOS.....	70

INTRODUCCIÓN

La presente monografía está vinculada a la línea de investigación «Educación y Desarrollo Humano» de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD, denominada “La lúdica como estrategia para el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas en niños y niñas entre 9 y 12 años de edad”, la cual pretende abordar y proponer lo lúdico como experiencia pedagógica, didáctica y estética que permita el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas, mediante la implementación del juego significativo, creativo y con horizontes de sentido. Dicho trabajo pretende precisar los fundamentos teóricos de la lúdica en su relación con el aprendizaje y la dimensión cultural del ser humano, precisando sus necesidades y funciones en la sociedad actual, junto con las cualidades y capacidades que desarrolla, procura exponer, perspectivas desde las cuales abordar su comprensión: (1) antropológica, (2) filosófica; (3) de derecho y (4) estética. En relación con los aspectos metodológicos, la monografía está inserta en el marco de la investigación cualitativa; la observación, exploración, análisis, descripción información como pasos de este enfoque, están orientados bajo la circularidad hermenéutica como método.

Los horizontes que jalonan un enfoque cualitativo apunta a la percepción de los mundos de vida de los individuos involucrados en la investigación, comprenden los fenómenos que los rodean y de alguna u otra manera, los determinan socio-culturalmente. Conviene aclarar, aunque suene obvio, la investigadora, junto con los temas que aborda, no están asépticos de historia y subjetividad; de alguna forma, mediante algún resquicio de búsqueda académica, ilumina sus caminos investigativos. Los resultados y alcances de la investigación monográfica se extraen de la reflexión sobre la cual se erige todo un desarrollo teórico y hermenéutico que soporta una forma de pensar, actuar y de enseñar la lúdica como elemento cultural constitutivo de la condición humana y, por supuesto, hoy más que nunca urgente, posible y necesario para el acontecimiento educativo.

En definitiva, los horizontes de sentido-significado que vislumbran esta monografía aluden a la capacidad que tienen las personas de transformar las condiciones de vida en las cuales se desarrollan; condiciones mínimas de dignidad, libertad y creatividad

JUSTIFICACIÓN

Con el advenimiento de la sociedad de la información y del conocimiento, emerge una era dominada por las ideas innovadoras, por la fluidez, la momentaneidad, donde los parámetros de referencia a nivel social (ciudadanía, Estado, escuela, universidad; lo público y lo privado); a nivel político (gobierno, participación, organización); y educativo (currículos, áreas de formación y capacitación, metodologías, modelos pedagógicos, didácticas, etc.) se ven abocados a la constante evolución, cambio y generación de sentido. Nada es sólido ni permanente, las experiencias son fragmentarias e inmediatas (Bauman, 2004). Las categorías tradicionales del lenguaje (educación, didáctica, diálogo, encuentro, espacialidad, disciplina, proyecto, etc.) así como a los significados a los cuales apuntan éstas, están en constante construcción local y global.

La manera como se ha venido entendiendo el acontecimiento educativo, también ha cambiado progresivamente la educación y con ella, el aprendizaje. En primer lugar, ya no se define por la acumulación de conocimiento sólido, invariable y perdurable, sino por la capacidad de goce y de despliegue de la dimensión emotiva, estética y lúdica del ser humano. En segundo, la pregunta por la finalidad del acontecimiento enseñanza-aprendizaje, tiene lugar en un contexto de volatilidad, flexibilidad y finitud. Parámetros que exigen de todo proceso educativo, innovación, creatividad, sentido de la ubicación histórica y conciencia de los límites. En tercer lugar, se hace urgente, posible y necesario, repensar el carácter y dinamismo de la dimensión cognitiva, emotiva y estética de los sujetos, dado que los marcos cognitivos, las metodologías y las didácticas con las cuales se enseña, ya no pueden legitimarse por sí mismas, sino en la medida que suponen un aprendizaje colaborativo, significativo y transformador de realidades (Bauman, 2008, p.16-45).

En este sentido, toda praxis educativa, viene determinada por la estrategia de «cómo enseñar y aprender de otra manera». De aquí, la necesidad de proponer, el componente lúdico como posibilidad de repensar, reorientar y resignificar las prácticas didácticas, que permitan el desarrollo de capacidades y acciones transformadoras en la construcción de aprendizajes significativos (Sen, 2000; Nussbaum, 1997; Saito, 2003; Walker, 2006).

La lúdica como posibilidad constitutiva al ser humano aún está por descubrirse, así como el verdadero alcance que posee. Ésta supone proponer prácticas didácticas que respondan al derecho humano que tiene toda persona – en especial, los niños y las niñas – al desarrollo de su ser y estar en condiciones y en entornos habitables y lúdicos sanos. La relación entre la lúdica y contextos formativos, es pensada y ejecutada “como una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella, en esos espacios en que se producen disfrute, goce y felicidad” (Echeverri, 2009), y aún más, en esos espacios en que se producen vínculos de cuidado, relaciones y prácticas éticas.

Los horizontes de sentido que pretenden otear esta monografía tienen que ver fundamentalmente con el propósito de formar personas capaces de transformar las condiciones existentes de manera alternativa y creativa, donde los niños y las niñas puedan reconocer, desarrollar y poner al servicio su potencial creativo, siendo el eje de tal potencial, la libertad, la responsabilidad, la creación de vínculos de cuidado que les permita por medio de la actividad creadora, impulsar actitudes hacia una vida con sentido, placentera y ética para sí mismo, para sus semejantes y su entorno.

La lúdica ha de ser la palanca para la creatividad, el aprendizaje y el redescubrimiento de capacidades y talentos; para la comprensión del propio ser de la persona y su relación con el entorno que la rodea y en el cual vive, de tal manera que va descubriendo que aprendizaje y juego significativo no es solo experiencia momentánea sino para el forjamiento de aprendizajes futuros y trascendentes. Ya lo dijo en su momento Albert Einstein “*para estimular la creatividad hay que desarrollar la inclinación hacia los juegos y el afán de reconocimiento, ambos propios del niño*”. También, desde el ámbito de la filosofía, Friedrich Nietzsche, expresó de manera lapidaria la altura cualitativa del juego y del ser humano mismo: “*Madurez del hombre adulto: significa haber reencontrado la seriedad que de niño tenía al jugar.*” (Nietzsche, 2005, p.104). En otras palabras, la significación de lo lúdico como herramienta pedagógica y estrategia didáctica y el desarrollo de la dimensión lúdica de la vida, son desafíos de nuestros tiempos, y esta monografía quiere contribuir al despliegue de los mismos.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento

En el ámbito de la educación tradicional, resulta una afirmación tendenciosa o sesgada, reconocer que la lúdica, específicamente en la modalidad de juego, suele ser depreciada por considerarse que presenta un bajo nivel de fiabilidad pedagógica (Domínguez, 2015, p. 7). Porque en estos escenarios educativos no se concibe desde sus prácticas al componente lúdico como una estrategia, herramienta, dinámica y estructura para el desarrollo de acciones transformadoras en la construcción de aprendizajes de los niños y las niñas.

Hace casi cuatro décadas lo determinaba la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO: “La escuela tradicional se basa en la idea de que en el momento en que el niño empieza a aprender a leer, a escribir, a calcular, en cuanto se trata de impartir conocimientos para la adquisición de títulos o diplomas, el juego no es ya sino una actividad pueril, destinada a ocupar el tiempo libre y a descansar de la fatiga muscular y cerebral” (UNESCO, 1980, p.19). A esta altura “cualitativa” se encuentra la actividad de recreo en las instituciones educativas y la formación para la educación física.

Los tiempos actuales, exigen cada vez, que tanto maestros, como educadores, formadores y acompañantes que desempeñan labores y prácticas didácticas en escenarios educativos inmersos en contextos de complejidad y vulnerabilidad, requieran de elementos epistemológicos y cognitivos, de habilidades y talentos lúdico-pedagógicos necesarios para analizar, debatir y responder de manera efectiva, creativa, innovadora y humana, a los principales fenómenos que inciden en la formación de los niños y las niñas.

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué caracteriza interdisciplinariamente lo lúdico como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas en los niños y niñas entre 9 y 12 años de edad?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Identificar la relevancia hermenéutica de la lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades cognitivas y estéticas en niños y niñas.

2.2 Objetivos específicos

- Reconocer lo lúdico como componente hermenéutico, pedagógico y estratégico en el acontecimiento educativo, contextual y ético en niños y niñas.
- Caracterizar lo lúdico como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades cognitivas, estéticas en los niños y niñas.
- Valorar lo lúdico como estrategia didáctica integral para el desarrollo de capacidades cognitivas y estéticas para la vida significativa y con horizontes de sentido en la educación infantil.

3. MARCO TEORICO

El hecho que se explicita el horizonte epistemológico no tiene como consecuencia necesaria que se evidencie el procedimiento o la metodología por la que se persigue exponer, explicitar y comprender el meollo de un asunto de un tema planteado, cuanto más de una disciplina del saber humano. Fundamentar, proporcionar de bases teóricas en el marco de una línea de investigación supone proponer un derrotero conceptual razonable que dé cuenta de la pertinencia, significado, sentido y aplicabilidad de una problemática abordada. En otras palabras, lo que se pretende en el marco teórico es abordar categorías, formular preguntas y resolver aquellos cuestionamientos que se esgrimen en el planteo de lo lúdico como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas.

3.1 Marco Referencial: Definición y Perspectivas Significantes de lo Lúdico

3.1.1 La lúdica como componente: Concepto, rasgos interpretativos y horizonte de sentido

La lúdica, más que una acción o actividad, es una dimensión integrante de la condición humana; en esto se diferencia fundamentalmente del juego, pero se relaciona con éste en tanto que la finalidad del juego persigue la propia acción lúdica. “Sin embargo, no siempre es fácil diferenciar un juego de una actividad con ciertos componentes lúdicos, quizá la mejor solución para esto es partir de la idea de que no existe juego y no juego, sino que un sinnúmero de actividades contiene una cierta dosis de contenido lúdico” (Betancourt, 2005, p. 1). Con esta precisión, pretendemos salvar la diferencia entre una y otra noción. Pero conviene ahondar un poco más en esta diferencia no menos compleja que la definición misma de la lúdica en tanto componente.

Cuando se habla de lo lúdico, en tanto componente de la integralidad humana, se hace referencia a una cualidad humana: la capacidad simbólica (Jiménez, Dinello y Alvarado, 2004, p. 15), que brota a la realidad y a la cotidianidad histórica de la existencia cuando el ser humano pone en acción ciertos elementos vitales: la conciencia, en tanto que ejercicio de la libertad y el caer en la cuenta de la responsabilidad, la disposición a la sensibilidad y a la creatividad para realizar acciones que responden simbólicamente y trascendentemente a la tarea proyectarse, de vivir y de convivir, así como la expresión de sus emociones y afectos.

Sumado a lo anterior, pero precediéndolo, la lúdica es experiencia cultural en tanto dimensión transversal de la vida, por lo cual, no se condiciona a prácticas, a actividades, a ciertas disciplinas – *como si lo es el juego* – ni mucho menos una moda en esta civilización del espectáculo (Vargas Llosa, 2012) en la que vive la sociedad, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano biopsíquico, social y cultural. Como lo expresa Carlos Alberto Jiménez, “desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana”. (Jiménez, 1998). Aunque lo lúdico involucra experiencias de tensión, alegría, fracaso y emancipación, y crear otros modos de ser al orden establecido en lo real, se erige como una capacidad humana de resignificar constantemente su orden simbólico, y de esta manera, proponer nuevos marcos de acción, representación y pensamiento.

La noción de lúdica como componente antropológico y psicológico, como lo expresa Winnicott (1994) citado por Claudia Domínguez Chavira (2015, p. 12) de la Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez, “se ubica entre la creatividad y el deseo, y aunque físicamente no se ha logrado ubicar, se le suele situar en un plano de la conciencia entre las estructuras cognitivas, afectivas y emocionales llamado zona transicional” (Winnicott, 1994, p. 14); zona a la cual se le asigna la preponderancia de generar sensaciones, emociones y pasiones, y de producir arrojito actitudinal y práctico para todo acto creador. Precizando en la narrativa de Claudia Domínguez:

El desarrollo del componente lúdico demanda libertad, interacción y cotidianidad; debe estar desprovisto de toda preocupación funcional, para que realmente el ser humano se introduzca en esos espacios de “trance” (a los que sólo se puede acceder sin seguir modelos o reglas prefijados, es decir, modificando sus propios paradigmas). El desarrollo de esta capacidad no concluye con la infancia, al contrario, posteriormente se manifiesta y expresa en la cultura en forma de rituales, competiciones deportivas, espectáculos, manifestaciones folclóricas y expresiones de arte (teatro, música, plástica, pintura). (Domínguez Chavira, 2015, p. 12)

En este sentido, y de acuerdo con Dinello (2007), la lúdica, es una bitácora de comprensión,

que concibe y orienta nuevas maneras de representar el «mundo de la vida» permitiéndole al ser humano transformar sin precedentes la percepción, pertenencia y sentido de la comunidad, desde su comprensión fenoménica y gnoseológica, como desde la creación de relaciones trascendentes. “Es, además, una cualidad humana que favorece la creatividad y posee como atributo su capacidad para modificar perspectivas, además de producir tonalidades en las emociones positivas y placenteras en magnitud amplia” (Domínguez Chavira, 2015, p. 14).

De igual manera, como capacidad, la lúdica, se constituye como una de las formas, en la actualidad, oportuna, urgente y necesaria, para que tenga lugar la experiencia educativa como hecho cultural, acción pedagógica y ejercicio integral de aprendizaje, rasgos que propenden al desarrollo global del sujeto en contexto, lúdico, social y humanizante en la cotidianidad de su existencia, a lo largo de las etapas de la vida. La articulación de las estructuras psicológicas globales de la persona (cognitivas, afectivas, volitivas, emocionales, actitudinales y de sentido-significado), la puesta en funcionamiento de sus inteligencias múltiples (lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y ecológica) (Gardner, 2003), y la detección, provocación y desarrollo de capacidades destacadas (destrezas, potencialidades, habilidades nucleares en relación al conocimiento y al establecimiento de relaciones) (Civarolo, 2009, p. 22), enmarcan el tejido estructurante de la noción de lúdica, como componente, como cualidad, capacidad y dimensión simbólica de lo humano.

Por último, como ha quedado en evidencia, el concepto de la lúdica es bastante amplio, complejo, y depende, su abordaje, en muchos casos, del enfoque desde el cual se le desarrolle, pues en definitiva, se refiere a la manera de proponer al ser humano la vida como búsqueda, capacidad de asombro, sentido del peligro (Kaspárov, 2003, p. 141); como posibilidad y necesidad de expresarse de manera variopinta, sin prejuicios morales, culturales o religiosos; de generar canales de comunicación y de diálogo recíproco; de proponer didácticas significativas y de experiencias divertidas, placenteras responsables, tales como el entretenimiento, el juego, el esparcimiento; la adquisición de saberes necesarios para la educación del futuro (las cegueras del conocimiento; la ilusión y el error; los principios del conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión, la ética del género humano) (Morín, 1999); y de arraigar la religación ética de los

sistemas de aprendizaje (Morín, 2013, p. 6-11).

3.1.1.1 Rasgos interpretativos de lo lúdico: aproximaciones

Lo amplio del concepto de lo lúdico, sin duda, es inagotable, desde sus campos de aplicación y de significación. La lúdica no le pertenece solo al mundo infantil, a la etapa de la infancia, sino que hace parte de todo el «trayecto biográfico» (Duch, 2004) de las personas y comunidades humanas, con lo cual se supera la estigmatización ideológica del juego y de la dimensión lúdica como expresiones y cualidades “poco serias” o “depreciadas” desde lo psíquico, afectivo, cognitivo o pedagógico. Nada más ausente de lo real. Lo lúdico hace que la condición humana trascienda las fronteras ideológicas, convierta, por ejemplo, el compartir de la mesa en algo sublime, que resignifique el acervo cultural de una praxis o una narrativa, que los juegos, sean cual fueran sus clases, se conviertan en forma de rituales, en manifestaciones folklóricas y hasta políticas en sentido estricto, creando entornos, ambientes lúdicos, éticamente posibles y significativos. Es desde esta comprensión que adquieren sentidos los siguientes rasgos de lo lúdico y que a continuación se exponen.

3.1.1.1.1 *Rasgo didáctico*

Vista desde este rasgo, la lúdica, es una posibilidad didáctica por antonomasia, es decir, “la forma más creativa de aprendizaje [...]. Es un manantial especial de consecuencias didácticas” (Calero, 2011, p. 150). Esto sin duda, no es solo un desafío de la lúdica como herramienta para el aprendizaje, sino esencialmente para la forma, hoy, de pensar, reflexionar y visionar la educación; para la pedagogía, en último término. Como herramienta de enseñabilidad y de aprendibilidad, la implementación del juego con componentes lúdicos o de la lúdica como ejercicio de actividades significativas posibilita escenarios de y para la participación, la socialización, la generación de vínculos cognitivos y de cuidados, el entretenimiento, la creatividad, la competencia sana y la puesta en marcha de mecanismos de solución de problemas vitales y la creación de alternativas para asumir los fracasos inherentes al acto histórico de aprender. Este rasgo va en contra cultural y pedagógicamente hablando con la práctica “institucionalizada”, más que adagio, de la “letra con sangre entra”. Como las gramáticas de la guerra: ¡Nunca más!

3.1.1.1.2 *Rasgo cultural*

La lúdica se forja como experiencia cultural – *sí y solo sí* – en la medida que se manifiesta como una actividad creadora, como «forma de vida» auténticamente liberadora. Tomando prestado el enfoque teórico de la filosofía fenomenológica y de la liberación, y aplicado a la lúdica en el sentido expresado, ésta última sería una forma de vida creativa en un *continuum* “«habérselas con la realidad», (Xavier Zubiri, 1997) en cuanto realidad personal, social e histórica. Pero un habérselas con la realidad de modo implicativo, en lo teórico y en lo práctico, a favor de una realidad socio-histórica que conlleve una progresiva realización de una sociedad justa y solidaria”. (Beorlegui, 2009, p. 323.). Más aún, y siguiendo a Julián Betancourt (2005), “el juego es autoexpresión del contexto histórico social, de modo que es reflejo de los valores y la cultura de la sociedad en que nace, vive y se desarrolla el ser humano” (Betancourt, 2005, p. 4). Dicho de otro modo, lo lúdico como expresión cultural emerge como una «caja de resonancia» de producción de hitos socio-históricos y de sentido en los cuales la cultura misma se reactualiza, se resignifica, y de ser necesario, muta completamente en horizontes de humanización a escala personal, comunitaria, local y global.

3.1.1.1.3 *Rasgo experiencial*

Podría parecer una perogrullada asumir que una de las mayores virtudes del juego es la producción de placer, ya que, al practicarlos, la satisfacción aparece dialécticamente, como éxodo y advenimiento; pero tal ingenuidad no tiene asidero: el placer es constitutivo de la existencia, se recibe, cuando se dona; es tarea y proceso humano; y mediante el juego, alcanza niveles insospechados. “Además, el juego es una finalidad en sí mismo en la medida en la cual los jugadores no persiguen un objetivo específico, sino que su principal finalidad la constituyen las acciones lúdicas a efectuar”. (Betancourt, 2005, p. 2).

Por otra parte, el juego, en tanto acción lúdica y no lúdica, viabiliza una pléyade de posibilidades para el desarrollo de recursos de la propia personalidad de la persona – *ipseidad* –

(Ricoeur, 1996), así como de la *alteridad* (Levinas, 2002) entre los que se destaca, por un lado, la conciencia y responsabilidad de sí mismo, la autovaloración y el sentido personal, y por otro, el «reconocimiento del otro en tanto que otro» y el establecimiento de vínculos de cuidado con tal otro. En definitiva, “el juego suele ser una herramienta para aprender a evaluar la interacción social y la conducta ética de los jugadores” (Betancourt, 2005, p. 4); y también a crear y sopesar la conciencia política, en el sentido de lo que «es en común», a los actores del juego, cuando juegan. Siendo también el ideal a este respecto, cuando no juegan.

3.1.1.1.4 *Rasgo constitutivo*

La noción de lo lúdico como proyecto es lo que define esencialmente este rasgo. En otras palabras, la lúdica ha de convertirse en el «conato agónico» (Leibniz) no solo por la vida digna, sino jovial. La dimensión lúdica tiene que desplegar maneras de pensar y de repensar lo humano y sus manifestaciones; manifestaciones que, en los umbrales del siglo XXI, oscilan dramáticamente entre «la perfección y la destrucción» de lo humano mismo (Laín Entralgo, 1996). Cagigal (1981) hace ya varias décadas precisaba tal situación, resaltando lo determinante de la lúdica por el existir: “Las más altas proezas de la Humanidad no han sido las guerras y las conquistas, en las que se llegó a despreciar la vida del otro. Las cumbres de la historia han sido, en definitiva, las creaciones lúdicas del hombre. Una capacidad lúdica abierta que su repertorio está en todo acto creativo humano”. En sumo grado, la lúdica, como praxis, como juego, como cualidad y como dimensión constitutiva de lo humano, es una de las actitudes y proyectos más desafiantes de la inteligencia humana, y tiene que arrojarlos a la humanización en máximos de justicia, equidad y paz transcultural «en el aquí y el ahora históricos», así como para las generaciones futuras.

3.1.1.1.5 *Rasgo ethos-lógico*

Con este rasgo se pretende significar y trascender lo que se ha denominado como «entornos lúdicos»:

Super y Harkness (1986) propusieron que el juego y las relaciones con los

pares no pueden entenderse si no se toma en cuenta el entorno (factores contextuales) en el cual se despliegan. Este entorno incluye tanto los aspectos materiales, como los psicológicos, y puede verse en tres dimensiones: (a) los entornos físicos y sociales, (b) la “psicología interna” de los participantes, especialmente las representaciones mentales de los cuidadores primarios del niño sobre el desarrollo, socialización y educación, y (c) las costumbres culturales sobre cuidado y prácticas educativas. (Silva, 2004, p. 205)

Aunque, siguiendo a la autora, la noción de entorno lúdico refiere fundamentalmente a dos dimensiones, (1) las relativas a las condiciones físicas tangibles que contextualizan al juego – *entorno lúdico-físico* –, como los escenarios, materiales, herramientas adecuados para la práctica lúdica; (2) las relacionadas directamente con las condiciones intangibles que contextualizan al juego – *entorno lúdico-actitudinal* –, como las que aluden a las representaciones mentales de los sujetos en torno al juego, que se expresan en actitudes, capacidades, habilidades y creencias, oralidad, memoria, narración y escritura; es vital agregar una dimensión más a esta comprensión de dicho concepto, (3) la relativa a la capacidad de simbolización y de noción de «horizonte existencial» como campo de posibilidades y oportunidades de actuación – *entorno lúdico-ético* – o la lúdica como una manera auténtica de «habitar el mundo y las relaciones interhumanas».

Martín Heidegger (1954) en su relectura a un poema inacabado de Hölderlin (1800) toma un aparte del mismo e interpreta la razón de ser del hombre (*Dasein*) en el mundo habitado por el lenguaje como acto creador: “*poéticamente habita el hombre la tierra*”; pues bien, en el curso de esta monografía y con relación a la lúdica, se expresa: “*lúdicamente habita y ha de habitar el ser humano el mundo*”. Dicho de otro modo, la tarea que se desprende en el escenario del vivir humano es construir una «*morada panecológica*» con “juguetes” que no degraden y hagan desaparecer la raza humana, sino que la forjen sostenible.

3.1.1.2 Horizonte de sentido de lo lúdico

En último término, la lúdica más que un estado o una cualidad en sí misma, es un proceso

del desarrollo y la invención humana como condiciones históricas. No es una ciencia de la episteme humana, ni una moda de la cultura actual. La lúdica se despliega como una predisposición de sentido, es decir, como vislumbre y creación de campos de posibilidades y acción para asumir, enfrentar y llenar de significado la cotidianidad. En tal sentido, lo lúdico se erige como una forma de estar y habitar la vida, de relacionarse con los otros, con los sistemas culturales y con la historia, creando espacios (ethos) en que se produzcan disfrute, goce, placer y creatividad responsable, sostenible y prospectiva.

Sumado a lo anterior, la lúdica reconvierten las actividades cotidianas, así como las actividades simbólicas e imaginarias constitutivas de la especie humana, las cuales revitalizan y resignifican el juego, el sentido del humor, el sentido del peligro, la capacidad de asombro; actividades culturales como el arte, la literatura, la poesía, en definitiva, el arte, sin olvidar, la práctica del amor y la transmisión de la afectividad. La lúdica, trasciende, por su parte, las pragmáticas del juego; convirtiéndose en pragmática simbolizante y transfigurada por la inteligencia (Marina, 1993), la creatividad y la praxis cultural que tiene como horizonte realizable, la constitución de contextos de vida creativos y sociables; imaginarios y narraciones significativas que cuenten la existencia de manera distinta y plural; y relaciones que trasciendan la condición humana: relaciones humanizadoras y en tanto humanizadoras, sublimes.

3.1.2 Perspectivas de sentido de la lúdica

3.1.2.1 Perspectiva antropológica: *Homo ludens*

Comprender al ser humano como un ser que juega y aprende, es una de las tareas que aún está por descubrirse. *Homo ludens* es la caracterización emblemática del historiador holandés J. Huizinga (2007) en la cual revitaliza la condición biopsicosocial asociada a la capacidad de la persona (del ser humano) para jugar y construir cultura. Cognición, emoción y capacidad de vislumbre son elementos que involucra la lúdica. En este sentido, la lúdica no se limita a un solo momento de placer o disfrute, sino a un conjunto de vivencias gratificantes que contribuyen al desarrollo humano armónico, libre e integral orientado por una carga cognitiva y emotiva que le provee un verdadero sentido a la vida misma (Escalante Barrios & Coronell Gutiérrez & Narváez

Goenaga, 2014, p. 5).

En tal sentido, la dimensión lúdica forma parte de la dimensión proyectiva de realización humana como potencialidad dinamizadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de socialización y convivencia: como acontecimiento lúdico. Con lo cual estamos entendiendo, según Fullea (2003), como “un acto de re-creación en tanto resulta la concreción de ese vital impulso antropológico destinado a propiciar el desarrollo mediante la realización de acciones ejecutadas de forma libre y espontánea, presididas por el reconocimiento que hace el individuo sobre su propia y personal capacidad existencial, lo que equivale a decir: en pleno ejercicio de su libertad”. Los juegos, sin duda, son de utilidad para el desarrollo de aptitudes, para el despliegue de las potencialidades de la preponderancia orgánica y de la preponderancia psíquica del ser humano, para la puesta en marcha de muchas de las funciones inherentes a la condición humana. En otras palabras:

Lo anterior reafirma que son el juego y las prácticas lúdicas las mejores herramientas para el desarrollo y formación del ser humano no solo desde la dimensión cognitiva y corporal sino social, ya que como lo explica Russel (1970) el juego infantil sería, entre otras cosas, un ejercicio preparatorio en el sentido de que se adoptan en los papeles, por lo que el juego, en cuanto forma de vivir especial, tendría gran significación. (Escalante Barrios & Coronell Gutiérrez & Narváz Goenaga, 2014, p. 11)

Conviene aclarar, como clave hermenéutica, que las preguntas antropológicas y pedagógicas por excelencia desde la dimensión lúdica de la existencia son la que inquieren por qué es y qué está siendo el niño – y el ser humano en general – cuando juega, o cuando establece vínculos y relaciones con prácticas lúdicas que van más allá de la pragmática del juego. Dicho de otra manera, la lúdica se convierte en el eje y la guía orientadora de las zonas de desarrollo próximo, “porque contribuye al desarrollo armónico e integral de todas las dimensiones de la infancia en el contexto de diversos escenarios, entre ellos el escenario educativo” (Escalante Barrios & Coronell Gutiérrez & Narváz Goenaga, 2014, p. 12), así como en el escenario del pensamiento y la acción, como de derecho y del conjunto de relaciones que establezca como se

sostendrá en párrafos siguientes.

3.1.2.2 Perspectiva filosófica: *la vida como juego*

La lúdica, en el contexto actual, siguiendo a Nietzsche, es «lo que está en juego»: este es el tema de nuestra cultura. Es la tarea humana actual necesaria y urgente:

“Por lo tanto el modo de ser del juego no es tal que, para que el juego sea jugado, tenga que haber un sujeto que se comporte como jugador. Al contrario, el sentido más original de jugar es el que se expresa en su forma de voz media. Así por ejemplo decimos que algo «juega» en tal lugar o en tal momento, que algo está en juego (Gadamer, 2003, p. 146)

Con lo precedente lo que se quiere es revalorizar la vieja tesis que consiste en que *la vida es un juego*. Para sustentarla se suele citar con insistencia el fragmento 52 de Heráclito:

“el tiempo [o ‘el curso del mundo’, según otras traducciones] es un niño que juega con los dados; el reino es de un niño”. Nietzsche, refiriéndose precisamente a Heráclito en *La filosofía en la época trágica de los griegos*, explica este juego propio del Aión como la doble condición vital del devenir y el perecer, el construir/destruir eternamente inocente o sin justificación moral por el que nuevos mundos emergen. Y, aunque se resalte con insistencia al *azar* como principio movilizador o motor de la existencia (por lo cual se dice del futuro que es *ciertamente incierto*), la clave no está en los dados, sino en su movimiento, en la *tirada* propiamente dicha, debido que al concebir la vida como la tarea más grande de todas, se le imprime la fuerza incontenible de la invención tanto como de la fantasía, la absoluta seriedad tanto como la indiferencia superior, y –por supuesto– la diversión tanto como la tragedia. (Díaz, 2013, p. 12)

En este sentido, el juego y la dimensión lúdica, no son, según su especificidad,

simplemente una manifestación humana, sino *fenómenos existenciales* de consecuencias impensadas. Dicho en palabras de E. Fink (1966): “nosotros, hombres finitos, estamos, justo por la fuerza creadora y la magnificencia de nuestra producción mágica, ‘puestos en juego’ en un sentido profundo. [...]. El juego no es un asunto inofensivo, periférico, ni menos infantil” (Fink, 1966, p. 29). El juego es una realidad – *bifurcada* – paradigmática, dado que, por un lado, es *irreal* en tanto que no presenta o alude a ninguna otra realidad determinada culturalmente (trabajo, amor, revolución, resistencia, política); y a la vez, es *supra-real*, porque expresa lo esencial y lo posible del existir histórico que rompe con la cotidianidad de la vida y le da sentido.

Así, habiendo dado con la esencia del juego desde su dimensión antropológica (humana) en tanto que *actividad* o acto lúdico, se ha devuelto la pelota hacia la esencia de la vida como un juego (dimensión ontológica) en cuanto supra-realidad o *paidia*. Se trata del papel transfigurador del juego, lo que lo llena de un carácter enigmático y liberador (Díaz, 2013, p. 13).

En este orden de ideas, ¿Cómo entender que la vida sea un juego? La vida se juega, sin lugar a dudas, en el gran teatro del mundo, y el ser humano, es el jugador por antonomasia, el actor ineludible. Dicho de otro modo, jugar es la hermenéutica de la existencia, y se juega, asumiendo la vida misma como aventura, riesgo, invención, creatividad, azar, libertad, preocupación y ocupación existencial (Heidegger, 2005). Estos elementos son inevitables y fundamentales de la religación entre juego/teatro del mundo/vida/actor/hermenéutica, donde el sujeto del juego, no es el jugador, sino el juego mismo (Gadamer, 2003, p. 144-145). “La vida no requiere de una conciencia, ni de ser en particular para ser lo que es; si el juego se hace dueño de los jugadores, la vida se hace dueña de los seres vivientes, de manera que, si *todo jugar es un ser jugado, todo vivir es un ser vivido*. No estamos vivos, somos vividos por la vida” (Díaz, 2013, p. 15). En definitiva, el *homo ludens* no representa una figura más del ser humano. El ser humano es fundamentalmente un jugador y un vividor de la vida. Es aquí donde lo lúdico como juego y no juego adquiere relevancia extática: “*El hombre como buscador no es solo un buscador, es principalmente un inventor, un creador, un productor de sentido, del sentido de su existencia de acuerdo con el tiempo y el espacio con los que se conecta*”. (Díaz, 2013, p. 16). Con lo cual resulta urgente la tarea pedagógica de enlazar vida y juego; de comprender la exigibilidad que

tiene el ser humano de implicarse existencialmente en lo que hace, de lo contrario, la vida sería *la insoportable levedad del ser* (Kundera, 1984) o una experiencia baldía y baladí.

3.1.2.3 Perspectiva estética: *el juego como arte y alteridad*

Juego y encuentro interhumano son acontecimientos fecundos del y para el ser humano y su mundo de relaciones con la realidad: relaciones dialógicas, «ambitales», abiertas, dinámicas. La altura cualitativa de tales realidades se sostiene como “*campo de posibilidades de juego creador*. Es real, pero no tiene una delimitación precisa, abarca cierto campo, más o menos amplio, y no puede ser denominada por el hombre como lo son las cosas manipulables. Constituye un ámbito de realidad, un espacio vital, en centro de iniciativa” (López Quintás, 2010, p. 73), o como se ha denominado en apartados anteriores, como *entornos o ámbitos lúdicos*. Siguiendo a López Quintás (2010) se afirma:

Debido a su condición corpórea, un hombre puede ser medido, pesado, situado; pero, en cuanto persona, constituye un ámbito de realidad, integrado por diversos ámbitos: el biológico, el afectivo, el profesional, el estético, el ético, el político, el religioso... Las dimensiones de un hombre pueden delimitarse fácilmente con ayuda de una cinta métrica. Sin embargo, la influencia que ejerce en su entorno, el campo que abarca en el aspecto biológico-hereditario, ético, estético, afectivo, profesional, religioso... ¿podría alguien medirlo? Ni siquiera el interesado alcanzaría a hacerlo con cierta precisión. El hombre posee una vertiente objetiva, pero no se reduce a objeto; es todo un centro de iniciativa, que ostenta dos facetas complementarias: constituye una fuente de posibilidades de juego para otras personas, y tiene el poder de asumir activamente las posibilidades lúdicas que puedan ofrecerle los seres de su circunstancia. (López Quintás, 2010, p. 73)

Dicho de otra manera, la lúdica desde la perspectiva estética y de la alteridad, concibe y propone el entorno auténtico del ser humano como una «urdimbre de ámbitos». Esta urdimbre de

ámbitos apela, demandan a entrar en juego con ellas. Una capacidad respondiente creativa, permite que las circunstancias vitales cotidianas se conviertan, se trasformen en campos de posibilidades, de juego. Esto es lo que se denomina como como la actitud lúdica de y ante la existencia misma. Desde la perspectiva lúdica, los campos de juego y posibilidades, hace que la realidad, por dura y vulnerada que sea, aparece bajo la égida de una nueva luz: la luz de la creatividad, la cual ilumina al ser humano, desde su condición histórica y corpórea, como sus lugares vivientes de presencia en el mundo, sus campos de expresión y comunicación. “Esta inmersión creadora es fuente de iluminación del sentido de las realidades que en tales espacios lúdicos entran en relación de encuentro, ya que todo campo de juego es un campo de iluminación” (López Quintás, 2013, p. 75-76).

Por último, la actitud lúdica en y para la existencia, junto con el arte en cuanto creador de realidades como campos de posibilidades de libre juego expresivo (es decir, de ámbitos), constituye una forma de juego para el existir, es decir, una manera de estar, habitar el mundo y de vinculación reduplicativa con las artes y actividades humanas. Por tanto, los escenarios donde la realidad se erige como génesis de ámbitos posibilita la comprensión de los fundamentos de consistencia, efectividad, sentido y belleza. El arte como perspectiva de la lúdica tiene su razón de ser, porque en sentido estricto, lo que vislumbra con existencia es la creación e instauración de realidades ambiales (López Quintas, 2013, p. 73). La actividad lúdica desplegada por el arte es fundamentalmente dialógica, compartida, que impelen a las personas involucradas en las posibilidades de lo lúdico a emerger de modo receptivo-activo, creador.

3.1.2.4 Perspectiva de derecho: la seriedad inalienable que de niño y adulto se tiene al jugar

La lúdica, es de relevancia crucial para el aprendizaje y el desarrollo infantil, por tal razón al reconocer tal importancia, se hace ineludible considerar que, para una constitución de una educación de calidad, es necesario simultáneamente garantizar el derecho a la libertad de expresión, el juego y la recreación.

La calidad de la educación en la primera infancia se garantiza en la medida que el niño sea libre, feliz y satisfaga sus necesidades e intereses durante el proceso de aprendizaje y desarrollo. De lo contrario, la educación se convierte en un acto

depositario, vacío y carente de sentido. [...]. Por tanto, la lúdica y la educación se convierten en co-requisitos para garantizar la calidad de la experiencia educativa en los primeros años de vida”. (Escalante Barrios & Coronell Gutiérrez & Narvárez Goenaga, 2014, p. 13)

El marco legislativo colombiano reconoce el peso específico de la lúdica, el juego y la libre expresión como elementos ineludibles del desarrollo y el aprendizaje humanos, de manera especial, en los primeros años de vida. En este sentido, Colombia, ratifica en su carta magna, el 28 de enero de 1991, la aprobación de la Convención Mundial sobre los Derechos del Niño en el marco de la Asamblea de las Naciones Unidas que tuvo lugar el 20 de noviembre de 1989. Dicha convención plantea el juego como derecho fundamental y necesidad básica, y por demás, urgente. El artículo 31 estipula lo siguiente:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y de las artes (...), respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente de la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (...) (Citado en: Escalante Barrios & Coronell Gutiérrez & Narvárez Goenaga, 2014, p. 14)

Ahora, una mirada centrada en los ámbitos de las acciones formativas, el juego como una de las acciones lúdica en los escenarios educativos, en las prácticas escolares dentro y fuera de la institución, como en los demás espacios posibilitados para tal fin. La misma UNESCO (1980) lo expresa de manera histórica, dado que reconoce que el juego está encallado en las profundidades ancestrales de la humanidad, en las tradiciones culturales de los pueblos y de las sociedades de la misma manera que evoluciona y se transforma con ellos, puesto que permite una mirada retrospectiva del acervo y memoria cultural de los pueblos, entender las manera como se organizan y sustentan los que las comunidades juegan y vislumbrar el desarrollo social que posibilita las constantes y diferentes maneras de habitar la realidad a través del juego y las acciones lúdicas. En palabras de la UNESCO:

El juego constituye por lo demás una de las actividades educativas esenciales y merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho *más* allá de los jardines de infantes o escuelas de párvulos donde con demasiada frecuencia queda confinado. En efecto, el juego ofrece al pedagogo a la vez el medio de conocer mejor el niño y de renovar los métodos pedagógicos. Su introducción en la escuela, empero, plantea numerosos problemas, máxime cuando los estudios sobre el juego son todavía relativamente escasos y no han conducido a la elaboración de una teoría que responda a las diversas interrogantes que suscitan las actividades lúdicas (Unesco, 1980, p. 5).

Colombia, por tanto, no solo reconoce la valía de los derechos del niño, sino que le concede prevalencia sobre los demás derechos, en tanto que los considera prioritarios e inalienables. De allí que, en la Constitución Política de Colombia, en su título “De los derechos, las garantías y los deberes”, capítulo II “De los derechos sociales, económicos y culturales”, consigne en su artículo 44:

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión”. [...]. Colombia no sólo promueve la garantía de estos derechos sino que reconoce la importancia de integrarlos con el fin de promover el desarrollo armónico e integral de la infancia. En efecto, la Ley 115 de Educación señala la relación entre lúdica y educación en su artículo 15: “la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Esta relación se hace más explícita en el Decreto 2247 de 1997 del Ministerio de Educación Nacional el cual propone la lúdica como principio curricular para los procesos educativos, reconociendo al “juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas” (MEN, 1997a) (Citado

en: Escalante Barrios & Coronell Gutiérrez & Narváez-Goenaga, 2014, p. 14)

Por otro lado, en el Código de Infancia y Adolescencia del marco jurídico del país, en la Ley 1098 de 2016 también es taxativa en la relación a la valía de la lúdica y la recreación. Parafrasear su artículo no es más que un desafío patente en los escenarios educativos y para la renovación de los enfoques y tendencias pedagógicas para el acontecer educativo y didáctico, así como para la formación de una ciudadanía capaz de establecer relaciones democráticas, plurales y diferenciadas. La lúdica o el derecho a la recreación se entienden en este canon como un proceso de acción participativa y dinámica, que supone la vida y la convivencia como disfrute responsable, capacidad creadora y libertad situada y relacional, en el pleno desarrollo de las potencialidades del sujeto que propendan y coadyuven a la generación de posibilidades por una vida digna, individual y socialmente. (República de Colombia, 2006b).

Por último, en lo estipulado en el documento nacional *Colombia por la Primera Infancia* se esgrimen una serie de argumentos interdisciplinarios (científicos, legales, políticos, económicos, éticos, institucionales, programáticos y socioculturales) que propenden por la creación de unas políticas públicas que tengan como *pedra angular* la relevancia integral del juego, la lúdica y la recreación en el desarrollo y la calidad de vida de la primera infancia. “En consecuencia, la Política Pública de Primera Infancia señala que la intervención educativa debe iluminarse por orientaciones pedagógicas centradas en el lenguaje, el juego, la lúdica y el arte ya que son herramientas que potencian el desarrollo infantil” (Escalante Barrios & Coronell Gutiérrez & Narváez-Goenaga, 2014, p. 16). En otras palabras, la invitación pedagógica al estímulo estético o la asunción por un *vivir poético* – creador, labrando alternativas – (Rojas Guardia, 2013), así como el disfrute del patrimonio cultural y la construcción de sujeto, permitiendo progresivamente la inmersión del niño y la niña a una vida socio-cultural en términos de personalización, socialización y humanización.

3.2 Marco transversal: Lúdica, Didáctica, creatividad y Capacidades en la Educación Infantil

La lúdica en tanto juego o como conjunto de actividades significativas de sentido, están atravesadas por significatividad y valor pedagógico y cultural. Dicho de otra manera, la lúdica es parte de procesos *intimativos* (Luis Cencillo, 1970) que son necesario provocar, descubrir, valorar, e incluso provocar con cierta intencionalidad (Eisen, 1994, p. 251-259). Tanto la actividad como la actitud lúdica favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas, en contextos determinados, el desarrollo de su capacidad de simbolización y el despliegue progresivo de su capacidad de pensamiento. De tal manera, que los procesos lúdicos se convierten en unos de los primordiales lenguajes culturales de la vida del ser humano, y de manera fundamental, en los infantes y su desarrollo. Mediante las actividades y los entornos lúdicos, los niños y las niñas proyectan sus deseos, inquietudes, problemas, temores, sentimientos, emociones y necesidades, que trascienden la palabra. Siendo muy asertivos y perceptivos, ellos van mostrando un mapa iniciático de su personalidad.

La lúdica, promueve la adquisición, tanto cognitiva como afectiva, del juicio ético y la autonomía personal y social en la infancia, dado que por medio del juego con elementos lúdicos y también no lúdicos, los niños y las niñas empiezan a comprender cómo funcionan las cosas, cómo se empiezan a establecer relaciones, descubriendo que en la vida no todo está permitido y que cada acción trae consigo un cúmulo de consecuencias a las cuales responder y asumir (López y Montero, 2000, p. 4). Como actividad imprescindible, la lúdica y también el juego, son realidades cualitativamente determinantes para la evolución cognitiva, afectiva, estética y social del niño y son necesarias para su desarrollo integral y maduración psíquica y orgánica, cuyo horizonte es la manifestación creativa de la vida en su cotidianidad.

La lúdica es escenario para el desarrollo de la inteligencia, la curiosidad y la capacidad de búsqueda en los niños y niñas. La cognición y los rasgos emotivos son procesos preponderantemente psíquicos que, a través de la *ejercitación* lúdica, permite al niño y a la niña descubrir que la memoria no es un recipiente estático, sino un componente dinámico que con el tiempo le permitirá dinamizar y visualizar modos de vida y acción posibles. Por otro lado, la capacidad para afrontar y resolver los problemas y fracasos será un elemento ineludible en los

procesos educativos, personales y sociales de los infantes. De igual manera, la capacidad de discernir, de comunicar y pensarse a sí mismos les permitirá orientación y capacidad de decisión en su proceso de desarrollo, maduración y aprendizaje; y con el tiempo, se desplegará la capacidad creativa de provocar pensamientos inteligentes. La lúdica como se comprende en el decurso de esta monografía, refuerza en el desarrollo infantil la motivación y la responsabilidad.

La relación que se establece entre las estructuras mentales y orgánicas de los sujetos y la actividad lúdica se muestra en la capacidad de agenciar y practicar juegos que cubren las más elementales experiencias psicomotrices hasta las actividades lúdicas que involucran la complejidad, la incertidumbre y la iniciativa. En este sentido, la lúdica se erige como mediadora de procesos de enseñanza, la captación adecuada y alternativa de la atención, la fascinación y la motivación para que se involucre de manera libre, autónoma, con mayor conciencia de responsabilidad, dinámica y creativamente en su propio proceso de aprendizaje (Bronfenbrenner [1979]; citado por: Martínez, 2010, p. 107).

La lúdica, permite en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por un lado, la organización de sus conocimientos en relación con su universo de contenidos, procedimientos y experiencias diversas, a través de la asimilación, de aprendizaje significativo, de la confrontación y gestión de los problemas y fracasos, la comprensión simbólica y de significados y a la capacidad de ubicación en la realidad histórica; pero por otro, impulsa la creación de campos de acción – de ámbitos y horizontes – para que el niño y la niña organice sus comprensiones del mundo, de las relaciones con los otros, y generar las conexiones significativas con sus semejantes y con los retos que la vida le deparará. La lúdica, así como el juego, son para el ser humano, determinantes herramientas y estrategias para avanzar en procesos de humanización, dado que tienen como exigibilidad la creación y puesta en práctica de vínculos de cuidado; vínculos generacionales, intergeneracionales y para las generaciones futuras. En el caso específico de juego con componentes lúdicos, “el juego presenta un gran poder socializante, pues ayuda al niño a salir de sí mismo; a comprender, aceptar, respetar y, algunas veces, hasta transformar las reglas que hacen posible una convivencia armónica y pacífica” (Bruner, 1984, pp. 251-259). Dicho de otro modo, la lúdica, constituye una forma de habitar la vida de manera diferente y significativa, con sentido, porque es capaz de posibilitar a los sujetos implicados la denodada tarea de salir de sí,

para el encuentro, la convivencia y el dinamismo de la historia. De manera taxativa, se afirma en el marco de esta monografía, la lúdica no es responsabilidad privativa de la niñez ni de algún sistema cultural; no existe ni juego, ni lúdica cándida, ingenua o ilusa, sino una manera de interpretar y responder a la realidad.

3.2.1 Lúdica y didáctica: Enseñanza Lúdico-creativa

3.2.1.1 Enseñanza lúdico-creativa: principios rectores

Hoy, en los escenarios educativos, formativos y pedagógicos, no se puede estar hablando de enseñanza sin hablar de cambio. Hoy más que nunca en los procesos de enseñanza y aprendizaje es ineludible afrontar la complejidad, la incertidumbre, el trabajo colaborativo, las inteligencias múltiples, la necesidad del aprendizaje permanente, elementos estos que hacen suponer que lo sustantivo del ser humano provenga de su mundo emocional, lúdico, cognitivo y estético. “De este modo, la dimensión emocional del ser humano, [...] emerge con valor propio junto a la experiencia y la razón. Porque nos hemos percatado que al analizar los hechos humanos desde la vida o desde la educación, es preciso recurrir a la vertiente emocional si queremos obtener una explicación comprensiva de los mismos” (Torre, 2008, p. 63).

En la actualidad, la enseñanza para que tenga sentido y pertinencia, ha de ser lúdico-creativa, aunque esta expresión connote un poco de pleonasma. La enseñanza lúdico-creativa en ambientes educativos y formativos infantiles ha de estar “orientada al aprendizaje relevante e integrado, al desarrollo de habilidades cognitivas, a una actitud transformadora de la existencia” (Torre, 2008, p. 65). En este sentido, ¿Cuáles principios proponer para la consecución de una enseñanza lúdico-creativa? Siguiendo a Logan y Logan (citada en: Torre, 2008, p. 66-69), se pueden releer los siguientes, que a continuación se enuncian.

Un primer principio sostendría a la enseñanza lúdico-creativa en su carácter *flexible* y *adaptativo*; en otras palabras, cae en la cuenta de las consideraciones y condiciones del contexto, de los mundos de vida en lo que se desenvuelven los sujetos en su nuda realidad, atendiendo a sus limitaciones y capacidades. “Una enseñanza creativa no está en el desarrollo lineal de lo

planeado, sino que utiliza el plan como guía. La flexibilidad es un rasgo fundamental de la creatividad atribuido tanto a la persona (persona flexible) como al producto (variaciones o diversidad de categorías). Un método flexible es aquel que se adapta al sujeto y al contexto” (Torre, 2008, p. 66).

Un segundo principio apuntala el *predominio de las metodologías indirectas* en las que el sujeto discente – en este contexto, niños y niñas – toman parte activa, comprometida y responsable en la construcción del propio conocimiento y del mundo de significados. El ejercicio catedrático, impositivo, no dialogante y estático, son propios de metodologías heterónomas que tienden al ejercicio de comprensión y asimilación de información, sin cuestionar, criticar o disentir. “Las metodologías indirectas, por el contrario, se basan en la construcción del conocimiento con la participación activa del sujeto. La explicación magistral es sustituida por la creación de situaciones de aprendizaje” (Torre, 2008, p.66). Situaciones de aprendizajes que han de estar medidas por el juego, la lúdica, el arte y sus múltiples manifestaciones en tanto que se consideran no como fines en sí mismos, sino como estrategias de aprendizajes, como elementos de análisis, de reflexión, de búsqueda, de apreciación estética y de creación de espacios y situaciones «ambientales» significativas que forman parte de la invención de la cultura humana.

En suma, en las metodologías indirectas, más que de dar respuestas, se trata de generar preguntas; más que imponer bitácoras de viaje, se trata de sugerir caminos de exploración; más que de indicar o repetir lecciones aprendidas, se trata de buscar con el otro, alternativas de realización auténtica y situada; más que de lograr monólogos aprendidos, se trata de posibilitar una práctica y una cultura dialogante.

La enseñanza lúdico-creativa ha de estar marcada y orientada al *desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y artísticas*. Lo que se persigue es la búsqueda, descubrimiento, estimulación y desarrollo al máximo de las capacidades cognitivas y artísticas de cada niño y niña que comparte y se vincula a escenarios de formación. “El dominio o la asimilación de contenidos no conducen necesariamente a mejorar la creatividad, pero sí el desarrollo de habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc.” (Torre, 2008, p. 66). En la actividad y acción lúdica, no solo se trata de poner en juego nada más que la imaginación,

sino que en ella han de concurrir todas las capacidades, talentos y potencialidades mentales y estéticas, por lo cual, el desarrollo de las mismas, contribuirá al crecimiento del potencial creativo de los sujetos discentes.

Un tercer principio de la enseñanza lúdico-creativa que avala y despliega la capacidad estética del ser humano en las tempranas edades del crecimiento, es su *exigibilidad imaginativa y motivante*. Esta metodología de enseñanza y aprendizaje combate los mecanismos del tedio y las neurosis del miedo y la apatía, tan normales y legitimadas en las enseñanzas regladas, cerradas y uniformes. Imaginación creadora es lo que se necesita tanto en el ejercicio docente como discente que permita hacer comprensibles los contenidos culturales, las prácticas y los códigos de la cultura y el lenguaje del sujeto discente, más aún, cuando se trata de niños y niñas. El recurso a la pintura, a la danza, a la poesía, a la tradición oral, a la lúdica, a la literatura, a las experiencias y a las sabidurías populares como ancestrales, sin duda, facilitará el aprendizaje. Romper moldes, ser disruptivo, poco ortodoxo, inusual, sorprendente y motivante, no se exime del acontecimiento de enseñanza-aprendizaje.

El fomento de la *capacidad de resiliencia, de la agencia de las crisis y la gestión de los conflictos*, es otro de los principios fundamentales de la enseñanza lúdico-creativa. Las situaciones adversas, de carencia y vulnerabilidad, son las condiciones propicias para fomentar la imaginación y la creatividad. En palabra de Saturnino de la Torre: “La educación más nefasta sería aquella que proporcionara todo hecho al educando. Cuando el profesor no dispone del material adecuado en su enseñanza, puede adoptar una triple postura: conformarse con el que tiene, buscar otro o crearlo” (Torre, 2008, p. 67). La experiencia, la escucha, la observación, la intuición, el diálogo y la confrontación con la realidad, son fuentes inagotables de creatividad.

Otro de los principios rectores de la enseñanza lúdica-creativa pasa por la *generación de vínculos de cuidado, respeto y alteridad* entre el docente y el discente, entre el formador y el formando, entre el tutor y el acompañado. Esta relación es un factor determinante en la estimulación y relación creativa. “Una enseñanza creativa sobre la interacción entre el formador y el formado, entre el docente y el discente. La implicación del alumno en el propio aprendizaje viene inducida, la mayoría de veces, por una relación de mutua confianza, comprensión y clima

positivo” (Torres, 2008, p. 67). Dicho de otra manera, lo esencial en el acto creativo es la relación: una relación ética y compasiva entre los actores involucrados en el acontecimiento educativo en el escenario que fuere.

Por último, *la atención a los procesos sin descuidar los resultados*, es también un principio fundante de la enseñanza lúdica-creativa. Aunque no se pretenden echar por la borda el dominio de los contenidos culturales, se presta una mayor atención a lo que tiene lugar a lo largo del proceso: los aprendizajes no previstos, pero profundamente significativos. “Una enseñanza creativa, no descuida nunca los objetivos de carácter actitudinal. [...]. Otras características serían: la incitación a la indagación y al autoaprendizaje, el carácter integrador o la incidencia en la autoevaluación.” (Torre, 2008, p.68).

En definitiva, la enseñanza lúdico-creativa ha de provocar y motivar las energías mentales y orgánicas, de facilitar los procesos de narración autobiográfica y global, de romper los esquemas lógicos cuando los crea convenientes. Ha de ser plural, diferenciado y diversificador que implique y comprometa al discente en el proceso de un aprendizaje significativo.

3.2.1.2 La creatividad: acontecer múltiple en los escenarios de enseñanza-aprendizaje

Enseñar a los niños a disfrutar mientras aprenden es el eje de la creatividad. El experto en el tema, Mihalyi Csikszentmihalyi, lo expresa de la siguiente manera: “Es mucho más eficaz permitir a los niños ser creadores y cristalizadores de sus propios aprendizajes, si lo que se pretende como docente es que los alumnos se sientan competentes y capacitados para mejorar su calidad de vida presente y futura”. (Citado por: Durante Ursa & Marrero Gómez & Fernández Ramírez, 2010, p. 41). De lo que se trata en los contextos formativos, educativos y pedagógicos, el fomento de una vida creativa es esencial para el propio existir. Y, hablar de vida creativa, pasa afortunadamente por el desarrollo de la infancia porque se permite y se proporcionan elementos para que se cristalicen en niños y niñas experiencias que lo lleven a transformarse en una persona creativa, como el conjunto formado de disposiciones, habilidades y valores personales con alto nivel de originalidad y sensibilidad para no solo resolver los problemas sino proponer modos de vida alternativos (Cfr. Sanz de Acedo, 2007, p. 21).

La estimulación de la creatividad en ambientes educativos ha de posibilitar que los niños y las niñas prueben caminos personales y comunitarios de solución de problemas y conflictos, en tanto que cuestionan prácticas y modos que se consideran inamovibles, permitiéndoles que afronten tanto el acierto como el error con altura cualitativa. Asumir el error y la equivocación históricos configura el carácter necesario para vivir la vida con valentía y capacidad de riesgo, de vivir la aventura de existir en condiciones de pluralidad y divergencia. En tal sentido, en las prácticas de educativas, es imprescindible generar estados, ambientes y escenarios de *flujo*, que invite a comprender el tiempo no simplemente desde la perspectiva cronológica sino significativa, la noción del tiempo, es la noción de los momentos compartidos, de los diálogos producidos y de las experiencias con sentido. Durante la significatividad de los escenarios de flujo la actividad cognitiva, las capacidades y habilidades, tienden alcanzar niveles de optimización. En palabras de las autoras precedentemente citadas se dice:

A medida que niños y niñas crecen y van pasando de curso, los estados de *flow* aparecen cada vez con menos frecuencia. En los dos ciclos de educación infantil y primer ciclo de primaria en las escuelas que trabajan de un modo flexible, abierto y multidimensional, es común ver a los niños absolutamente absortos en sus actividades; el lenguaje corporal y gestual expresa las emociones que viven en ese estado de actividad. Pero la escuela, demasiadas veces lineal e inflexible, está muy preocupada por los resultados más allá de cómo se consigan. Esos resultados llamados “académicos” en la escuela tradicional, y significativos en la escuela que yo deseo, evidentemente serán mejores cuanto más motivados, y más acogidos, estén los niños en un clima de aprendizaje construido. [...]. Para mí, resultados es que cada niño y niña se implique personalmente en su proceso de aprendizaje, que tenga acceso a las actividades desde múltiples vías, que pueda fluir mientras trabaja, que sea capaz de autoevaluarse, que pueda generar ideas propias, preguntar y preguntarse, argumentar sus decisiones, y aceptar las sugerencias y las críticas constructivas de sus profesores. (: Durante Ursa & Marrero Gómez & Fernández Ramírez, 2010, p. 44)

La vida creativa es la brega constante contra el espíritu de la rigidez. Los individuos creativos son originales e imaginativos, poseen sentido del humor, se relacionan bien con los

demás, huyen de conformismo y la apatía, evitan la rutina y son demasiados respetuosos con las “reglas establecidas”, las jerarquías o los maestros.

Las personas creativas no temen asumir riesgos, perseveran ante los obstáculos, toleran la incertidumbre y el caos, están abiertos a las nuevas experiencias (fantasías, sentimientos, acciones, ideas, valores...) y confían en sí mismas. Prefieren las formas de comunicación no verbal, son curiosas, sensibles e intuitivas: prestan atención a los nuevos conocimientos y a las disonancias que puedan ocasionar. A las personas creativas las motivan más los aspectos internos, como el interés, el entretenimiento, o la satisfacción y el reto del trabajo, que las presiones externas. Son independientes en sus valoraciones, buscan afirmarse a través de sus realizaciones y llevan a la práctica sus ideas. Entre sus habilidades destacan: la fluidez verbal, la habilidad de pensar de manera lógica, la flexibilidad de pensamiento, la independencia de juicio, la aptitud para la toma de decisiones, la facilidad para pensar en metáforas, la posibilidad de visualización interna, la capacidad de trabajar con ideas nuevas y la habilidad para descubrir orden en el caos. (Bernabeu y Goldstein, 2010, p. 60)

En el contexto que fuere donde acontezca el proceso educativo, de enseñanza-aprendizaje, la creatividad no viene dada, sino que es la posibilidad de todo ser humano, por lo cual hay que descubrirla, desarrollarla. En otras palabras, la creatividad se puede enseñar y aprender (Vigotski, 1995), y la persona creativa, se puede construir. Por otro lado, Nickerson (1999, citado en Monreal, 2000), propone una serie de pistas, sugerencias didácticas para que acontezca la creatividad, a saber:

El trabajo continuo; la construcción de habilidades básicas —como las habilidades del lenguaje, las habilidades matemáticas y el uso de la imaginación, la solución de problemas, la capacidad de autodirección, etc.—; la adquisición de conocimientos e información específica; la estimulación de la curiosidad (Nickerson habla de fomentar un cierto inconformismo y señala la importancia del desarrollo de la conducta lúdica); la motivación intrínseca

o interna de los alumnos; la autoconfianza y la disposición al riesgo , necesarios para evitar que el pensamiento creativo se bloquee; el equilibrio entre la libertad y los límites; etc. (Bernabeu y Goldstein, 2010, p. 61)

Por último, Francisco Menchén (1998), quien ha desarrollado en otras latitudes el modelo Imaginación, Originalidad y Expresión (IOE), propone que para desarrollar la creatividad en contextos de enseñanza-aprendizaje, tres vías conjuntamente relacionadas: (1) la *vía multisensorial* en la que se pretende recorrer los caminos de la exploración, de la expresión de las sensaciones y sentimientos, y emociones; (2) la *vía intelectual*, en la cual se busca como finalidad apremiante estimular tanto el pensamiento convergente como divergente, a través de la puesta en práctica de la intuición, del habla interior, de la escucha, la capacidad de producir imágenes y significaciones, y la capacidad de pensar a través del ejercicio dialógico. La última vía es la que se denomina *ecológica* que propenden a que los niños y niñas se descubran en relación con la naturaleza y su entorno.

En síntesis, la noción que sustenta este *marco transversal* como se le ha denominado en la estructura literaria de esta monografía, es la cualidad determinante que desempeña, la fantasía, la imaginación, la acción y conducta lúdica en el desarrollo de la creatividad, para el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas (estéticas).

3.2.1.3 Entornos lúdico-creativos de aprendizaje

La capacidad que tiene el ser humano de interactuar con su entorno, con los otros y con su propia intimidad e inspiración, se convierten en rasgos que permiten la emergencia de la creatividad.

Son entornos creativos los que favorecen los sentimientos de confianza y apoyo en los individuos; los que fomentan la libertad de acción y de autocontrol; los que permiten la variación de contextos y hacen posible aplicar los “viejos” conocimientos a habilidades nuevas; los que permiten un equilibrio entre desafío y habilidades y aquellos que favorecen un aprendizaje interactivo. (Bernabeu y Goldstein, 2010, p. 63)

La creatividad en dichos entornos lúdico-creativo tiene consecuencias en el trabajo

colaborativo y significativo porque hace posible la construcción de habilidades elementales para las existencias, la adquisición de conocimientos y el aprendizaje interactivo, por un lado. Pero por otro, y en la provocación de la conducta lúdica, ha de estimularse la curiosidad, las oportunidades de elección y descubrimiento, la exploración a través de todos los sentidos y el equilibrio entre desafíos y habilidades. Por último, posibilita el fomento de actitudes de libertad y eticidad: respeto, valoración, apropiación y análisis constructivos de los métodos de enseñanza, genera un escenario de *cuidado esencial* de no traición estructural de la confianza y favorece un clima de aprendizaje creativo en los escenarios didácticos. (Cfr. Esquema: Bernabeu y Goldstein, 2010, p. 64).

En este sentido, la finalidad del proceso de enseñanza aprendizaje se reviste del constante ejercicio de desaprender la uniformidad, el pensamiento único y la homogeneidad frente a las múltiples y variadas formas de ser, frente a las maneras de estar y de actuar en la realidad, incluso, la de vestir, la de pensar. Desaprender los mecanismos neuróticos de la exclusión o la mutilación de las espontaneidades y expresividades, implica también la desaprensión del paroxismo mental y corpóreo y transitar los caminos auténticos de la incertidumbre, lo desconocido y la reivindicación de la creatividad (Cfr. Castro y Durán, 2013, p.26).

3.2.2 Lúdica y desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas

3.2.2.1 Capacidad: noción, rasgos y horizonte de sentido

En términos generales, una capacidad es la facultad para ser, conocer, hacer y convivir de manera inteligente y creativa. En este sentido, y de acuerdo al enfoque de esta monografía, la concepción de capacidad no se reduce a una actividad intelectual, por lo demás, importante y necesaria. Dicho de otro modo, las capacidades se refieren al conjunto de funcionamientos que constituyen “parte del estado de una persona y son intrínsecamente valiosos” (Sen, 1992) y que son factibles para una persona, pudiendo elegir, pero, lo más relevantes, es que son fundamentales para el vivir en todas las dimensiones culturales. En definitiva, y siguiendo a Nussbaum (2012), “las capacidades no son solo habilidades residentes en el interior de la persona, sino que incluye las libertades u oportunidades creadas por la combinación de estas

facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40), y por supuesto, el entorno educativo de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la educación, para la autora, y para el contexto de este trabajo, es una herramienta esencial, “ya que es la clave de todas las capacidades humanas” (Nussbaum, 2006, p. 322). No se trata, sin más de proveer a los alumnos de competencias, de habilidades o instrumentos que les hagan excelentes técnicos, se trata de construir ciudadanos “conscientes, responsables de sí mismos, autónomo, capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano de todos los seres humanos, sin importarles su procedencia, su clase social, su género o su origen étnico” (Nussbaum, 2000, p.220-221).

Las capacidades poseen algunos rasgos y/o características principales que las hacen de vital importancia para el desarrollo humano en condiciones de sostenibilidad. El primer rasgo inherente es el de la *transversalidad*. Este rasgo permite que el aprendizaje posea un carácter interdisciplinar. De hecho, el aprendizaje para que sea tal, ha de estar atravesado por la vinculación integral de los saberes plurales. La *evolutividad* es el segundo rasgo del mundo de las capacidades. Una capacidad en la medida se desarrolla a lo largo de toda la existencia. Las capacidades pueden y de hecho están en mayor o menor medida en los ciclos vitales de la condición humana y su historicidad cotidiana. La *transformación* es el siguiente rasgo de las capacidades. La distinción fundamental de una capacidad de una competencia estriba precisamente en este rasgo, porque la transformación es el “eje de las situaciones”. Al entrar en contacto con el entorno y las situaciones complejas de la vida, con los contenidos culturales, con otras capacidades, las capacidades interactúan, se combinan entre sí y generan paulatinamente nuevas capacidades cada vez más funcionales. Un último rasgo es el de la *no evaluabilidad*. Es difícil sostener juicios de valor en las capacidades, es muy difícil su medición en términos objetivos, dado que ellas tienen como constructo la complejidad, contradicción y vulnerabilidad humanas. (Cfr. Roegiers, 2010, p. 47-49).

Por último, el horizonte de sentido de las capacidades es el de ser el campo de posibilidades y de acción de la vida humana. Se sigue las capacidades de Martha Nussbaum que ella misma hace como resultado de sus discusiones con mujeres en la India (Nussbaum, 2000, p. 120-123), a saber:

- *Vida*. Ser capaz de vivir hasta el final una vida humana de extensión normal; no morir prematuramente, o antes de que la propia vida se haya reducido de tal modo que ya no merezca vivirse.
- *Salud corporal*. Ser capaz de tener buena salud, incluyendo la salud reproductiva; estar adecuadamente alimentado; tener un techo adecuado.
- *Integridad corporal*. Ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites del propio cuerpo sean tratados como soberanos, es decir, capaces de seguridad ante asalto, incluido el asalto sexual, el abuso sexual de menores y la violencia doméstica; tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción.
- *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de hacer todo esto de forma «verdaderamente humana», forma plasmada y cultivada por una adecuada educación, incluyendo, aunque no solamente, alfabetización y entrenamiento científico y matemático básico. Ser capaz de utilizar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experiencia y la producción de obras y eventos de expresión y elección propia, en lo religioso, literario, musical, etc. Ser capaz de utilizar la propia mente de manera protegida por las garantías de libertad de expresión con respeto tanto al discurso político como artístico, y libertad de práctica religiosa. Ser capaz de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Ser capaz de tener experiencias placenteras y de evitar el sufrimiento innecesario.
- *Emociones*. Ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo, de amar a quienes nos aman y cuidan de nosotros, de penar por su ausencia, y, en general, de amar, de penar, de experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido. (Apoyar esta capacidad significa apoyar formas de asociación humana que pueden mostrarse como cruciales en su desarrollo.)
- *Razón práctica*. Ser capaz de plasmar una concepción del bien y de comprometerse en

una reflexión crítica acerca del planeamiento de la propia vida. (Esto implica protección de la libertad de conciencia.)

- *Afiliación.* A. Ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y de tener compasión de tal situación; ser capaz tanto de justicia cuanto de amistad. (Proteger esta capacidad significa proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, y proteger asimismo la libertad de reunión y de discurso político.) B. Poseer las bases sociales del respeto de sí mismo y de la no humillación; ser capaz de ser tratado como un ser dignificado cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, como mínimo, protección contra la discriminación basada en la raza, el sexo, la orientación sexual, la religión, la casta, la etnia o el origen nacional. En el trabajo, ser capaz de trabajar como un ser humano, haciendo uso de la razón práctica e ingresando en significativas relaciones de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.
- *Otras especies.* Ser capaz de vivir con cuidado por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza y en relación con todo ello.
- *Juego.* Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- *Control sobre el entorno de cada uno.* A. Político. Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernen la propia vida; tener el derecho de participación política, de protecciones de la libre expresión y asociación. B. Material. Ser capaz de tener propiedad (tanto de la tierra como de bienes muebles), no solamente de manera formal sino en términos de real oportunidad; y tener derechos de propiedad sobre una base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar empleo sobre una base de igualdad con otros; no estar sujeto a registro e incautación de forma injustificada.

El compromiso real como docentes, acompañantes y tutores de los niños y niñas que hacen parte de los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje en pos del desarrollo humano integral e integrados, desde el enfoque de M. Nussbaum, limitado y perfectible, es crear una educación

para la convivencia en la medida que emergen ciudadanos libres, porque son dueños de sus propia inteligencia, voluntad y sentimientos. Son dueños de su propio pensamiento y voz, lo cual le confiere una dignidad que está más allá de la dignidad exterior de clase, rango y estratificación social. Esto permitirá, como docentes, estudiantes, comunidad y Estado promover aptitudes vitales para la democracia, la convivencia pacífica, y por qué no, lúdica y creativa:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan al país, a las comunidades, a los territorios, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia ante la tradición o el principio de autoridad.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como persona, con los mismos derechos, en su diferencia de etnia, religión, género y orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos.
- La aptitud por el interés y cuidado de la vida de los otros y otras, de entender las consecuencias que cada política para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos, y de las personas que viven más allá de nuestras fronteras, con mundos de vida tan diversos, plurales y tan valiosos como los nuestros.
- La aptitud para imaginar una variedad de alternativas o cuestiones complejas que afectan a las dimensiones de la vida humana y ecológica en su desarrollo. En particular, reflexionar y generar sentidos para el vivir en cada etapa o ciclo de la vida, sentidos fundados en la empatía, en la comprensión del abanico y las variopintas historias y relatos de los que se constituyen las personas, las comunidades y los territorios.
- La aptitud para emitir un juicio crítico, político y ético sobre la propia educación en todos sus niveles, los aparatos gubernamentales, los demás estamentos del Estado, los medios de comunicación, los sistemas de transportes, la empresa privada, la calidad de los servicios públicos, la realidad de las familias, la diversidad cultural y de género, entre otros.
- La aptitud para pensar políticamente, es decir, haciendo un uso inteligente de la razón, preguntarnos por lo que nos es en común como personas, ciudadanos, sociedad y nación.

- La aptitud para concebirnos y concebir la propia nación como abierta a un orden mundial complejo en el que las distintas cuestiones relativas a política, religión, humanidad, internacionalización, migración, deportes, y educación requiere de una comprensión con carácter universalizable, inteligente, plural (Cfr. Nussbaum, 2010, 48-49).

3.2.2.2 Lúdica y desarrollo de capacidades cognitivas

Los procesos cognitivos, “son aquellos que a través de los cuales, los estímulos sensoriales que percibe la persona, son transformados, seleccionados, almacenados, recuperados y reutilizados con el fin de favorecer el conocimiento de la realidad y la adaptación al medio que lo rodea” (Lara y García, 2011, p. 124). Dicho de manera más analítica, los procesos cognitivos están conformados por un conjunto de funciones que permite el conocimiento y el reconocimiento del entorno, así como la manifestación de las capacidades y destrezas intelectuales de la persona para crear sentido de ubicación histórica.

Más allá de la especificidad de los enfoques, los procesos cognitivos pueden ser de dos tipos: básicos y superiores. Los procesos cognitivos básicos refieren a la expresión y captación de la sensación, la percepción, la atención y memoria. En el caso del desarrollo cognitivo en niños y niñas, los procesos cognitivos básicos, corresponde con la inteligencia sensorio-motora propia de los primeros años de vida. En cambio, los procesos cognitivos superiores, propios de la inteligencia humana, se destaca el pensamiento, el razonamiento, etc., ponen de manifiesto la relevancia que los procesos cognitivos le imprimen a la educación infantil. La puesta en ejecución de elementos de juego con sentido lúdico, acciones y actividades lúdicas es reconocer que los mismos son herramientas didácticas para el desarrollo de la imaginación de los niños y niñas y sus conocimientos. En palabras de Betancourt Morejón (2005), se puede aser que la lúdica y el juego significativo cumplen las siguientes funciones:

Factor de socialización, fuente de desarrollo de procesos motivacionales sólidos, tales como la motivación intrínseca y de logro, así como vehículo para el desarrollo de estructuras abiertas, flexibles y cambiantes de

pensamiento sustentadas en estrategias ejecutivas, de planeación y metacognoscitivas; estas últimas deben permitir al alumno que a través del juego se ponga a pensar sobre su pensamiento, es decir, que tenga conciencia de cómo o qué hace cuando piensa. De lo anterior se desprende que el juego, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un recurso esencial de organización, desarrollo y crecimiento de la personalidad del niño en formación. (Betancourt, 2005, p.2)

Los juegos significativos, las acciones y actividades lúdicas tienen y han de tener una gran carga imaginativa y cognitiva, que les permite a los niños y las niñas pensar múltiples alternativas en para la solución de los problemas, la agencia de los fracasos y el vislumbre del futuro con la correspondiente dosis de incertidumbre que ello implica. En el estímulo de los procesos cognitivos, la incertidumbre, la capacidad de asombro y la aventura han de jugar un papel relevante. Los niños y las niñas, han de irse preparando para tolerarla, además, como ya se sostuvo en apartes anteriores, la capacidad creativa y la actitud creativa ante la vida, poseen altas dosis de incertidumbre, riesgo y aventura. Por lo cual:

[...] se trata de desarrollar una capacidad de flexibilidad para aceptar el conflicto entre lo conocido y lo desconocido del juego que se intenta realizar, tolerar sus incoherencias y contradicciones y no sentirse incómodo ante lo ambiguo, lo inexacto e inseguro. Para sobrellevar la incertidumbre no es sólo necesario desarrollar en los niños una actitud flexible ante ésta sino que, además, se requiere de un pensamiento dialéctico, el cual es más difícil de practicar que un pensamiento estereotipado y lineal en donde se tienen todas las certezas y, por ende, nada queda por crear e indagar (Betancourt et al., 1994). (Citado en: Betancourt, 2005, p. 3)

Por otro lado, el juego y las actividades lúdicas se erigen como un manantial inagotable para el desarrollo de los recursos de personalidad, en los que se puede destacar la valoración de sí mismo, la búsqueda de alternativas ante problemas de tipo cognitivos, emocionales como afectivos; de igual manera, de iniciar procesos inteligentes para afrontar la vida. “Aquí es válido rescatar que durante el juego los procesos afectivos, volitivos y cognoscitivos no marchan por

carreteras separadas, sino que son parte de la misma” (Betancourt, 2005, p. 3).

Por otra parte, los juegos pueden ser valiosos para el desarrollo de los procesos metacognoscitivos; esto ocurre cuando se estimula al alumno a que piense acerca de sus propios procesos de pensamiento a través de una actividad lúdica en la que se enfatice el pensar sobre el pensar. En este sentido preguntas como las siguientes propician la aparición de este proceso: ¿cómo has llegado a la solución de este juego?, ¿qué pasos has seguido para realizarlo? Cuando el jugador expone cómo elaboró su estrategia de pensamiento para lograr la solución del juego, modela al resto del grupo todo un proceso metacognoscitivo; también resulta interesante observar cómo el jugador transfiere las actividades lúdicas que realiza, a situaciones de su vida y dentro de ellas a la escolar; aquí se observa si esa transferencia se da por vía baja o alta. La primera ocurre como un disparo automático de estrategias de pensamiento muy bien consolidadas durante el juego, como cuando se aplica la habilidad de cocinar para una familia a un grupo grande de personas. La segunda corresponde a una estrategia de pensamiento más metacognoscitiva e implica una elección de acción más consciente, implicando la descontextualización activa y la reestructuración, la abstracción deliberada de un principio y su aplicación a un contexto diferente. La transferencia baja está más relacionada con los procesos perceptuales y el alta involucra al pensamiento abstracto y metacognoscitivo. (Betancourt, 2015, p.4)

En definitiva, por un lado, las capacidades cognitivas con la intervención de acciones y actividades lúdicas, permite que su perfil se vaya contorneando de forma más global, dado que por un lado, se posibilita la *comprensión* de la información, las consignas de juego y de trabajo proporcionadas, y de la vida emocional de los niños y niñas y de sus semejantes, que los implica progresivamente en procesos de: comparación, clasificación, seriación, análisis y síntesis. Por otro lado, las capacidades cognitivas transfiguradas por la lúdica-creativa permite la *generación de ideas y de modos de comprensión realidad distinta al orden establecido*. El pensamiento se torna divergente, se enriquecen los sentimientos, y se despliegan experiencias metacognitivas

como las analogías, las metáforas, la capacidad simbólica, así como la fluidez verbal y escrita. En último lugar, las capacidades cognitivas empiezan a desarrollar su *demanda evaluativa*, es decir, los niños y las niñas, empiezan a repensar la información que reciben, y a establecer relaciones de causa-efecto, entre otros aspectos. La justificación de la lúdica para el desarrollo de tales capacidades es más que evidente, pero aún sigue siendo un reto su inmersión en los procesos educativos.

3.2.2.3 Lúdica y desarrollo de capacidades artísticas

El punto de partida de este apartado es el hecho de que alguna u otra forma toda persona, cuanto más los niños y las niñas, son sensibles a la belleza, al gusto estético, es decir, que poseen la capacidad de apreciar lo bello según la normativa y criterios del gusto. Dicho con otras palabras, la persona del niño o de la niña, así como la del adulto, es capaz de producir la belleza posibilitada por la ejercitación de su imaginación, y todo ello, tanto en aspectos globales de la vida cotidiana como en el ámbito estético que se denomina estético. La experiencia o acontecimiento estético es fundamentalmente un fenómeno humano, que emerge de la intimidad personal y cultural de la condición humana, en donde la persona se hace consciente y responsable de la capacidad de objetivar y analizar las condiciones de posibilidad y existencia del arte en tanto cualidad estética. Siguiendo a Amando López y compañía, se afirma en el marco del desarrollo de las capacidades estéticas.

Por ello afirmaremos la vinculación entre lenguaje (como manifestación artística en la literatura y el teatro) y pensamiento, por lo que creemos que hemos de preparar, fomentar, experimentar nuevos modelos de enseñanza aprendizaje para que la persona pueda vivir esta dimensión, y así pueda desarrollar también su dimensión cognoscitiva, pues ambas facultades (si las consideramos como separadas y distintas) son las armas que el hombre posee para la vida, al no tener un caparazón, ni garras, ni afilados dientes o veneno como ciertos animales (aunque en ocasiones parece que ciertos hombres también desarrollan estas «facultades»). Por todo lo dicho hasta el momento, creemos fundamento para toda educación de los individuos la educación

estética, las artes para la expresión y comunicación y las artes como recurso para la enseñanza-aprendizaje de objetivos concretos y esenciales de los niños, de las personas. (López., Martínez y Encabo, 2010, 98)

Lo realmente constitutivo de la vivencia estética, desde la actividad y la acción lúdica, contribuye a que el ser humano posibilite su libertad situada, proporcionándole como escenario cultural, lingüístico y estético una herramienta que oscile entre la seriedad y la trascendencia de la vida. Lo lúdico y lo estético se erigen como reacción frente a la apatía y el soterramiento de la cultura cientista y funcionalista. La actividad lúdica, mediada por el arte, y el arte mediado por la experiencia lúdica, son una forma de autotrascendencia, de exuberancia vital, de aquellos que nos transforma de meros seres biológicos en verdaderos seres humanos (Cerezo Galán, 1984, p. 52) por la radical multidimensionalidad del arte mismo. La siguiente figura esquematiza dicha dimensionalidad:

DIMENSIONES DEL ARTE					
ESTÉTICA	CULTURAL	ANTROPO-LÓGICA	ACADÉMICA	LÚDICA	COGNOS-CITIVA
Sensibilidad humana ante lo bello y los valores que emanan de las artes.	Es causa y efecto de la vida cultural de la persona y de las personas como comunidad.	Otorga a la vida un sentido. Llena las ansias de muchas personas siendo su extremo el <i>homo aestheticus</i> .	Sistematización, el arte como medio o como fin en el aprendizaje y la enseñanza. Ciertas instituciones e investigadores se ocupan de normativizar su aprendizaje o buscar su aplicación en diversas líneas.	Como medio de disfrute, de expresión, de satisfacción personal y grupal.	Pretende explorar ámbitos de la persona y de la realidad utilizando lo simbólico.

Figura 1. Tomado de López, A., Jerez, I y Encabo, E. (2010, p. 101).

En este sentido, la dimensión artística en el desarrollo de las capacidades estéticas de los niños y las niñas tiene como funciones significativas las que pasan por la vinculación social, la

experiencia expresiva a través del lenguaje, la gestualidad, la palabra, el cuerpo, de comunicación interhumana. También posee una función educativa, didáctica, como se sostiene en esta monografía, junto con su consecuente valor creativo. Dicho de otro modo, un dibujo, una danza, una canción, un juego, o alguna otra actividad significativa, es arte con una finalidad didáctica y lúdica, arte infantil, a final de cuentas. La dimensión estética, estimulada por la lúdica, tiene la exigencia histórica, hoy con mayor arraigo y futuro, de educar para el cultivo de la humanidad y sus vínculos de cuidado; la educación de la imaginación como imaginación razonable y creadora; educar para la expresividad y la comunicación como una manera de habitar y transformar el mundo con la palabra y la corporalidad; y una educación para la creatividad y artística. “Todo producto artístico, si es realmente el trabajo de un niño, será una experiencia creadora en sí misma” (López., Jerez y Encabo, 2010, p. 117).

En los entornos educativos lúdico-creativos que tengan como pilar la dimensión del arte, sus praxis y modelos didácticos han de estar centrado en el estímulo y la función del ejercicio docente y discente, en el que se favorezca el autodescubrimiento del niño y la niña, provocando su capacidad inventiva y reforzando – llenando de sentido – la motivación que emerge de los intereses compartidos de los implicados. En palabras precisas de López Quintás (1977), es de vital relevancia sostener:

El arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. Al cultivar la sensibilidad, la agudeza sensitiva y la creatividad, favorecerá las posibilidades de aprender. Al mismo tiempo supone poner al niño en contacto con la cultura de su sociedad, con el contexto, fundamental en todo hecho expresivo-comunicativo (Citado en: (López., Jerez y Encabo, 2010, p. 117)

Si la acción lúdica y el juego están presentes en los procesos de aprendizaje infantil, le proporcionarán al niño y a la niña, la posibilidad de trascender las condiciones de aburrimiento, de pasividad, de apatía y de vulnerabilidad en las que vive con estupefacta normalidad; de hecho, los sujetos discentes estarán históricamente jugando a ser humano, *verdaderamente* humano, transfigurados por la inteligencia y la creatividad, no solo siendo humanos, sino humanizando.

3.3 Marco Conceptual: Aproximación Integral a la Categoría de Juego

3.3.1 El juego: polisemias y semánticas

La cotidianidad que entraña la palabra juego es evidente. De manera oral o escrita cuando hablamos de “juego limpio”, “jugar la vida”, o irónicamente cuando empleamos la expresión “juego de niños”, son frases que avalan la afirmación inicial. Ahora, cuando se trata de definir tal categoría, la tarea es más ardua y compleja noéticamente hablando. La lengua latina nos proporciona la raíz de la palabra en cuestión. Procede *iocum*, (como acción y efecto de jugar, de hacer una broma, chanza o de divertirse) y del binomio *ludus-ludere* (lúdico) que alude a la acción de juego infantil, a la acción de competir, así como la referencia a juegos públicos o de azar; incluso, esta segunda acepción se relaciona con la representación teatral. (García, 2005, p. 15). Por otro lado, cuando se emplea el término, además de las connotaciones precedentes, son vinculantes con la raíz, las siguientes: ejercicio recreativo sometido a ciertas reglas en el cual se puede ganar o perder. En el plural, la palabra refiere a fiestas y espectáculos públicos de las culturas antiguas, en especial la grecolatina.

Semánticamente, el término «juego» es omniabarcante, sin pretender ser absoluto. Desde ser considerado una actividad que produce placer en sí mismo, pasando por una acción espontánea y sin interés mediado en el cual la ejercitación mental o física puede pretender el divertimento o el entretenimiento, o simplemente estar impelido por la instintividad de un movimiento, hasta ir acompañado de actividades voluntarias realizadas dentro de un marco de reglas o de límites en escenarios concretos que permiten o posibilitan la generación de sentimientos de tensión o de vinculación psico-afectiva y motriz, elementos abiertos a ser entendidos como acciones significativas que hacen diferente el vivir y el actuar cotidiano. Los rasgos más característicos de la semántica que está en el entresijo de la polisemia del término pueden ser las siguientes, siguiendo el criterio alfabético:

A (abstracción, adaptación, adicción, afectivo, agonístico, agradable, aprendizaje); **C** (catarsis, comunicativo, compromiso, conocimiento, creativo, cognitivo); **D** (descarga, desarrollo, dinámico, divertido); **E** (educativo, emotivo, espacio, espontáneo, estructurado, exploración,

experimental, expresión, evasión); **F** (ficción, fricción); **G** (gratificante, gratuito); **H** (hedonista, hobby); **I** (idealismo, innato, información, inhabitual, instintivo, irreal); **J** (júbilo); **L** (libre, lúdico); **M** (método, misterio, movimiento, motivación, maduración, motricidad, movilidad); **N** (naturalidad, necesidad, novedad); **O** (orden, organización); **P** (personalidad, placer); **R** (reglas, relación, recreación, rol); **S** (satisfacción, socialización, superfluo); **T** (tensión, tiempo, trabajo); **U** (universal, unidad, útil); **V** (voluntariedad, vital). (García, 2005, p. 16)

En suma, se puede inferir desde la etimología, que la noción de juego ha estado presente en las culturas tanto antiguas como actuales, aunque la riqueza o complejidad de la raíz de una palabra, no determine en último término su uso, su significado u horizonte de sentido. Este breve recorrido terminológico evidencia la polisemia de la palabra; polisemia que se encuentra no solo en las significaciones de tipo epistemológico, sino de manera más elemental, en el uso y alusiones cotidianas que del vocablo «juego», se hilvanan. Cagigal (1957) hace medio siglo lo anotaba expresamente: “*no digamos nada de la amplitud metafórica del juego. Se habla de juego de ruedas, del juego de miembros; se juega a la Bolsa [...]; juega el río y las cascadas, se juegan malas pasadas; incluso hablan de jugarse la vida*” (Cagigal, 1957, I, p. 18). Dicho prosaicamente: el despliegue categórico como metafórico de «juego» no puede sino estar atravesado y determinado socio-culturalmente.

3.3.2 Concepto, teorías, características, taxonomías y significatividad del juego

El juego, fundamentalmente, es una actividad humana compleja que está relacionada con la dimensión comportamental y simbólica de la existencia, cuyo origen y despliegue tiene como realidad sustantiva una acción de tipo social. Uno de los primeros pensadores que realizó una investigación sistemática sobre el juego desde la perspectiva intercultural fue Johan Huizinga (1972) con su ya clásico libro *Homo ludens*: “En esta obra define los elementos más importantes que conforman la conducta lúdica, y establece las relaciones que existen entre juego y los ritos de las sociedades primitivas, las principales religiones y corrientes filosóficas de las antigüedad y las

diversas forma artísticas y culturales” (Bernabeu, 2010, p. 47). El mismo autor define la noción de juego, experiencia esencialmente cultural:

...como “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” (Huizinga, 1972, p. 49)

Complementando la noción clásica de Huizinga, el juego funge no solo como acción u ocupación en sí misma, sino como creatividad genuina en el ser humano, desde donde emerge la imaginación creadora. Dicho de manera taxativa: en la medida que el ser humano es capaz de jugar posibilita su capacidad creativa. “Por medio de este acto desarrolla todo su potencial creativo, siendo su carácter esencial la libertad. En esta libertad reside el modo de ser del juego” (Calero, 2011, p. 149). En su relación con la infancia, los niños al jugar, como actividad creadora, impulsan y desarrollan actitudes vitales que los han de orientar hacia una vida significativa, productiva, con sentido para sí y para los otros. “El juego les concede la libertad para hacer y deshacer, para crear y recrear un mundo posible, donde se conjuga la imaginación, fantasía, pensamiento y acción”. (Calero, 2011, p. 149).

En relación con la aproximación anterior, Daniil Elkonin (1984), citado por Betancourt Morejón Julián (2005) desde la perspectiva psicológica planteaba lo siguiente “El juego en el hombre es la recreación en la actividad, por lo cual se extrae de ésta, su esencia social, propiamente humana, sus objetivos y normas de relación entre las personas” (Betancourt, 2005, p. 1). Sumado a su naturaleza específica que le confiere una serie de reglas inherentes, el juego evoluciona en la medida que el ser humano evoluciona, dado que en el fondo lo que se transforma es la forma como el hombre mismo comprende su mundo y en él sus relaciones adoptadas. “El juego está relacionado a un intercambio de ideas y experiencias donde se desarrollan procesos psíquicos que en ocasiones se acompañan con el progreso de las facultades psicomotrices; [...] en cierta medida es repetitivo, placentero y tiene como fin la propia acción lúdica” (Betancourt, 2005, p. 1).

En último término, en el juego interviene toda la integralidad del ser humano, su cuerpo, mente, volitividad, inteligencia, capacidad simbólica, capacidad de riesgo y sentido del peligro; en el juego se da la interrelación e interacción con el entorno socio-ambiental y cultural dentro de una situación espacio-tiempo y sentido. Por lo cual, el ser humano situado no se mide y se comprende solo por su capacidad de pensar (*homo sapiens*) sino por su capacidad de jugar (*homo ludens*) y más aún, por su capacidad de simbolización y de significación (*animal simbolizans*). El juego es estímulo y arrojo para el desarrollo y la construcción de relaciones y la comprensión de la vida desde modos de ser distintos que permiten afrontar las tareas y retos de la vida yendo a contracorriente de la “apatía cultural” en la que vive la sociedad actual. En definitiva, “no parece que sea difícil concluir que todo juego verdadero – *auténtico y significativo para el contexto de esta monografía* – es una metáfora de la vida” (Celso, 2014, p. 9).

3.3.2.1 Teorías sobre la génesis y motivos del juego

Las teorías que intentan explicar la génesis del juego oscilan entre las que se fundan en lo pedagógico, es decir, que la función esencial del juego es la adquisición de un aprendizaje. Por su parte, en relación con la vida animal, éstos juegan para mantener las relaciones con el resto de la manada o el grupo y con el medio que los rodea. Por otro lado, en un pasado no muy lejano, las actividades de juego versaban sobre las comidas en el hogar, la caza, la guerra, la estrategia, la confección o el cuidado de los hijos. Hoy en día, toda la riqueza de la dimensión “lúdica” del ser humano ha quedado subsumida en dos enfoques u objetivos complementarios, el entrenamiento y la competición. Existen teorías que abogan sobre el origen del juego desde su dimensión cültica o sacral en relación con los dioses o deidades culturales. Por último, hay quienes sostienen que el origen del juego tiene su razón de ser en la identificación o estratificación social.

Con respecto al origen del juego en relación con sus motivaciones o funciones, García Fernández (2005) propone un elenco bastante pormenorizado, dividiendo las teorías en dos tipos, las que hacen referencia a la causalidad [análisis y búsquedas de razones que mueven al juego] y las de finalidad [las que inquieren y buscan el fin perseguido en la acción de jugar] (García, 2005, p. 17-19):

3.3.2.1.1 *Teorías de la causalidad: ¿Por qué jugamos?*

- **Teoría del sobrante de energía** (Spencer, 1855). El juego se entiende como acción de desfogue, como descarga agradable y espontánea de energía acumulada en prácticas de tipo técnico y utilitario. Este autor defendió el juego como camino de canalización de los instintos del niño.
- **Teoría del descanso** (Lazarus, 1883). El juego se define, desde esta teoría, como descanso, basándose en que durante el tiempo de recreación se equilibra la parte fatigada del Sistema Nervioso causado por el trabajo. Esta teoría, se erige en contraposición a la anterior.
- **Teoría de la ficción** (Clapédere, 1932). Este autor sostiene que “el juego persigue fines ficticios, los cuales viene a dar la satisfacción a las tendencias profundas cuando las circunstancias naturales dificultan las aspiraciones de nuestra intimidad”. En otras palabras, lo que se vislumbra con esta teoría es la caracterización fundamental del juego como acción simbólica.
- **Teoría del atavismo o de la recapitulación** (Stanley Hall, 1904). Este autor piensa que “el niño, desde su periodo fetal hasta su ser adulto pasa por diferentes etapas evolutivas, concebidas como rememoración y recuerdo, o como recapitulación abreviada de la Historia de la Humanidad”. De otro modo, el juego, para este autor, ha sido estrategia y forma primitiva de supervivencia.
- **Teoría catártica o de la liberación** (Carr, 1925). El juego, según esta noción, sirve como salida inocente y purificadora de tendencias antisociales”. Según este enfoque el juego es un medio terapéutico de liberación de tensiones psíquicas y retorno al equilibrio.

3.3.2.1.2 *Teorías de la finalidad: ¿Para qué jugamos?*

- **Teoría del placer funcional** (Bühler, 1924). Este autor dice que “el juego proporciona un placer funcional motivado por la oportunidad de un trabajo creador del pensamiento

puesto en el juego”. En definitiva, el juego conlleva a aquella actividad en la que hay un placer funcional, sostenida por el placer mismo, más allá de las motivaciones o de los productos que de tales actividades resulten.

- **Teoría del ejercicio preparatorio o de anticipación funcional** (Gross, 1889). Desde la perspectiva de este autor, el juego se considera un “ejercicio de preparación para la vida y cada especie desarrolla mediante él, algunas virtudes específicas que luego le ayudara a subsistir”. En este sentido, el juego es solo medio y mecanismo de estimulación para el aprendizaje y el desarrollo del sujeto.
- **Teoría de la derivación por ficción** (Clapédere). Según este enfoque teórico el juego es una actividad ocupacional constante en el niño, que va evolucionando adaptándose a los cambios de conducta que se suceden en la vida infantil.
- **Teoría psicoanalítica** (Freud, 1898). El padre de psicoanálisis concibe el juego como una “manifestación de tendencias y deseos ocultos”. Para Freud la libido es el núcleo central, que determina la búsqueda de sensaciones productoras del principio del placer y de la afectividad.

3.3.2.1.3 *Otras teorías vinculantes con las funciones del juego*

- **Teoría metafísica** (Platón s. IV-III a.C.). El discípulo de Sócrates concibe el arte en relación con el juego. “Manifestaciones del espíritu como el arte, la pintura y la poesía, al imitar la realidad, son concebidas a modo de juego”. En sentido, expresa Platón, que los niños al jugar disfrutan y se muestran naturales. Manifestando comportamientos de enorme naturaleza y espíritu lúdico.
- **Teoría del recreo o estética** (Schiller, 1793). El juego se concibe como el fin de la recreación, la expansión y el esparcimiento. La concepción del juego para este filósofo es, ante todo estética y orientada al ocio.

- **Teoría del trabajo** (Wundt 1887). El autor considera que el “juego surge del trabajo”. La subsistencia hizo surgir el trabajo y paulatinamente el hombre ha aprendido a usar su propia energía como fuente de placer. El juego funciona como experiencia de aprendizaje de fuerzas que serán aplicadas en el momento de estar vinculado al trabajo.
- **Teoría de la dinámica infantil**. Para Kurt Koffka el juego es una actividad específica del niño, siendo el mundo infantil el mundo de la irresponsabilidad, de la impulsividad, de la incoherencia, sensorio-motora o mental, de la fantasía.
- **Teoría del juego como fin o como medio**. Entendido como medio, el juego persigue el objetivo de desarrollar fines externos al mismo. Lo que tiene sentido, es el producto final, el resultado. En tanto, que fin, el juego, es determinante por sí mismo, es inherente a la propia persona y tienen como objetivo la contribución al desarrollo de la misma. Más que el resultado, lo que importa es el proceso.

Sin lugar a dudas, no se pretende adherir esta monografía a una teoría específica del origen del juego que determine las opciones, comprensiones y horizontes de sentido de la misma. Sin embargo, tomando en consideración que algunas de estos enfoques teóricos resultan complementarios o incluso actuales, muchos de ellos también, han sido superados por la labor interdisciplinaria con la que se estudia hoy en día, la condición, dinámica y estructura del ser humano en sus modos de manifestación social y cultural. No solo es pertinente la pregunta por las razones por las cuales jugar, o las cuestiones del para qué jugar. El desafío gnoseológico y hermenéutico con respecto a la comprensión del juego es aprender a pensar esta actividad, acción, experiencia simbólica, creativa y metafórica del existir humano, pedagógica, didáctica y multidisciplinariamente. El juego no es un comodín para tiempos de apatía, de competencia, consumo o producción a gran escala, sino un escenario holístico para hacer la vida «de otro modo», por lo cual, recuperar el enfoque cultural, pedagógico, simbólico, estético, psicológico, ético e integrador del juego, y sobre todo de lo lúdico, es una tarea ineludible.

3.3.2.2 Características del juego

Reducir la noción de juego a una actividad esencialmente motriz, aun siendo esta

afirmación verdad, no haría justicia a la riqueza de que del término hemos venido esbozando. Pero más allá de esta afirmación, el juego se erige como una actividad y práctica cultural cognoscitiva-motriz-afectiva-simbólica y creativa vinculada de manera específica a la infancia, pero hoy en día, abierta y empleada en escenarios juveniles, adultos y seniles. De hecho, podemos concebir al juego como una dimensión de la condición humana intergeneracional para el hoy y para el mañana de las sociedades futuras; sociedades que han de recuperar y resignificar cada vez más lo lúdico y la potencialidad eje de la vida humana, la creatividad.

Como ya lo decía Nietzsche en la sentencia 94 de *Más allá del bien y del mal* que la calidad de la madurez del ser humano adulto pasa por la recuperación de la seriedad que de niño poseía cuando jugaba. Por lo cual, si para el niño jugar entraña un carácter de seriedad; para las juventudes puede significar o constituirse como una experiencia de distensión, distracción que genera placer; para el adulto puede suponer un momento o escenario de desconexión con la rutina cotidiana (Cfr. García, 2005, p. 21), como una especie de emancipación del peso de la realidad. Por tanto, jugar supone para el sujeto que juega una forma de relación con los otros, con el entorno que lo rodea, una experiencia de ejercitación física y cognitiva, y de manifestación y representación del mundo. Siendo una actividad universal y multicultural, que es propiedad de la condición humana, que propicia la socialización, el descubrimiento de sí, la imbricación con su mundo de la vida, para hacer posible la vida misma, el juego, como ya se había anotado anteriormente, no es solo en el sentido de Huizinga (1972), “semilla de la cultura, siendo la cultura misma, toda ella un juego”, sino axialmente como metáfora y trascendencia de vida.

3.3.2.3 Taxonomías del juego

Los motivos que se esgrimen para la clasificación de los juegos pueden seguir los siguientes parámetros: 1) la génesis de los mismos; 2) las demandas biopsicosociales de los participantes; 3) las conductas sociales que se desarrollan; 4) las finalidades atributivas que se contienen; 5) las características intrínsecas del juego; 6) la incidencia en el desarrollo humano; 7) la influencia del sistema sociopolítico y el medio ambiente (García Fernández, 2005, p. 57).

Por su parte, Roger Caillois, quien asumiera en gran parte los estudios de J. Huizinga,

complementó los estudios de éste, precisado según él, los distintos tipos de juegos que existen, en función de la clase de impulso lúdico que los motiva, los orienta y reorienta. Los clasifica Caillois (1958: Citado en Bernabeu, 2018, p. 47) según predomine en ellos, ya sea, la competición, el azar, el simulacro o el vértigo, elementos estos que responden claramente a vertientes humanas. Pues bien, en los juegos donde hay una clara acentuación de la competición, Caillois, los denomina *agon*, donde la finalidad es la superación del contrincante; el deseo es ganar, y su práctica supone atención, preparación, esfuerzo y voluntad de vencer (Bernabeu, 2010, p. 48). Los juegos que están mediados por el azar (*alea*) son los que no dependen directamente del jugador o de los jugadores implicados; el *leitmotiv* no es deseo de vencer a otro competidor, sino superar al propio destino. En estos juegos prima la habilidad. En los juegos en los cuales la gestión fundante es el simulacro (*mimicry*), y en ellos priva la representación y la capacidad simbólica del jugador. El despojo de la propia personalidad, finge otra, encontrando en ella, placer y diversión. Por último, en la clasificación de Caillois, están los juegos en los cuales el peso específico lo determina el vértigo (*ilinx*). Estos pretenden desestabilizar la percepción para que posibilite una especie de pánico, que bruscamente anonade la realidad.

Jean Piaget, uno de los mayores psicólogos del siglo XX, sobre todo por sus notables aportes al estudio de la infancia y de la perspectiva constructivista de la inteligencia. Este autor concibe el juego como una de las manifestaciones más genuinas de la inteligencia humana y del pensamiento infantil: “a través de la lúdica el niño desarrolla nuevas estructuras mentales”. Las clases de juego que distingue este autor en relación con la función evolutiva del niño, son las siguientes, de acuerdo con Natalia Bernabeu (2010, p. 49):

- El *juego motor o de ejercicio*. El cual es propio de las primeras etapas del crecimiento: chupar, aprehender, lanzar, etc. A través de estos juegos el niño ejercita y desarrolla sus esquemas motores.
- El *juego simbólico*. Este aparece en otro momento de la etapa evolutiva del niño, en la cual el niño es capaz de evocar, con ayuda de la imaginación, objetos y situaciones ausentes, consolidando así una nueva estructura mental: la posibilidad de ficción.
- El *juego de las reglas* es el característico de una tercera y última en la que el niño puede

ya acordar y aceptar ciertas reglas que comparte con otros jugadores.

Otro de los más eximios psicólogos del desarrollo del siglo pasado, Lev Vygotski, señal las características más definitorias de la actividad lúdica, según el criterio de Bernabeu (2010: 49): la instalación de un contexto o *situación imaginativa* y la presencia de reglas, explicitadas o no. Son tres clases de juego las que desarrolla el niño según Vygotski, a saber:

- *Los juegos con distintos objetos.* En este tipo de juego los niños juegan a agarrar los objetos, a tirarlos, a observarlos. [...]. Con estas actividades lúdicas ponen las bases de su organización interna.
- *Los juegos constructivos.* Son aquellos en los que el niño es capaz de realizar acciones planificadas y racionales, que ponen de manifiesto un mayor grado de relación con el mundo que los rodea.
- *Los juegos de reglas.* Tienen que ver con aquellos juegos que plantean al jugador problemas complejos que hay que resolver respetando ciertas normas estrictas. Esto le permite al niño, según Vygotski, apropiarse de ciertos saberes sociales y desarrollar su capacidad de razonamiento.

La clasificación de los juegos, no es menos compleja que el abordaje de su génesis y conceptualización formal. Una taxonomía no debería eximir a la práctica del juego, de la constante pregunta por su significación y sentido. No solo “se juega por jugar” aunque esta sea una experiencia muy seria; también se juega, para relacionar, asumir los retos y los problemas, para pensar y repensar las opciones y alternativas de solución, se juega para asumir la vida como toda ella desafío y exigencia de narrarla, expresarla, contarla de manera diferente. “El juego activa y estructura las relaciones humanas.

3.3.2.4 Horizonte de sentido del juego

El juego auténtico no tiene otra finalidad que transformar al individuo que juega mediante

el descubrimiento, adquisición y desarrollo de actitudes vitales para hacer posible la existencia con otros. El juego implica capacidad de exploración, de búsqueda, de riesgo, de aventurarse, y de asumir el “peligro” o de las posibilidades que entraña la acción misma de jugar. Desde la resolución de conflictos hasta dotar de significación a la vida posibilita la acción cultural de jugar. Por otro lado, el juego exige pensarlo, hoy más que antes, de manera pedagógica, lo cual quiere decir, que no se puede jugar sin preguntarse por la noción y comprensión de ser humano que subyace y con la cual se juega; preguntarse por el carácter gnoseológico con el cual se conceptualiza el juego, conceptualización que no puede prescindir de los aportes de multidisciplinarios y hermenéuticos; y por último, por la finalidad ética de la acción de jugar, propiciar la convivencia humana en condiciones de fraternidad, solidaridad, equidad y tolerancia.

Estimular la vida con cualidad «religante» carga de significado a la acción, actividad, metáfora que entraña al juego, dado que ayuda a cada jugador a relacionar nuevas situaciones vitales que se vinculan con su pasado significativo y con su futuro visionado, no solo para la vida misma del sujeto que juega, sino también para la construcción de la historia y de las gramáticas de supervivencia de la comunidad a la que el jugador pertenece. Ya lo decía Vygotski que el juego posee también una función anticipatoria: “el niño que juega ensaya en el campo lúdico comportamientos para los que no está preparado en la vida real y que anticipan situaciones futuras. Igualmente, el adulto, por medio del juego, imagina, anticipa y resuelve posibles situaciones futuras conflictivas”. (Bernabeu, 2010, p. 52).

El juego no es una práctica más de la cultura o una práctica cultural más. Siguiendo a García Fernández (2005: 20-21), conviene parafrasear, hacer mención del elenco de afirmaciones que recoge de Vicente Navarro en su libro *El afán de jugar* (2002) sobre la significación integral del juego: (1) *el juego nos hace más humanos*: capaces de crear y reinventar las formas de hacer la vida, de generar cultura; (2) *el juego constituye una realidad compleja*: es una mezcla de intereses, interacciones y de opciones; (3) *el juego es una actividad integradora*: no forma parte de una anaquel de la vida, sino de la totalidad de la persona; (4) *el juego es un elemento universal de la cultura*: se pueden dar fenómenos de inculturalidad, aculturalidad y de transculturalidad; (5) *el juego acompaña al ser humano a lo largo de su existencia*: el juego hace parte del recorrido autobiográfico del animal simbólico; (6) *el juego y el jugar forman parte del “tiempo libre”*, de

eso que podríamos denominar ocio con sentido; (7) *el juego tradicional es un modelo relevante de juego*: elemento ancestral, que muestra, transmite cultura y significación de generación en generación; (8) *el juego es una actividad de aprendizaje*: asume la capacidad de aprendibilidad y enseñabilidad de la vida.

En síntesis, el juego tiene una cualidad liberadora, en tanto que no se concibe para absolutizar su práctica, sino para posibilitar aprendizajes profundamente significativos. Más que evadir la realidad, el juego, permite al que juega, “pensar”, “contar”, “experimentar”, “sentir”, “ubicar” la realidad de otra manera; dicho de otra manera, el juego oxigena, sana y amplía las perspectivas vitales y el horizonte existencial mediante su imaginación creadora. El juego permite a cada jugador enfrentarse con los aprendizajes vitales de la existencia, entre ellos aprender a fracasar, a enfrentarse a los problemas, aprender a escuchar y a escucharse, aprender a ser creativos, entre otros (Alemany, 2000). La adquisición de nuevos esquemas de aprendizaje mediante el juego, no es sólo una cuestión didáctica, sino esencialmente pedagógica, antropológica y trascendental; entendiendo esta última categoría, como la capacidad de generarle a la vida, propia y de los otros, más condiciones de posibilidad; esas condiciones por las que hoy mucha gente, sin metáfora alguna, “se juega el existir”.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Enfoque Metodológico

El enfoque que atraviesa esta monografía en torno a la lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas en niños y niñas, es de carácter cualitativo con **exploración documental, descriptivo e interpretativo** entendiéndolo como interdisciplinar, multimetódico y hermenéutico. Dicho de otro modo, en la medida que se esgrime una pregunta o indagación en situaciones contextuales concretas, los investigadores intentan comprender, dar y proponer horizontes de sentido a los fenómenos, núcleos problemáticos o perspectivas de abordaje de una problemática en los términos de significación que las personas mismas les otorgan para conferir identidad y sentido (Cfr. Vasilachis et al, 2006, p. 25). Sumado a lo anterior, esta monografía hilvana su información de manera bibliográfica, sistemática y fenomenológica, en tanto que el investigador, analiza, sintetiza, expone, observa y se apropia de enfoques teóricos y metodológicos que permitan darle sustantividad teórica y aplicativa a la propuesta de lo lúdico como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de capacidades en niños y niñas.

Un trabajo con enfoque de investigación cualitativa tiene como presupuesto y finalidad hacer una aproximación global a los mundos de vida, a las situaciones sociales que merecen una exploración, descripción y comprensión de acuerdo a su necesidad, urgencia y posibilidad; dicho de otra manera, según su pertinencia social, y de acuerdo al horizonte en el cual se enmarca esta monografía, se precisa su relevancia antropológica y pedagógica. No se puede prescindir, según Bonilla y Rodríguez (1977) del acervo gnoseológico, cultural y práctico que tienen las diferentes personas involucradas en los procesos culturales. Con lo cual suponemos que los individuos interactúan con los otros con quienes comparten un patrimonio biopsicosocial, unos cúmulos de significados, junto con el conocimiento que tienen de sí mismo y de la realidad en la que coexisten. Por tanto, “la comprensión de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández., Fernández., y Batista 2014, p. 358), es lo que jalona este enfoque investigativo.

4.2 Recolección de Información

La técnica de recolección de datos es la observación, revisión de documentos, interacción e introspección con el grupo (Corbetta, 2003). La fuente de datos es de tipo secundario de carácter bibliográfico, artículos, documentos, videos e imágenes.

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información. Por otro lado, en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc. Además, recolecta datos de diferentes tipos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes (Lichtman, 2013).

Finalmente, la comprensión de lo anterior, está anclado y relacionado con el carácter cualitativo de la investigación misma, quién a partir de la observación fenomenológica, la revisión documental, la apreciación significativa de videos y fotos, se ha podido constatar la realidad problémica y la justificación de esta monografía.

4.3 Población

Como el presente trabajo es una monografía no se contempla en concreto una población, pero con miras a dar continuidad al mismo en años posteriores, la población potencial es: El Centro Comunitario Claret en el barrio La Candelaria de Cartagena, Bolívar, asisten niños y niñas con una alegría particular, con capacidades para potenciar, con talentos para desarrollar, con inquietudes sobre su realidad que refleja una problemática social agudizada por la violencia, con deseos de una vida con mayor calidad por esto se hacen presentes todos los sábados a prácticas de baile, pintura, teatro y gaita, ejercicios que se realizan en el Centro a fin de mermar un poco la falta de estos espacios en el barrio, pero también asisten tratando de buscar espacios físicos donde el juego lo puedan experimentar y vivir con más amplitud.

Al Centro Comunitario Claret asisten 45 niñas y 25 niños para un total en la población de

70, con una edad entre 9 y 12 años, pertenecen a estrato socioeconómico uno, se caracterizan socialmente en su condición familiar por la ausencia del padre y en algunos casos de la madre, aunque la presencia de ésta no implica la crianza de éstos, pues la mayor parte de la población es atendida por la abuela materna, es una población con carencias afectivas y con atenciones mínimas en cuanto al cuidado, crecimiento y desarrollo integral, niños y niñas con escasos recursos (materiales, económicos) y espacios para la recreación, el juego y el deporte, que inventan y crean sus propios juegos de contextos recreando sus vivencias y desarrollando sus talentos artísticos (baile, teatro y canto).

4.4 Muestra

La muestra, en el marco del proceso cualitativo, refiere al grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia (Hernández., Fernández., y Batista, 2014, p. 384). Las muestras pueden ser teóricas o conceptuales: cuando el investigador necesita entender un concepto o teoría, puede muestrear casos que le sirvan para este fin. Es decir, se eligen las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a formular la teoría (Hernández., Fernández., y Batista, 2014, p. 389).

De acuerdo a lo anterior, El trabajo no aplicó una muestra estadísticamente representativa; sin embargo, como el presente trabajo es una monografía no se contempla en concreto una muestra, pero con miras a dar continuidad al mismo en años posteriores, la muestra se tomará de la población anteriormente mencionada.

4.5 Procedimiento

El proceso metodológico de esta monografía tuvo lugar en la consecución de diversas fases que permitieron a la investigadora recoger información de fuentes confiables de información, explorar teorías, argumentos válidos y coherentes, que fungen como bases teóricas para el abordaje hermenéutico y llevar a cabo el carácter de respuesta a la pregunta de investigación.

Exploración, análisis, descripción-información son las fases de esta investigación, no tienen

un principio y final delimitado por el mismo enfoque de la investigación, dado que en la investigación cualitativa las fases, etapas o pasos en el proceso metodológico pueden superponerse o mezclarse unas con otras (Hernández., Fernández., y Bautista, 2014, p. 392). Sin embargo, se trabajaron las siguientes fases descritas en momentos que se consideraron significativos:

- **Momento significativo (Fase 1).** La recopilación de la información pertinente, necesaria y coherente, se agruparon por ejes temáticos cada uno de los documentos necesarios al respecto. Fase en la que intentó establecer el marco teórico después de la recopilación de información, teniendo en cuenta la formación, conocimientos y experiencias sobre el fenómeno en cuestión de investigación (no propiamente dicha). Por lo que aquí el punto de partida de la investigación es el investigador mismo.
- **Momento significativo (Fase 2).** El momento siguiente del proceso de construcción de la monografía fue atravesado por lo que se denomina el anteproyecto de investigación o el derrotero preliminar que va a guiar, otear y jalonar la investigación misma. Anteproyecto formado el planteamiento del problema, la pregunta de la investigación, su pertinente justificación y objetivos de desarrollo de la lúdica como estrategia didáctica.
- **Momento significativo (Fase 3).** Luego de la elaboración del anteproyecto, se construye el *diseño metodológico*. En este momento significativo, se pretendió ser más sintéticos, en cuanto a la definición del tipo de investigación, la población y la muestra a recolectar. La población fue seleccionada de manera indirecta.
- **Momento significativo (Fase 4).** El peso específico de esta fase o momento la ocupó la organización literaria y sincrónica del marco teórico, dado la importancia y transversalidad del mismo, al ser esta una monografía con enfoque de investigación cualitativa.
- **Momento significativo (Fase 5).** Después de contar con todas las fuentes necesarias y pertinentes que dieron lugar a la construcción de la monografía, se pudo constatar que

sigue siendo un reto el problema y la temática planteada en la misma. La monografía en este sentido, no queda exenta de las limitaciones inherentes al proceso investigativo, la proposición de sus marcos de referencia y la pertinencia de su diseño metodológico. La misma sigue abierta para futuros ajustes o reorganización interna en cuanto a coherencia, significado, sentido y aporte académico, documental e interpretativo.

5. BALANCE GENERAL: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde la metodología lúdico-creativa como se ha expuesto a lo largo de esta monografía, se puede generar un trabajo de conciencia creativa en torno al reconocimiento de la acción lúdica como un derecho, como lo es el derecho a jugar y a la recreación, como se ha enfatizado en el marco teórico. Los niños y las niñas descubren, en el marco de los procesos pedagógicos, empiezan a reconocer la lúdica no sólo como una experiencia cultural, sino como parte de su fuero interno, de su intimidad y que es vital humanizar. Empoderarse por el derecho a la lúdica y a la recreación significativa, sigue siendo la tarea cotidiana. Por otro lado, la lúdica ha sido una de las mejores estrategias para incentivar la participación, enseñanza y motivación en niños y niñas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje mocionados por estrategias metodológicas lúdico-creativas son múltiples y plurales. Hacer un elenco de ellos en el marco de este trabajo, está fuera de los alcances del mismo. Sin embargo, conviene anotar los más significativos, dado que son los que ponen en cuestión la pertinencia de la lúdica como estrategia o herramienta didáctica para el aprendizaje. Lo primero que se manifiesta, y que pudiese ir en principio en contravía, con la *proposición fundamental* de esta monografía es lo siguiente: *desde la posición humanista incluso*, se insinúa, que no es solo el juego significativo o las actividades lúdicas, lo que compone lo lúdico, sino también el trabajo, la participación, la actividad preferida de los niños y niñas sean cuales fueren. Porque lo lúdico, se trata más bien de proponer trabajos, escenarios y entornos de aprendizaje creativos, inteligentes, productivos significativa y relacionamente al nivel de las posibilidades de los discentes (Mallart, 2008, p. 200) y tomando en cuenta el contexto de los sujetos protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizajes mismos.

La dimensión lúdica como constitutiva de lo humano, en este contexto trasciende las estrategias del juego, pero también trasciende las dimensiones mismas de la lúdica en tanto actividad, actitud y acción. Referido a los niños y niñas, en principio, pareciera no ser el juego su estado natural, sino la participación y el aprendizaje creador, siempre y cuando este sea libre. En otras palabras, el eje de la lúdica como de la vida misma es el de la libertad; esa libertad situada

que no oprime, que reconoce la diferencia, pero no discrimina; que propone escenarios de encuentro pero que no excluye; en definitiva, que renuncia a todas aquellas experiencias que deshumanizan, y peor aún, infrahumanizan las subjetividades, las identidades y las relaciones. Por tanto, las estrategias que se proponen para que tenga sentido tal discusión y cuestionamiento de acuerdo a la propuesta que atraviesa todo este trabajo son las siguientes:

- La posibilidad siempre abierta de elegir en cualquier actividad que se establezca, ya sean lúdicas, pedagógicas o relacionales.
- La creación de marcos y vínculos de cuidado ambiales que reconozcan, ofrezcan y defiendan la alteridad en su situación, posibilidades y limitaciones.
- En este contexto el diálogo, la escucha del otro y coparticipación son condiciones previas de posibilidad sin las cuales no se pueden dar otras experiencias de acuerdo, disenso, respeto, tolerancia, visibilización y emancipación creativa, no violenta.
- La vida misma, la realidad y la utilidad, son el medio, el escenario más próximo de aprendizaje. En otras palabras, la realidad, la vida y los contextos de situación son los verdaderos filtros de los procesos de aprendizaje, de educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad humanas.
- Proponer el trabajo libre, las actividades y acciones lúdicas, vinculados a los intereses de realización humana de los discentes.

En últimas, que la lúdica como estrategia para el aprendizaje, sin duda que puede y de hecho es efectiva en los procesos de enseñanzas, pero no es absoluta; puede o no contribuir a la construcción de subjetividades en contextos de vulnerabilidad, pero lo esencial, tanto de la lúdica, como de las *relaciones humanas trascendentes*, no puede fallar: la valoración, cuidado, reconocimiento, respeto, aprecio y la trasmisión de pasión y eticidad por lo que se enseña y se aprende.

La relectura de la vida humana, de los niños y de las niñas, desde lo lúdico-creativo en libertad situada, supone uno de los retos antropológicos y pedagógicos más acuciantes de la humanidad hoy y su capacidad de educabilidad: *es romper con los paradigmas de la*

parcialización ontológica del ser humano, de expresárselo y comprendérselo, sólo a través de lo meramente racional – instrumental o desde las categorías de lo light y de lo homo videns (hombre de la imagen), propio de este tiempo histórico. La aventura que se desprende de la reflexión en torno al papel fundamental no sólo de la lúdica, sino de la didáctica para el aprendizaje y el desarrollo humano y la educación misma “*es el de pensar en lo que estamos haciendo y en la condición en que estamos existiendo*” (Arendt, 2009, p. 13-19), o parafraseando a Ricoeur, *pensar la educación como narración de sentidos, de una historia de vida, de crear una historia digna de ser narrada, de ser contada.* Esta urgencia histórica tiene que pasar transversalmente por todas las experiencias, actividades y disciplinas que se preguntan por la *comprensión y la intelección* del ser humano en contexto.

Si los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la educación misma, ya sea de niños o niñas o de adultos, la pensamos en términos de trabajo, demanda y producción y no para la acción lúdica, humana y ética, entonces, los convertimos en procesos que: (1) se convierten en acción violenta; (2) en mecanismos simbióticos de medios/fines; (3) en un proceso que se acaba con el tiempo; (4) que tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio en la cual no hay cabida a la creatividad; (5) en procesos reversibles (Bárcena., y Mèlich, 2014, p. 81), repetibles y reduplicativos. Dicho en otras palabras, los procesos antes mencionados funcionan como modelos de imposición y de legitimación de la opresión humana en todas sus dimensiones, incluyendo la lúdica. Por tanto, la lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la vida misma, en la educación y en los procesos pedagógicos, no puede parcializarse ni como actividad, ni como acción; ni como cualidad o cultura; ni mucho menos privatizarla a la vida de los niños y las niñas.

La tarea es la siguiente: resignificarla, en primer lugar, como *acción* o lo que es lo mismo, como praxis socio-humana, diversa y creativa referida a la alteridad; en segundo lugar, como acción que ha de ser novedad radical, no puede reproducir los mismos esquemas del pasado que resultan anacrónicos, ya que no leen los signos y demandas de los lugares antropológicos y pedagógicos del momento presente; en tercer lugar, como acción irreversible, que no supone vivir para rehacer el pasado constantemente sino para crear, escribir y narrar historias de vida con sentido futurible sin perder la *densidad del presente*; en cuarto y último lugar, y no por ello

menos importante, como acción propia de la condición vulnerable y proyectiva del ser humano que es capaz de construir relatos de vida distintos.

CONCLUSIONES

Resulta determinante, hoy más que nunca, apostar, con criterio y horizontes de sentido, a la lúdica, en su modalidad de juego, como herramienta y estrategia didáctica para el descubrimiento, desarrollo y despliegue de capacidades cognitivas, emotivas, estéticas y convivenciales en niños y niñas. El juego es una condición inherente al ser humano, y las posibilidades de aprender desde él, con finalidades no meramente lúdicas, están aún por descubrirse. Sabiendo, claro está, que no toda experiencia lúdica implica aprendizaje, y no todo aprendizaje, puede mediarse por la intervención lúdica. El reto, es preguntarnos en qué medida, en qué contextos específicos y complejos, la lúdica como estrategia didáctica es susceptible de favorecer el aprendizaje innovador, creativo, de generar desarrollo de capacidades, de proporcionar captación y de relacionar integralmente lo aprendido y como invitación pedagógica y ética, asumir la responsabilidad y las consecuencias biopsicosociales que se desprenden del aprender, desaprender y reaprender (Alvin Tofler) – diríamos hoy nosotros – lúdicamente.

“El juego es aprendizaje activo al cubo” (Alexis Barnekow: Citado por González, 2015). En tal sentido, la utilización de elementos de juego pueden ser vías para desarrollar capacidades para aprender a aprender, para aprender a desarrollar talentos y vivir en entornos propicios, a través de la superación de retos y desafíos, la reflexión crítica, solidaria y significativa. En la actualidad estamos redescubriendo el potencial didáctico del juego y de los espacios lúdicos, lo cual nos lleva a afirmar que los juegos son una herramienta educativa muy seria.

Actividades basadas en el reto, la curiosidad, la expresión, la búsqueda, el trabajo colaborativo, permiten, que los niños y niñas, a través de la autonomía, la cooperación, la exploración física y cognitiva, logren soluciones alternativas a problemas concretos y locales; familiares y comunitarios; personales e interpersonales. Dicho de otro modo, la lúdica es una herramienta, no solo didáctica, pedagógica, cultural, antropológica, sino ética, dado que genera y moviliza en lo sujetos, modos de ser, pensar, actuar y hacer desde el descubrimiento y redescubrimiento de talentos y capacidades que permiten asumir la vida con autenticidad, integralidad; con sentido del cuidado interhumano, del peligro (Guimarães, 2008) y la capacidad de riesgo, es decir, proponiendo la vida humana como aventura (Rojas Guardia, 1985).

Sumado a lo anterior, la lúdica, como actividad y acción vital-existencial en el desarrollo emocional, actitudinal y del proceso de sociabilidad de todo ser humano, de manera fundamental en la infancia –se hace cada vez más pertinente en cualquier ámbito formativo– porque es en este momento histórico de la vida donde empiezan a engranar, desarrollar y manifestar potencialidades físicas y cognitivas que contribuyen a hacer la vida posible con sentidos comportamentales, de relación interpersonal y colectiva.

La lúdica emerge hoy como una de las herramientas pedagógicas y didácticas que ha de posibilitar el redescubrimiento y la puesta en práctica de habilidades, destrezas y capacidades que permiten el reconocimiento propio, del otro y de la convivencialidad. Dado que mediante el juego los niños y las niñas exploran, ensayan, practican y otean horizontes de sentido-significado que pueden transformar con la imaginación creadora. En suma, esta herramienta de aprendizaje está llamada a convertirse en el espacio para el desarrollo de las habilidades y capacidades integrales de los sujetos en formación en el contexto del tercer milenio, en el ámbito de la enseñabilidad, aprendibilidad y educabilidad humana.

REFERENCIAS

- Alemany, C. (2009). *14 aprendizajes vitales* (13ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana* (1ª ed. 5ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F., y Mèlich J-C. (2014). “Hannah Arendt. Educación y natalidad”. En Bárcena, F., y Mèlich J-C. (71-98). *La educación como acontecimiento ético* (2ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beorlegui, C. (2009). *Antropología filosófica: nosotros: urdimbre solidaria y responsable* (3ª ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bernabeu, N., y Goldstein, A. (2010). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Betancourt, J. (2005). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea* (2a. ed.). México, D.F: Editorial El Manual Moderno.
- Bonilla, E., y Rodríguez P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos la investigación en las ciencias sociales*. Colombia: Grupo editorial Norma.
- Bruner, J. (1984). El desarrollo de los procesos de representación. En Linaza, J. (Comp.) (119-128). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- Cagigal, J. (1957). *Hombres y deporte*. Madrid: Taurus.
- Cagigal, J.M. (1981) *Oh deporte: anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- Calero, M. (2011). *Creatividad: reto de innovación educativa*. México. D.F: Alfaomega Grupo Editor.
- Cardona, B. (2015). Miradas sobre educación y lúdica en contextos de vulnerabilidad. Recuperado:<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/download/24844/20778>
- Castro, J., y Durán, C. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. *Revista Lúdica pedagógica*, 2 (18), 21-27.
- Celso, A. (2014). *Juego para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cencillo, L. (1970). *Curso de filosofía fundamental. Tratado de la intimidad y de los saberes* (Tomo I). Madrid: Seminario de Historia de los Sistemas Filosóficos de la Universidad de

Madrid.

- Cerezo, G. (1984). *La voluntad de aventura*. Barcelona: Ariel.
- Civarolo, M. (2009). *Las inteligencias múltiples: cómo detectar capacidades destacadas en los niños* (1ª ed.). Villa María: Eduvim.
- Corbeta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz, A. (2013). La importancia de lo que está en juego. *Revista Lúdica pedagógica*, 2 (18), 9-20.
- Dinello, R. (2007). *Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- Domínguez, C. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Recuperado de: <http://www.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/RTI/2015/ICSA/La%20ludica.pdf>
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- Durante, V., Marrero, E., y Fernández, M. (2010). *Luz de escuela: inteligencias múltiples y creatividad en el aula*. Madrid: Editorial CEP, S.L.
- Echeverri, J. & Gómez, J. (2009). Lo lúdico como Componente de lo Pedagógico, la Cultura, el Juego y la Dimensión Humana. Recuperado de: <http://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMOCOMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>
- Eisen, G. (1994). "Brain Chemistry, the Endocrine System and the Question of Play". *Communication and Cognition*, núm. 3, vol. 27, 251-259.
- Escalante, E., Coronell, M., y Narváez, V. (2014). *Juego y lenguajes expresivos en la primera infancia: una perspectiva de derechos*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Fink, E. (1966). *Oasis de felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. México: Centro de Estudios Filosóficos UNAM.
- Fulleda, P. (2003). *Lúdica por el desarrollo humano. Programa general de acciones recreativas para adolescentes, jóvenes y adultos*. Inder / Cuba. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Bogotá, Colombia, Vicepresidencia de la República, Coldeportes, Funlibre. Recuperado de: <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/PFulleda.html>
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método*. (Tomo I). (10ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

- García, P. (200). *Fundamentos teóricos del juego*. Sevilla: Wanceulen Editorial.
- González, A. (2015). *El Congreso mundial de “gamificación”, el “flow” y el aprendizaje activo*. Recuperado de: <http://aunclidelastic.blogthinkbig.com/el-congreso-mundial-de-gamificacion-la-magia-del-flow-y-el-aprendizaje-activo/>
- Guimarães, J. (2008). *Gran sertón: veredas*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Heidegger, M. (1954). “...Poéticamente habita el hombre...”. Recuperado de: <http://www.revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/viewFile/44871/46941>
- Heidegger, M. (Aut.). Rivera, J. (Trad.). (2005). *Ser y tiempo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª e.d). México, D.F: McGraw-Hill.
- Howard, G. (2003). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial/Emecé Editores.
- Jiménez, C. A. (1998). *Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, C.A., Dinello, R., Alvarado, L. (2004). *Juego, lúdica y Recreación*: Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kasparov, G., Spelman, J., Wade, B. (2003). *El ajedrez combativo de Kasparov*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Kundera, M. (1984). *La insoportable levedad del ser*. Madrid: Tusquets Editores.
- Laín, P. (1996). *Idea del hombre*. Madrid: Galaxia Gutenberg, Círculo de lectores.
- Lara, P y García, A. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor: técnico superior en educación infantil*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona: Inde.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (6ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3a ed.). Thousand Oaks: SagePublications.
- López, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo* (2ª. ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- López, A., Jerez, I y Encabo, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la*

dramatización. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

López, V. y F. Montero (2000). “Virtual-Prismaker: ayudando en el proceso de aprendizaje. Juego físico vs. virtual: un solo juego dos modos de interacción”. Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <http://www.dsi.uclm.es/personal/antoniofdez/download/papers/conference/siie2000-virtualprismaker.pdf>

Maestro, F. (2005). *Juegos tradicionales*. Madrid: Ediciones Zaragoza.

Mallart, J. (2008). Estrategias de motivación y didáctica. En Torre, S. (193-207). *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martínez, M. (2010). “El juego como método de aprendizaje”. Revista digital Enfoques Educativos. Editorial Enfoques Educativos. Disponible en: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_71.pdf#page=102

Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.

Menéndez, E. (1963). *Aproximaciones al estudio de un juego: La Rayuela. Análisis etnológico*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Antropología.

Misioneros Claretianos. [CMF]. (2011). *Parroquia María Auxiliadora*. Recuperado de <http://apostoladocmf.org/p/america/-colombia-venezuela/colombia/cartagena>

Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca nueva.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

Morin, E. (2003). *La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema*. En Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (6-11). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: Multi-impresos S.A.S.

Nietzsche, F. (2005). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza Editorial.

Nussbaum, M. (2000). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder Editorial.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Nussbaum, M. (2012) “*Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*”. Barcelona:

Paidós.

Nussbaum, M. (Aut.) y Zadunaisky, G. (Trad.). (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.

Nussbaum, M. Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66, (2), 273-300.
Recuperado de <http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol66/iss2/2>

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006b). Ley 1098 de 2006: Código de la infancia y la adolescencia. Bogotá, D.C.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (1ª ed.). México, D.F: Siglo XXI Editores.

Rodríguez, R. (2016). *Segregación espacial y racial en Cartagena de Indias Colombia: Caso Barrio La Candelaria*. (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México. D.F: FCE – Fondo de Cultura Económica.

Rojas, A. (2013). ¿Qué es vivir poéticamente? Recuperado de: <http://prodavinci.com/2013/10/20/artes/que-es-vivir-poeticamente-por-armando-rojas-guardia/>

Saito, M. Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.

Sanz de Acedo, M. (2007). *Creatividad individual y grupal en la educación*. Madrid: EIUNSA.

Sen, A. (2000). *Desarrollo como Libertad*. Madrid: Editorial Planeta.

Sen, A. (Aut.), Bravo, A y Schwartz, P. (Trads.). (2000). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En Benavides, M. (Ed.). (193-244). *Educación y procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Torre, S. (2008). *Estrategias didácticas innovadoras y creativas*. En Torre, S. (61-72). *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO. (1980). El niño y el juego: planteamientos teóricos aplicaciones pedagógicas. *Estudios y documentos de educación*, 34, 5-33.

Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

Vasilachis I, Ameigeiras A., Lilia B, Chernobilsky V., Gimenez B., Mallimaci F., Mendiazabal N., Neiman G., Quaranta G., y Soneira A. (2006). *Estrategias de investigación*

Vigotsky, L. (1995). *Educación de las formas superiores de conducta*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Walker, M. Towards a Capability-Based Theory of Social Justice in Education. *Journal of Education Policy*, 21 (2), 163-185.

Winnicott, D. (1994). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

ANEXOS

Cartagena, 26 de abril de 2017

Señores

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Bogotá D. C.

Cordial saludo

Comedidamente informo que la monografía que estoy realizando como requisito para la certificación en la especialización de Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo, en su redacción cuenta con las citas de autores pertinentes y reconocimiento bibliográfico pertinente en aquellos textos que no son de mi autoría, por lo tanto cuentan con lo indicado para citas bibliográficas en las normas APA, afirmo y confirmo que el documento está libre de plagio y que las referencias bibliográficas en cuanto el tema de “La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades cognitivas y artísticas en niños y niñas” Son mencionadas de forma estricta.

Soy responsable de lo escrito en el documento de trabajo de grado y lo redactado en éste, en caso de detectarse plagio, asumiré las responsabilidades según el reglamento estudiantil de la UNAD. Gracias por la atención prestada.

Atentamente



Ingrid Tatiana Orozco Carmona

C.C. 22790628