

La lúdica, dimensión del ser, el juego un bien cultural

A lúdica, dimensão de ser, o jogo um bem cultural

José Orlando Pachón Moreno¹

orlandopachon@gmail.com

Resumen

Históricamente el juego ha hecho parte del ámbito disciplina de la educación física. Dos situaciones hacen necesaria la reflexión sobre aquel, una, la tendencia a ponerlo en condición de sinonimia con el término <lúdica> y dos, la utilización que en las respectivas clases se ha hecho del juego, como instrumento para aprendizajes externos a él mismo, como pueden ser los llamados valores, así como prácticas motoras que se considera, se aprenden más fácilmente jugando. A este uso se le conoce como didactización del juego. Estas dos problemáticas se superan, argumentando la lúdica como una dimensión del ser y al juego como un bien cultural valioso para la sociedad y las nuevas generaciones. Ello lleva a reconocer la unidad dialéctica entre el juego como fin y el juego como medio, entendiéndolo como fin cuando se trata de aprenderlo y el juego como medio, cuando se trata de la constitución de la dimensión lúdica desde este, lo cual se da en el mismo acto de jugar. Esta diferenciación conceptual de los dos términos, permite relacionarlos en las prácticas educativas del ser, sin que se atienda a objetivos externos a ellos, sino, en su mismo contexto de sentido y significado.

Resumo

Historicamente, o jogo faz parte do campo da disciplina de educação física. Duas situações tornam necessário refletir sobre isso, uma delas, a tendência de colocá-lo em uma condição de sinonímia com o termo <lúdica> e dois, o uso que nas respectivas classes tem sido feito do jogo, como um instrumento de aprendizagem externo a si mesmo, Tais como os chamados valores, assim como as práticas motoras consideradas, são aprendidas

¹Doctorando, Doctorado Inter-Institucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, UPN, Colombia.

Máster Didáctica de la Educación Física Contemporánea. ISCF Manuel Fajardo, La Habana, Cuba.

Magíster Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional Colombia, UPN-Cinde.

Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, UPN – Colombia.

Profesor de Planta, Facultad de Educación Física – UPN

Correo electrónico: jose.pachon@pedagogica.edu.co y orlandopachon@gmail.com

mais facilmente pelo jogo. Esse uso é conhecido como didatização de jogos. Esses dois problemas são superados, argumentando a lúdica como uma dimensão do ser e o jogo como um valioso bem cultural para a sociedade e para as novas gerações. Isto leva a reconhecer a unidade dialética entre o jogo como um fim e o jogo como um meio, entendendo-o como um fim quando se trata de aprendê-lo e do jogo como um meio, quando se trata da constituição da dimensão lúdica dele, que é dada em O mesmo ato de jogar. Essa diferenciação conceitual dos dois termos permite que eles sejam relacionados nas práticas educacionais do ser, sem atender à objetivos externos, mas, no mesmo contexto de sentido e significado.

Palabras claves: dimensión (es), educación integral, juego, lúdica, dimensión lúdica

Palavras-chave: dimensão (s), educação integral, jogo, lúdica, dimensão lúdica

Introducción

Las dimensiones son un término frecuente en el discurso de la educación, sin el suficiente desarrollo conceptual y, más bien, ha quedado en el imaginario colectivo de los docentes, dando por hecho que quienes lo utilizan conocen realmente su significado y que existe consenso alrededor de este.

Ligado con él, necesariamente se da el término <educación integral>, de uso común también en la educación, con el cual se quiere dejar entender que el proceso educativo vincula diversos aspectos o facetas, del ser que se educa. No han faltado críticas a este término, desde las nuevas perspectivas de comprensión del ser como totalidad, en el sentido de que <educación integral> sugeriría una suerte de adición de partes, lo cual iría en contravía de la totalidad y unitariedad de aquel.

Es evidente que el ser que se educa, no es para nada simple y, por tanto, teorías y autores se ocupan de él, para intentar comprenderlo y realizar propuestas para su formación, que lo atiendan en toda su complejidad como suprasistema y no como simple yuxtaposición de elementos (Martínez, 2009).

Por ello, surge la vinculación de los términos <dimensiones> y <educación integral>, desde los cuales se intentará desarrollar la propuesta de la lúdica como otra de las tantas dimensiones que constituyen al ser que se educa y con la cual la educación también necesita comprometerse.

Respecto de educación integral, Álvarez (2001, pág. 2) en su tesis doctoral, citando a Gervilla la define como “la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades o dimensiones”. El término <hombre completo>, deben entenderse desde la perspectiva de constituido por diversas potencialidades y no como terminado o concluido, ni como tope de desarrollo de aquellas. A su vez, el número de potencialidades tampoco es definitivo o único, dado que el devenir del ser en su acción e interacción en el mundo, con los otros y con lo otro, le exige ampliar el espectro de sus facultades, con las cuales confrontarse con ese mundo, transformándolo y transformándose a sí mismo.

Con relación al término <dimensión>, en el contexto de la educación integral, se entiende como “[...] el conjunto de potencialidades fundamentales con las cuales se articula el desarrollo integral de una persona” (Rincón, S. F., pág. 1). Ahora bien, referirse a las dimensiones es realizar una abstracción con la intención de identificarlas y estudiarlas de manera aislada, reconociendo que como constituyentes del ser y su intensidad vivida en la acción e interacción contextualizadas, no se pueden aislar ni ocultar. Solo se intenta reconocerlas como aspectos constitutivos y esenciales del ser, que en su paso por el mundo se le hacen necesarias, para lograr estados de su presencia cada vez más diversos y complejos.

De esta manera, se deja establecida la relación entre educación integral y dimensiones constitutivas del ser, para desde ahí, avanzar hacia la propuesta de <dimensión lúdica>. Es pertinente recordar que el término educación integral, también puede expresarse como formación integral, obviamente en un contexto social concreto y con las particularidades culturales que le son propias.

Dimensiones del ser y educación integral

En el devenir histórico y desde diferentes argumentaciones, van surgiendo diversas dimensiones del ser. Rincón (S. F.) propone las siguientes: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica. Sin pretender ahondar en este cuestionamiento, surge la pregunta sobre si lo cognitivo se da en el mismo plano epistémico con lo comunicativo, o si la comunicación exige de lo cognitivo, lo cual llevaría a que se diera una relación de dependencia entre ellas. Pero, igual podría cuestionarse lo ético y lo político, con relación a lo cognitivo o si se da una relación tan interactiva entre ellas, que la expresión de alguna implique la intervención de las otras.

Se reitera, no es esta una intención del texto y se plantean estas dudas, solo para expresar las inestabilidades argumentativas que se presentan, con relación al término <dimensiones>.

Quizás la definición que ACODESI (2003) da de formación integral, trace líneas de reflexión al respecto, pues de un lado incluye en ella aspectos (espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal) necesarios para el crecimiento personal y del otro, saberes específicos de las ciencias o contenidos de enseñanza (ética, socio-política) que se circulan en la escuela. Esta perspectiva permitiría comprender en la educación integral, tanto potenciales del ser, como también conocimientos que este va desarrollando en su confrontación con el mundo y que terminan encarnándose en aquel para constituirlo, accediendo al plano de su dimensionalidad. Como ejemplo se pueden citar la ética, la socio-política que como dimensiones proponen, tanto ACODESI (2003), como Rincón (S. F.)

También Hernández (2015), revisa la educación desde las dimensiones del ser humano, planteando que estas son: sociedad, espíritu, alma-mente y cuerpo. Para referirse a todas, lo hace desde el término <multidimensionalidad>, el cual, dice, ya se encuentra en una de las epístolas del apóstol Pablo, por allá al comienzo del cristianismo. El autor establece relación entre, dimensiones y vida, lo cual lleva a inferir que aquellas surgen en esta, es decir, en la actividad del ser con su circunstancia y no como algo que se le da u otorga.

En la diversidad de propuesta sobre dimensiones del ser humano, Zubiri (2006), propone las siguientes: individual, social, histórica. Dice el autor que la dimensión no hace referencia a algo externo, por ello, la dimensión individual se refiere a lo diverso del individuo y no como una simple distinción; la dimensión social implica al otro y cómo la convivencia los influencia mutuamente, haciendo de cada uno una versión que se comparte; y la dimensión histórica comprende la proyección, que en sucesión temporal constituye el trasegar del ser.

A los propósitos de este texto, es necesario también revisar estos términos en propuestas educativas que algunos países han establecido. En la Ley de Educación Nacional promulgada para la Argentina en 2006, su artículo 4° toma el término <educación integral>, asumiéndola como responsabilidad del estado y como garantía de equidad y gratuidad. En su artículo 11, establece relación entre los términos <educación integral> y

<dimensiones>, sin especificar cuáles son estas, pero orientadas a lo social, a lo laboral, así como para el ingreso a estudios superiores.

El documento **LDB** Lei de diretrizes e bases da educação nacional (2017) de Brasil, en la **SEÇÃO II – Da Educação Infantil, Art. 29.** hace referencia a “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (2017, pág. 22). También en su artículo 35, en el numeral 7 afirma que:

“Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral**² do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação **nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**” (2017, págs. 25-26),

lo cual, en lengua castellana puede interpretarse desde las categorías <educación integral> y <dimensiones>. En mirada rápida se puede afirmar que, tanto para la primera infancia, como para la enseñanza media, también la ley de educación en el Brasil, contempla la integralidad del ser, constituido por dimensiones y orientando la educación hacia la construcción de proyectos de vida.

La Ley General de Educación del Uruguay (2008), en su artículo 24 contempla la educación integral, vinculando en ella aspectos afectivos, sociales, motrices e intelectuales, así como la inclusión social. También en el artículo 38, relacionado con la primera infancia, refiere la educación integral orientada hacia la socialización, el intelecto, lo emocional, lo psicomotriz, así como la salud física como la mental. Aunque el término <dimensión> no se incluye en esta Ley, los aspectos a que hace referencia con educación integral, se corresponden con los que otros documentos plantean como dimensiones.

La Ley de educación de Chile en su artículo 19 refiere la formación integral, especificada literalmente en dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual (Ministerio de Educación Nacional - Chile, 2009). Importante resaltar que este artículo hace parte del Título I De los Niveles y Modalidades Educativas, aclarando que la educación formal presenta los siguientes niveles: párvulos, básica, media, superior, lo cual lleva a inferir que la denominada <educación integral> con sus dimensiones, tiene validez para todo el espectro de la educación en Chile.

Para dar atención al artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, en el cual se afirma la educación como un derecho, en la Ley General de Educación (MEN , 1994) se

² Resaltado realizado por el autor de este documento

proponen en su artículo 5° los Fines de la educación. Precisamente en el numeral 1 de este artículo se refiere la formación integral, citando a continuación aspectos, físicos, psíquicos, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivos, éticos, cívicos, así como otros valores humanos. Aunque este artículo no vincula el término <dimensión>, sí lo hace el artículo 16 en el cual establece los objetivos de la educación preescolar y en su literal h. hace referencia a la dimensión espiritual, aspecto que, con otros, había sido planteado en el artículo 5° como parte de la educación integral, desde donde se puede inferir que a esos otros también se les puede reconocer como dimensiones.

El Foro Mundial sobre la Educación, organizado por La UNESCO, junto con UNICEF, El Banco Mundial, La ONU Mujeres, entre otras instituciones (2016), con la participación de 160 países, propuso directrices para la educación al 2030. Si bien es cierto, no vincula en el documento el término <dimensiones>, desde el programa, Atención a la Educación de la Primera Infancia (AEPI), orienta el desarrollo, la salud y el bienestar de la niñez, desde el hogar, la comunidad y el sistema escolar. Para ello plantea de manera literal el “[...] desarrollo cognitivo, lingüístico, social, emocional y físico” (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, 2016, pág. 15), como componentes de la educación integral, con finalidades como el reconocimiento de sí mismos, de los otros y del mundo, para formar ciudadanos solidarios, competentes y sanos.

Esta breve revisión, tanto de autores como de documentos estatales sobre educación, permite ampliar la comprensión de las categorías conceptuales <educación integral> y <dimensiones>, entendidas estas como componentes de aquella. Se aprecian coincidencias en las propuestas de <dimensiones>, que bien pueden entenderse como constitutivas del ser que se educa y que, por tanto, se abordan en las normatividades o en los programas de educación, que a niveles nacionales o internacionales se instauran.

La lúdica y el juego en documentos estatales de educación

Como el centro de reflexión de este escrito es la <la lúdica como dimensión del ser>, es necesario ver también su presencia en los documentos oficiales de educación en revisión. En la Ley de Educación Nacional de Argentina, el término <lúdica> aparece una sola vez y el término <juego> tres veces, pero en total significatividad con la finalidad que esta disertación se propone. En su Título IX EDUCACIÓN NO FORMAL, en el artículo 112,

literal b), nombra a la lúdica como capacidad a desarrollar, mediante actividades como el deporte, entre otras. Esta referencia al deporte como actividad orientada al desarrollo de la capacidad lúdica, establece clara diferencia entre los dos términos y una relación de dependencia jerárquica, colocando a la lúdica en el plano constitutivo del ser y al deporte como mediación para su desarrollo. Ahora bien, si desde Caillois, el deporte hace parte de los juegos *agon*, se asume, sin que sea forzado, que, en este literal, de manera implícita, tiene presencia el juego. En este sentido, en el artículo 20 de la misma Ley en el cual se recogen los objetivos de la educación inicial, se toma el término <juego> “[...] como contenido de un alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, moral y social” (Congreso de La Nación Argentina, 2006, pág. 4) y en el artículo 27 en el cual se retoman los objetivos de la educación primaria, al juego se le reconoce “[...] como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (Congreso de La Nación Argentina, 2006, pág. 5).

Ser contenido o actividad, ubica al juego como medio para el desarrollo de los potenciales del ser que en esos artículos se citan. Sin embargo y en aras de dejar abierta una línea de reflexión posterior, en el literal d) del artículo 20, se reconoce al juego como “[...] contenido de alto valor cultural [...]” (Congreso de La Nación Argentina, 2006, pág. 4), lo cual permite reconocerlo como un bien de la cultura que, de suyo, amerita transmitirlo a las nuevas generaciones, por el valor educativo y de socialización que conlleva. Se puede conjeturar que, desde esta perspectiva, el juego se reconoce como un fin de los procesos de enseñanza, lo cual permitirá más adelante, establecer la unidad dialéctica de ser fin y ser medio, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación física.

La Ley General de Educación del Uruguay, en su capítulo IV EDUCACIÓN FORMAL, en el artículo 37, dentro del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, plantea, entre otras, a la educación lúdica o deportiva. El término <lúdica> no aparece más en el cuerpo de la Ley, pero, en esta referencia, se la entiende en un plano de importancia para el ser, en la medida que le da el reconocimiento de educable, como igual se lo asigna al arte. El término <juego> no aparece en el documento.

En La Ley General de la Educación en Colombia (MEN , 1994), el término <lúdica> aparece una sola vez en el literal f) del artículo 16, el cual presenta los objetivos de la educación preescolar. El sentido que allí se le asigna es el de actividad para realizar, bien con otros niños o con adultos. El término <juego > no aparece en esta Ley. Sin embargo,

en lineamientos curriculares emitidos con posterioridad y como desarrollo de La Ley de Educación, los dos términos tienen un amplio desarrollo, llegando a diferenciarlos, reconociendo a la lúdica como dimensión del ser y al juego como una de las alternativas de desarrollo de aquella. Esta argumentación se ampliará más adelante.

La lúdica como dimensión del ser

Pensar la <dimensión lúdica> como constitutiva del ser que se educa, puede rastrearse desde algunos autores, que, si bien no la han planteado de manera directa, si han desarrollado argumentos para que hoy se la pueda sustentar. Por ahora, los términos <juego> y <lúdica> no se distancian suficientemente, pero con prontitud se intentará deslindarlos conceptualmente y establecer relación entre los dos, desde sus diferencias.

Para el inicio de esta reflexión Schiller (*S. F.*), aporta los términos <juego físico> y <juego estético>, enmarcando al primero en el ámbito de la naturaleza y al segundo dentro de perspectiva del hombre, término utilizado para la época y puesto en la traducción al español.

Por <juego físico> se refiere a la sobreabundancia de que hace gala la naturaleza, por ejemplo, en los árboles que produce más cantidad de semillas de las que le son necesarias para garantizar la conservación de su especie y la de sí mismo, ofreciéndolas de manera gratuita para que otros seres vivos las disfruten, quizás solo por el goce que le reporte. También es ese hecho inútil del insecto que, zumbando vuela alegre y vivaz, o el canto melodioso de las aves, que lanzan al viento sus trinos sin atender a una necesidad y quizás, por la libertad que encuentran en ello (Schiller, *S. F.*). Los <juegos estéticos> los identifica por la fuerza creadora autónoma que llevan a liberar al hombre de coacciones exteriores y sensibles, de la sujeción a leyes ajenas, hasta lograr orientarse por normas interiores propias (Schiller, *S. F.*).

Son los juegos estéticos, el encuentro entre el <impulso sensual> y el <impulso formal>, que se da en el juego del hombre, cuando este lo ha llevado a que ejerza mediación entre lo que puede ser puramente placer sensual, o lo que, yendo al polo opuesto, pueda ser tan solo racional (Martínez, 2013). Permiten, de esta manera, la presencia de la totalidad del hombre, en la cual armonizan las sensaciones y las emociones con la razón, llevando que haya encuentro entre los intereses de los sentidos y las leyes de la razón. Así se expresa Schiller, “Pues, para decirlo de una vez por todas, el hombre juega solo cuando es hombre

en la acepción cabal de la palabra, y *sólo cuando juega es plenamente hombre*” (Schiller, S. F., pág. 110). Se trata de soltar “[...] el impulso lúdico[...]” (Schiller, S. F., pág. 158), de lograr la armonía de la naturaleza y del espíritu en el hombre, afirmación que permite proyectar la reflexión hacia la lúdica como dimensión humana.

Fink plantea que la esencia del hombre la constituye su condición de, mortal, trabajador, luchador, amante y jugador.

Categorías que “[...] forman [...] la enigmática y multívoca existencia humana” (Fink, 1966, pág. 11) , la cual emerge por completo en aquellas. Si “El juego pertenece esencialmente a la condición óptica de la existencia humana, es un fenómeno existencial fundamental” (Fink, 1966, pág. 11).

Ahí se puede interpretar la presencia del juego como una dimensión, término que inclusive el autor usa para referirse a facetas necesarias para la convivencia con los otros. A su vez, el término <lúdica> es utilizado por el autor para referirse a una forma de la vida, la cual adjetiva como, ligera, flotante, fluida y de encanto inagotable (Fink, 1966). También se refiere a la lúdica como una conducta, que bien puede entenderse como forma de ser y actuar, de vivir en el goce, lo cual expresa en la metáfora “[..] de la gracia alada de la existencia lúdica” (Fink, 1966, pág. 10). Estos argumentos acercan a la denominación de dimensión lúdica del ser y ya en el autor podría vislumbrarse una diferenciación con el término <juego>, al cual, en algún momento, refiere como una técnica que se hace rutinaria en la edad adulta. Velada diferencia también, al proponer la lúdica como autosuficiencia, la cual en el juego permite al ser alojarse en el tiempo, como imagen de la eternidad, en la instalación plena en el aquí y el ahora que rompe con referencias al pasado o al futuro, es decir el ser pleno en esa estancia infinita (Fink, 1966). Se puede inferir en Gruppe, así mismo, un adelanto a lo dimensional, a partir de que el juego en sí es por la plenitud que desde él se vive. Por lo que reporta la actividad misma, sin esperar por ella gratificaciones o reconocimientos externos, constituyéndose “[...] en una forma peculiar de la existencia humana” (Gruppe , 1976, pág. 54). Desde la condición autotélica, el autor afirma el sentido del juego en el enriquecimiento que se alcanza, al hacer algo por fuera del ámbito de la necesidad, con la plenitud que se experimenta, al margen de la cotidianidad y de las cosas de la vida corriente. Coherente con ello, Gruppe (1976) considera que los que juegan, tanto si son integrantes del mismo equipo, como los del equipo oponente, no son enemigos a los que se debe avasallar, por el contrario, son compañeros de juego con quienes se construye ese momento lúdico y a quienes se les

debe agradecer que den lo mejor de sí, porque con ello exigen dar lo mejor de todos en un encuentro de excelencias.

Frases que pueden complementarse con Cagigal, “un modo de que el hombre se experimente a sí mismo como capaz de esforzarse, de sudar sin que importe el resultado, como gastador liberal de energías sin remuneración [...]” (1976, pág. 54), tan solo por el goce de hacerlo y compartirlo, considerando el ludens como dimensión del homo. Este autor encuentra paridad entre los homo, sapiens, ridens, religiosus, ludens, afirmando que los hombres han sido capaces de reír, de jugar, en eterno equilibrio como un salmo armónico y rítmico, metaforizando que, “[...] allí se recreó Dios en un *ludus* inefable.” (Cagigal, 76, p. 32).

En el texto, <Agenda para pensar la educación de lo lúdico: juego, infancia y procesos de escolarización> de los profesores Galak y Duek (2018), podría interpretarse lo lúdico como un potencial del ser, con posibilidades y pretensiones de educarse, mientras que el juego, que aparece luego de los dos puntos, podría ser entendido como, desde o con el cual educar. Con Nussbaum, dice Álvarez (2016), la educación se asume desde la metáfora del cultivo, orientado al fortalecimiento de aptitudes, del ámbito del pensar, de la imaginación, de lo emocional, de las actuaciones, en las cuales el ser se reconoce y expresa, a la vez que hace lo propio con los otros. Ahora bien, el potencial que posee el ser para tomar la influencia o acción que se le realice, con intencionalidad formativa, se conoce como <educabilidad> (Rodelo & Castro, 2016).

Según esto, la educación de lo lúdico, atendiendo al título propuesto por Galak y Duek, implica reconocer a lo lúdico dentro de la educabilidad del ser, es decir, éste comporta en sí una capacidad que puede ser influenciada por espacios formativos o con intencionalidad formativa, la cual puede entenderse como la dimensión lúdica del ser. Precisamente, este término aparece una vez en el texto de los dos profesores, señalando que la propuesta de investigación se desarrollará sobre “[...] los juegos y las múltiples apropiaciones existentes de la dimensión lúdica” (Galak & Duek, 2018, pág. 65). Volteando un poco la frase, se podría expresar que la lúdica se apropia de algo que existe, como lo es el juego, entre otras cosas. Yendo más allá, podría pensarse que no solamente se apropia, sino que, desde esa capacidad o potencial del ser, se producen juegos. También del texto de los profesores surge un aspecto interesante y es la frecuencia del uso de los términos. Mientras <dimensión lúdica> aparece solo una vez y <lúdica o lúdico> 18

veces, el término juego aparece unas 125 veces. Si los dos términos <juego> y <lúdica (o)>, se tomaran como sinónimos, se pensaría que tendrían una frecuencia de uso similar, sin embargo, la gran diferencia en la frecuencia de usos, lleva a pensar que tácitamente o muy subyacentemente, son utilizados con diferente significado. Mientras a la lúdica se le ha dado el carácter de dimensión, al juego se lo relaciona con técnica o mercadería o como formas en la infancia para vincularse, precisamente a través de lo lúdico o para transmitirlos (se entendería que la lúdica no se transmite) o el juego como manifestación práctica de la cultura o como su elemento clave. Son estos, argumentos centrales para pensar la lúdica como dimensión del ser, diferenciándola conceptualmente del juego, el cual, más bien se comprendería como bienes u objetos de la cultura.

Para dar fortaleza argumentativa a la dimensión lúdica como constitutiva de lo humano a nivel general y no solamente para la educación física, es pertinente rastrear lo planteado por Holzapfel con relación a la “dimensión lúdica de la existencia humana” (2003, pág. 71), es decir, a la esencia lúdica del hombre. Esta dimensión se sustenta en la condición autotélica del juego, al tener fundamento y finalidad en sí mismo y no en hechos, circunstancias, argumentaciones u objetivos externos a este, lo cual necesariamente lleva a la “suspensión de la razón suficiente” (Holzapfel C. , 2003, pág. 74). El principio de razón suficiente desarrollado por Leibniz citado por Holzapfel (2003), tiene alcance universal sin ninguna excepción y “[...] todos los fenómenos se rigen por este principio según el cual hay una o múltiples razones para que las cosas sean como son y se comporten como se comportan” (Holzapfel C. , 2003, pág. 11). El principio de razón suficiente se presenta en tres estadios (ontológico, epistemológico, existencial), los cuales tienen carácter de universalidad (Holzapfel C. , 2003) y, por tanto, lo humano transita por ellos.

Muy brevemente se pueden esbozar algunas ideas con relación a estos tres estadios, para seguir reflexionando y dando argumentos a la dimensión lúdica. “[...] en el estadio ontológico el fundamento está en la cosa, *fundamentum in re*. [...] el logos está en el cosmos y lo determina íntegramente” (Holzapfel, 2014, pág. 193), luego, no es necesaria la presencia humana para que la cosa en sí adquiriera fundamento. En el estadio epistemológico se vincula el conocimiento y consiste en fundamentar argumentativamente lo existente, otorgando razón suficiente a lo que de por sí ya la tiene, pero ahora desde la episteme, lo cual necesariamente exige la presencia humana.

Con relación al tercer estadio, se puede afirmar que “Lo que distingue al estadio existencial, en el que más cabalmente está alojado el ser humano, es que no hay un fundamento previo al cual remitirse, al menos no necesariamente” (Holzapfel C. , 2003, pág. 195). Si bien el hombre para todo lo que hace o deja de hacer se apoya en una razón suficiente, es también condición de lo humano otorgar él mismo el fundamento, suspendiendo los existentes, o sea, suspendiendo la razón suficiente, experiencia que se logra “en el juego, en la fiesta, en el arte, en la mística, pero también, [...] en experiencias llanas y simples como [...] la contemplación del paisaje” (Holzapfel C. , 2003, pág. 12). Igual sucede cuando suspendido el dialogo interno, se fluye en los arpegios de una melodía hechizante, en el raudal torrentoso de un rio dominando el kayak, en el ascenso a la escarpada montaña, que llevó al montañista Anglada a expresar que <Quien siente la montaña no necesita explicaciones y mientras exista habrá quien la escale, disfrutando de lo que hace, aunque no comprenda exactamente el por qué>, o en el juego de los niños, para quienes ese momento se constituye en la totalidad de su existencia.

Estos planteamientos permiten argumentar que desde la suspensión de la razón suficiente se accede a la razón lúdica, al <fundamento sin fundamento> (Holzapfel C. , 2003), es decir, a la presencia de la lúdica como dimensión del ser en su arrobamiento. La cual adquiere sentido desde su condición de gratuidad, de ser acción por la acción misma sin esperar nada a cambio, ni prebendas por su realización. Acción que se presenta en <el aquí y el ahora> sin espíritu de provecho, dada su condición autotélica, de acción libre, de no ser la vida cotidiana y más bien un interludio a esta o si se quiere, un oasis de felicidad, como lo expresa (Fink, 1966).

“La lúdica es un fenómeno de la condición subjetiva del ser humano dotado de sentido en su existencia social y cultural” (Díaz , 2006, pág. 15), manifestándose en “diferentes formas de la cultura, del arte, del folclor y lo festivo” (Díaz , 2006, pág. 16).

Luego de la revisión de autores sobre la lúdica con intenciones de sustentarla como dimensionalidad del ser, es oportuno examinar el tema en currículos posteriores a la emisión de la vigente Ley General de educación en Colombia, promulgada en 1994. El documento <Indicadores de Logros Curriculares>, toma base en una perspectiva de desarrollo humano, la cual considera que el ser, como “[...] único, total y abierto al mundo, a los demás y a sus posibilidades inéditas [...]” (MEN, 1996, pág. 21), es autoconstrucción, a partir de asumir que no es un hecho dado. La totalidad del ser la reconoce en su constitución de, incorporado, singular, histórico, responsable, activo-

creativo y lúdico. Con relación a la condición lúdica, reconoce el actuar sin predeterminadas intencionalidades, de tal manera que se permita su emergencia espontánea, libre de tensiones que tiendan a fragmentarlo o que “[...] incitan a la expresión enajenada de su ser” (MEN, 1996, pág. 21).

Los lineamientos curriculares de la educación física (MEN, 2000), hacen referencia a la dimensión lúdica, la cual se constituye por el juego, propiciando una actitud de goce e ingenio, para establecer relaciones, favoreciendo los acuerdos y construyendo reglas, de manera consensuada. Es el advenimiento a otras realidades en las cuales tenga cabida la fantasía y se abra espacio a la creatividad. La relaciona etimológicamente con ludus en categorías como diversión, pasatiempo, ingenio, placer, entre otras, distante de la producción de bienes materiales, es decir, desinteresada (MEN, 2000).

El documento, Orientaciones pedagógicas para la educación física, plantea que “La lúdica se reconoce como la forma de ser y actuar en el mundo” (MEN, 2010, pág. 32), lo cual deja claro que lo lúdico no queda reducido al ámbito escolar, sino que lo rebasa para proyectarse a otros tiempos, espacios y circunstancias de la cotidianidad de los sujetos. Es en el ámbito de lo lúdico que el ser se encuentra consigo mismo y con los otros, en momentos en los que el goce es el convocante y las actividades se realizan tan solo por el placer que ellas emanan. Con relación al juego, lo reconoce como una de las formas de expresión de la lúdica, en compromiso con la educación integral en la perspectiva de vivir humanamente (MEN, 2010). Si bien es cierto, este documento no contiene el término <dimensión lúdica>, si se refiere al juego como dimensión antropológica del ser, al igual que el cuerpo y el movimiento. Este planteamiento lleva a la necesaria escisión entre los términos <lúdica> y <juego>, para avanzar en la comprensión del ser que se educa, en sus potenciales educativos y las alternativas o mediaciones desde las cuales propiciar la educación.

Consideraciones finales

La toma de postura con relación a lúdica y juego, permite distanciarlos epistemológicamente y superar la consideración de sinónimos en que se tiende a ubicar a estas dos categorías conceptuales. Desde lo etimológico los dos términos se emparentan, dado que,

“Para el estudio del concepto juego, hay que considerar <ludus>, vocablo latino que abarca el campo del juego y la diversión. El acto de jugar es *ludo, lusi, lusum*,

es también el gusto por la dificultad gratuita, la alegría, el jolgorio [...]” (Paredes, 2002, pág. 16).

También Huizinga (citado por (Paredes, 2002, pág. 16) plantea que “*Ludus, ludere*, abarca el juego infantil, el recreo, la competición [...]”.

Tanto desde diferentes autores como desde la evolución de los currículos en Colombia, como se ha presentado con anterioridad, la lúdica se ha desarrollado como potencial humano dándole un carácter dimensional, a partir de comprender que el hombre es un ser lúdico. Mientras que al juego se le ha dado “[...] el carácter de prácticas culturales [...]” (Ministerio de Educación Nacional, 2000, pág. 6) o manifestación práctica de la cultura, según (Galak & Duek, 2018). En el mismo documento estatal colombiano, se plantea que el juego constituye la dimensión lúdica y que este genera experiencias en ese ámbito. Por tanto, la categoría lúdico – lúdica, tendrá el sentido de dimensión del ser y la categoría juego – juegos, singular o plural, hará referencia a los objetos o bienes culturales (objetuales y simbólicos) que la humanidad ha desarrollado en su devenir histórico-social-cultural, como formas de construcción y manifestación lúdica.

Al respecto, Posada plantea que,

“la lúdica se presenta como una categoría mayor al juego, en donde el juego es una manifestación de lo lúdico. Lo lúdico abarca lo juguetón, espontáneo del ser humano, lo lúdico está inserto en el ADN” (Posada , 2014, pág. 27).

Esta distinción conceptual permite superar la vieja divergencia entre el juego como medio y el juego como fin, de los procesos educativos en la educación física, lo cual es una innecesaria escisión que limita su comprensión holística, tanto conceptual como para el desarrollo de las respectivas clases. Al tener claridad sobre la lúdica como dimensión del ser y el juego como una de las alternativas para la formación de aquella, desde esa base conceptual se afirma que en el juego se constituye la unidad dialéctica fin/medio, para los procesos formativos en la educación física. Ya no se pensará el juego como instrumento de enseñanza de contenidos curriculares, con finalidades externas al juego mismo. Desde la distinción conceptual <juego-lúdica>, se da fuerza a la relación interactiva que se presenta al jugar, entre aprender el juego mismo y desarrollar el potencial jugador (dimensión lúdica), que como <dos caras de la misma moneda>, a la vez que se cualifica el hecho de jugar, se cualifica en el mismo acto la constitución del ser lúdico.

Desde estas perspectivas se entiende que <juego como medio> y <juego como fin> son indisolubles en el acto mismo de jugar. Se expresa así, el encuentro exterioridad-interioridad en la constitución del ser en el juego, al volcarse el jugador hacia su exterior

(contexto del juego) en el acto de jugar, pero a la vez volverse hacia su interior (su ser mismo) en el significado e intensidad que le confiere el juego. En conclusión, el juego es fin en el aprendizaje del juego mismo como bien cultural, pero a su vez se hace medio para la constitución de la dimensión lúdica del ser. Se deja sentado que cuando el tradicionalmente denominado juego, se utiliza para aprendizajes disciplinares o comportamentales, ya no se le llamará juego y puede ser <forma jugada>, porque, aunque teniendo algunas características del juego, sirve a un interés didáctico que lo arrebatara de su sentido propio.

Al respecto plantea Fink,

Y si jugamos con “el fin” de temprar el cuerpo, formarnos para la guerra o por mor de la salud, se falsea el juego y se transforma en ejercicio para algo. En tales prácticas el juego es guiado por fines ajenos y no sucede claramente por mor de sí mismo. (Fink, 1966, pág. 15)

Para la identificación del juego siguen siendo válidas las características que tanto Huizinga (1968) como Caillois (1997) le asignaron y que permitieron a Seybold (1976) desarrollar para el juego principios didácticos para su instalación como objeto de enseñanza en la educación física. Estas características se pueden resumir en: libertad, gratuidad, incertidumbre, mundo aparte, espontaneidad, orden y fantasía y a partir de estas, los principios propuestos por Seybold (1976): libre acción en el juego, separación del mundo lúdico y orden en el juego, con las consecuencias didácticas que ellos implican. Quizás la característica más discutida con relación a la instalación del juego en las prácticas de la educación física es la libertad, a partir de argumentar que si el docente es quien propone el juego ese hecho limita la libertad de decisión de los estudiantes y que, por tanto, ya perdería su esencia. Argumento rebatible desde dos perspectivas, una en el planteamiento de Caillois (1997), quien afirma que la palabra *jeu*, no solo significa juego sino también el estilo, la manera idiosincrática en que cada quien se expresa distinguiéndose de los demás. Así, Caillois compara al jugador con el músico, diciendo de este que, “Vinculado por la partitura, no por ello es menos libre (dentro de ciertos límites) de manifestar su personalidad mediante inimitables matices o variaciones” (Caillois, 1997, págs. 10-11).

Es preciso recordar que los límites en el juego los determinan sus reglas, pero dentro de estas y desde la propuesta de juego que haga el docente a los estudiantes, estos, una vez comienza el juego, se expresan con la libertad de jugadores, la cual el docente no puede coartar. La otra perspectiva es la del desarrollo histórico de la cultura, la cual se va

transmitiendo a las nuevas generaciones, como igual sucede con el juego. Siempre habrá un alguien (adulto o par) que proponga el juego, que lo transmita a las nuevas generaciones y no por ello deja de ser juego. Si no fuera así, cada nueva generación y cada nuevo individuo tendría que inventar sus propios juegos, para, supuestamente, cumplir con el criterio de libertad. El argumento es claro, para la educación física, en el juego se da la unidad dialéctica fin-medio. El aprender el juego es la finalidad, por el juego mismo y para el juego, pero a su vez, el juego se constituye en el medio para la formación de la dimensión lúdica, en el mismo acto lúdico y no como un agregado externo, como aporte a la educación integral.

Referencias Bibliográficas

- ACODESI. (2003). *La Formación Integral y sus Dimensiones: texto didáctico*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Álvarez, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral - Tesis Doctoral*. (Universidad de Granada - Facultad de Ciencias de la Educación) Obtenido de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4438/00-;jsessionid=45274AB633CABDCA2920C8A922EAA100?sequence=1>
- Cagigal, J. (1976). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Congreso de La Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional - Ley 26206 - Argentina*. Buenos Aires: Congreso de La Nación Argentina.
- Díaz, H. (2006). *La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá D. C., Colombia: Magisterio.
- El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay,. (2008). *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley N° 18.437*. Montevideo: Ministerios.
- Fink, E. (1966). *Oasis de la Felicidad*. (E. C. Frost, Trad.) México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galak, E., & Duek, C. (2018). Agenda para pensar la educación de lo lúdico: juego, infancia y procesos de escolarización. En M. Mendoza, & A. Moreno, *infancia juego y corporeidad* (págs. 65-84). ej ediciones de la junji.

- Gruppe , O. (1976). *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. (Romero Daniel, Trad.) Madrid: INEF.
- Hernández, D. (2015). Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida. *Acta Académica*, 79-92.
- Holzapfel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Madrid: Trotta S. A.
- Holzapfel, C. (2014). El concepto de verdad en las ciencias sociales: cosmos y logos. *Cinta moebio 51*, 192-196. Obtenido de www.moebio.uchile.cl/51/holzapfel.html
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores S. A.
- LDB *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. (2017). Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas.
- Martínez, G. (2013). *Las cartas sobre la educación estética del hombre, de J. C. F. Schiller, una aproximación*. México: Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de https://www.academia.edu/7012317/Las_Cartas_sobre_la_educaci%C3%B3n_est%C3%A9tica_del_hombre_de_J.C.F._Schiller_una_aproximaci%C3%B3n
- MEN . (1994). *Ley General de Educación - 115*. Bogotá: Senado de La República.
- MEN. (1996). *Indicadores de Logros Curriculares*. (MEN-COLOMBIA, Ed.) Recuperado el 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf11.pdf
- MEN. (2000). *Educación Física, Recreación y Deportes - lineamientos curriculares*. Bogotá, Colombia: MEN.
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional - Chile. (2009). *Ley General de Educación 20370*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Educación Física, Recreación y Deportes - lineamientos curriculares*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural - Tesis Doctoral*. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10115/4/Paredes-Ortiz-Jesus_3.pdf
- Posada , R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>

- Rincón, L. (S. F.). *Qué entendemos por formación integral*. (Universidad Católica de Córdoba. Vicerrectoría de Medio Universitario. Jornadas para Docentes 2008) Obtenido de https://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf
- Rodelo, M., & Castro, S. (julio-Diciembre de 2016). Reflexiones sobre la Educabilidad: elemento fundamental en el proceso educacional del desarrollo humano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 77-93.
- Schiller, F. (S. F.). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. (M. Zubiria, Trad.) Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Obtenido de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7709/schiller-con-tapas.pdf
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon, República de Corea: UNESCO.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial.