

# FILOSOFÍA DE JUEGO PARA LA VIDA

*José Luis Ramos Ramírez*

Profesor-investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, adscrito a la Maestría en Antropología Social y la Licenciatura de Etnología.

## RESUMEN

La presente ponencia refiere a los avances realizados dentro del macroproyecto de investigación Juego, Educación y Cultura. Los antecedentes con el proyecto Juegos Tradicionales y Educación Formal en Oaxaca. Posteriormente, la influencia que tuvo el propio objeto de estudio (el juego) sobre la realización del mismo proyecto, generando un producto no contemplado en un principio: un modelo modular de investigación para especialistas y no especialistas en la investigación, pero que requieren de ella para su quehacer educativo. Más adelante, refiere a la relación conflictiva entre juego y educación formal, para proponer una triple salida a esta problemática, siendo una de ellas la de adoptar una filosofía de juego para la vida, compuesta por tres elementos básicos: la libertad, el placer y el cambio.

---

## FILOSOFÍA DE JUEGO PARA LA VIDA

En la presente ponencia voy a esbozar de manera sintética la trayectoria de trabajo que hemos venido construyendo dentro del macroproyecto *Juego, Educación y Cultura*. Reconocemos dos aspectos importantes de esta experiencia: a) la influencia del objeto de estudio en el desarrollo del propio proyecto, específicamente en las estrategias de trabajo y b) la respuesta múltiple y dinámica que hemos venido configurando a los distintos problemas y retos que han surgido conforme fuimos avanzando.

La exposición ha sido organizada por apartados, cada uno remite a un momento del proyecto; de esta forma, creemos alcanzar claridad en comunicar el devenir del proyecto.

### 1. EN BUSCA DE UNA DIDÁCTICA LÚDICA

Al igual que muchos educadores, comparto la preocupación central acerca de los resultados obtenidos en el aprendizaje por parte de nuestros alumnos, siendo un factor en ellos nuestra labor docente. Cuestión que algunos profesores pretenden mitigar, dándose a la tarea de buscar técnicas didácticas que hagan más saludable los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar dentro de la educación escolar.

En el vaivén de esta búsqueda me topé con ciertas metodologías importadas, las cuales centraban su tarea en la dimensión intelectual de los aprendices. Entre ellas están las estructuras de inteligencia de los doctores Meeker (EUA), el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (Israel), El pensamiento lateral de Edward de Bono (EUA), Filosofía para Niños de Mathew Leepman (EUA), etc. (Nickerson, 1996).

Al ejercitar parte de sus actividades -junto con otros colegas- pude reconocer varias de sus bondades, efectivamente pueden ayudar al desempeño escolar; sin embargo, pensando en su posible utilización dentro de la educación pública de mi país, sobre todo en las escuelas ubicadas en las áreas rurales e indígenas, encontré dos limitantes: un alto costo derivado del pago de los derechos de autor por el empleo de sus materiales y 2) la viabilidad de estos modelos para operar sin dificultades con grupos de diferente condición social y cultural, en tanto su base teórica proviene exclusivamente de la Psicología.

Básicamente son dos los momentos que conforman éstas metodologías: una etapa de diagnóstico y otra de “terapia” de aprendizaje. Conforme a una serie de ítems se evalúa el nivel de desarrollo alcanzado por un sujeto individual en sus habilidades de inteligencia. Posteriormente -y a partir de los resultados del diagnóstico- se programan una serie de actividades, conforme a las habilidades del pensamiento necesarias.

Luego de revisar el contenido de las actividades pudimos identificar algunas propiedades que las hacían semejantes a los juegos: interesantes, atractivas y gratificantes. Adoptamos este símil como punto de referencia para atender al problema financiero. De esta forma, reconocíamos a los juegos como la materia prima de estas modalidades psicopedagógicas. Inmediatamente pensamos que esta materia prima podía muy bien localizarse en los entornos inmediatos donde se ubicaban las diferentes escuelas rurales. Idea que permitía empezar a imaginar un proyecto de investigación.

Faltaba atender a la segunda cuestión, para ello elegimos un lugar que cubriera la condición de la presencia de una fuerte y clara diversidad cultural. El estado de Oaxaca (al sur de la República Mexicana) cumplía con este requisito, debido a la presencia de 16 grupos etnolingüísticos diferentes, más la población negra y mestiza.

Conjuntando estos dos elementos diseñamos el proyecto Juegos Tradicionales y Educación Formal en Oaxaca. Cuyo objetivo central era proponer un modelo lúdico de enseñanza y aprendizaje, aplicable a la educación escolar de nivel primaria (básica o elemental).

El primer ejercicio de investigación consistió en recopilar juegos tradicionales que aún eran practicados en distintas poblaciones de las ocho regiones en que está dividido el estado de Oaxaca. El resultado fue una publicación monográfica que incluye 360 juegos tradicionales (Ramos, 1998). Recordemos que la compilación obedecía a un proyecto pedagógico y no folklórico; por lo tanto, decidimos indicar, en cada juego, las habilidades del pensamiento que son desarrolladas con el simple hecho de ponerlos, sin hacerles ninguna modificación.

## **2. EL ESTIGMA DEL JUEGO**

Ahora bien, al considerar que el objetivo central del proyecto consistía en lograr formular un modelo lúdico de enseñanza y aprendizaje utilizando los juegos tradicionales, para ofrecer una alternativa económica y cultural a las metodologías importadas; nos

inscribimos dentro de la tradición de la Antropología Aplicada mexicana. Y una de las premisas centrales de trabajo refiere a la necesidad de diagnosticar las condiciones socioculturales de la población beneficiaria. De esta forma, para ser congruentes con nuestra filiación académica debíamos considerar que nuestra propuesta de modelo lúdico debería estar acorde con las condiciones socioeducativas reales en que operan las escuelas públicas del estado de Oaxaca.

Para cumplir con este requisito, el proyecto incluía otras tareas: una etnografía de la cotidianidad escolar y la revisión bibliográfica sobre estudios previos acerca del juego, con énfasis en la perspectiva antropológica.

Para llevar a cabo el diagnóstico recurrimos al método etnográfico, aplicamos la observación directa de la cotidianidad escolar durante 4 semanas de clases, en 6 escuelas de la Ciudad de Oaxaca.

El registro etnográfico nos permitió apreciar la recurrencia de un “modelo” didáctico basado en el dictado, el uso -casi exclusivo- del pizarrón, la impaciencia creciente del profesor y los regaños, provocando en los alumnos el aburrimiento, la falta de interés por aprender y el desencanto escolar.

Además de la observación, aplicamos diferentes cuestionarios a los profesores, padres de familia y alumnos, con la intención de acercarnos a sus ideas con respecto a la educación institucional y el juego.

A la pregunta sobre la posibilidad de utilizar los juegos como recurso didáctico, la mayoría de los profesores lo consideraron fuera de lugar, dando como razones: el peligro de que los alumnos se volverían incontrolables, provocando un aumento en el desorden dentro del salón de clases; habría una pérdida de tiempo, siendo constante la preocupación por terminar a tiempo el programa escolar y la inconveniencia de estar experimentando bajo el riesgo de no lograr buenos resultados.

Respuestas que nos parecían lógicas en un contexto cultural en donde se utiliza el término de juego para calificar un hecho o situación desagradable o desventajosa, como por ejemplo: “jugó con mis sentimientos”, “esto es cosa seria, no es cosa de juego”, “deja de estar jugando y ponte a trabajar”, etc. El juego aparecía como un acto estigmatizante y estigmatizado; por lo tanto, no podía ser contemplado positivamente como un recurso didáctico que pudiera resolver, en parte, una problemática educativa de suma preocupación.

Respecto a la segunda tarea, pudimos localizar 270 referencias bibliográficas (Ramos,1999<sup>a</sup>), de las cuales sólo el 7.4% remite a una perspectiva antropológica. En su mayoría refieren a publicaciones pedagógicas (37.8%), de carácter instrumental. Estos datos nos permitía entrever la limitada intención académica de hacer del juego un objeto sólido de estudios sociológicos o antropológicos.

La contrariedad que surgía entre los datos obtenidos: una educación “tradicionalista”, la estigmatización del juego, un elevado número de publicaciones

didácticas y una reducida atención del juego como objeto de estudios, nos permitía reconocer la presencia de un problema social y cultural del juego.

### **3. TEATRALIZANDO PARA JUGAR**

La primera idea que acudió a nuestra mente para entender esta problemática fue que existía un distanciamiento entre los alumnos-niños que juegan y los profesores-adultos que no lo hacen.

Aún cuando en las actividades extraescolares de los niños no aparecía en primer término el juego, no implicaba que lo habían dejado de practicar (Ramos,2000), no olvidemos el amplio número de juegos tradicionales compilados (Ramos,1998); además, que en el cuestionario, los infantes aceptaban y deseaban que se emplearan juegos para enseñar los contenidos escolares. Éramos testigos de un problema de comunicación, profesores y alumnos adoptaban perspectivas diferentes con respecto al juego. Partíamos del supuesto de que los adultos habían ido olvidando la capacidad de jugar; por lo tanto, era necesario impulsar un proceso de re-aprendizaje del juego.

Para atender a esta hipótesis parcial requeríamos de abrir otro nivel de trabajo: experimentar previamente algunas ideas antes que aplicarlas como parte del Modelo, que sería generado al final del proyecto.

Para ello recurrimos a las técnicas teatrales conforme a los siguientes criterios: a)el teatro aparecía como más confiable, de ser atendido y aceptado por los maestros, para un trabajo didáctico de apertura y b)varias de sus actividades son semejantes -o al menos comparten ciertos elementos- con el juego. Se llevaron a cabo tres talleres con estudiantes normalistas en las Ciudades de Oaxaca y México.

Los resultados cumplieron con nuestras expectativas: hubo apertura por parte de los asistentes, lograron reestablecer un nivel óptimo de comunicación y veían como posible el uso del juego al interior de la escuela. Sin embargo, debido a que tuvimos que realizar los talleres con alumnas normalistas y no con profesores en servicio, mantuvimos la sospecha de que existía alguna barrera clave, que impedía transitar de un rechazo del juego hacia su aceptación.

### **4. EL JUEGO VS LA ESCUELA**

Empezamos a revisar los estudios antropológicos sobre el juego, de manera particular los trabajos de los etnólogos franceses (Callois,1986; Duvignaud,1982; Jaulin,1981) y antropólogos mexicanos (Reboredo,1983; Weiz,1986); y descubrimos una conceptualización altamente diferente, incluso opuesta a la definición que había sido construida en la Pedagogía y Psicología. El eje central de conflicto remite a la utilidad del juego. Los educadores habían considerado aceptable colocar al juego en una posición menor, de subordinación, ante la educación escolar. Al juego lo adoptaban como una

herramienta pedagógica, cuyas propiedades serían útiles para las actividades y objetivos escolares.

Han sido diversas las definiciones socioantropológicas del juego, algunas características coinciden con las enunciadas por los psico-pedagogos; no obstante, son tres las propiedades que consideramos permitían distinguir conceptualmente al juego de lo que no es juego: la libertad, el placer y el cambio.

Los educadores han insistido en la *sensación* de libertad que ofrece el juego; sin embargo, la óptica antropológica no repara en un carácter psicológico sino en un acto social y cultural. La libertad debe entenderse como la capacidad que tiene un sujeto en decidir si acepta o no participar en un juego; aún cuando las reglas del juego sean fuertemente rígidas, la libertad consiste en la decisión personal del individuo (Huizinga, 1984).

La segunda característica apunta al placer que alcanza un jugador por el acto de jugar; en tanto acto inútil, pues no busca alcanzar un objetivo externo al propio acto lúdico. No se juega para ser más inteligente, rico o bien parecido; se juega por el placer que se siente al jugar.

Finalmente, al momento de jugar hay un rompimiento con la cotidianidad; las dimensiones temporal, espacial y personal se modifican, se alteran para reconfigurarlas y poder crear una tridimensión adecuada y propia del juego. Los objetos y sujetos ya no son los mismos, el tiempo y espacio son diferentes. Un sujeto deja de ser un alumno que escribe al interior de un salón de clases, para convertirse en el Mago Merlín que agita su vara mágica dentro de una cueva.

Esta caracterización nos permitió entender la aprensión que manifestaban los profesores; por lo tanto, pensamos que debía existir una definición de educación que no sólo refiriera a una dimensión social diferente a la del juego, sino incluso de índole opuesta. De las diversas definiciones sobre educación, retomamos la idea Durkheim de ser un proceso de transmisión cultural; lo cual nos permitió reconocer tres componentes centrales y contrarios a la triada lúdica: coacción, funcionalidad y reproducción social.

Los sujetos directamente implicados no deciden exclusivamente si desean ir a la escuela; son los padres de familia quienes consideran oportuno y necesario que los hijos vayan al colegio por su propio bien -hasta el grado de obligarlos, aún contra su voluntad- o bien, es importante para el Estado-nacional contar con individuos escolarizados. La función, sentido o utilidad de la educación es formar ciudadanos (tipo de hombre correspondiente a la sociedad contemporánea) y capacitado para su desenvolvimiento social. Los contenidos que le son transmitidos a las nuevas generaciones son los que permitirán seguir reproduciendo a la misma sociedad dentro de los parámetros establecidos.

Al reconocer la oposición de los elementos nos podemos percatar de la contradicción estructural que existe entre el juego y la educación; oposición que era remarcada por los profesores. Por lo tanto, el juego no sólo es algo ajeno a la escuela sino su contrario; los pedagogos cuando intentaron importar al juego hacia la escuela generaron

un conflicto, que venía siendo resuelto por los maestros a través de expulsar al juego de las aulas. Se deslindaban claramente los espacios, la escuela es para educar y el juego es para jugar.

Cuadro No.1  
CONFLICTO ESTRUCTURAL ENTRE EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN

JUEGO	EDUCACIÓN
Libertad	Coacción
Placer	Funcionalidad
Cambio	Reproducción Social

Al reconocer este conflicto, el objetivo de nuestro proyecto se desdibujaba y, por lo tanto, el propio proyecto dejaba de tener sentido. Entramos en shock, había que encontrar una salida a este problema crucial.

## 5. HABÍAMOS ESTADO “JUGANDO” CON EL PROYECTO

Al detenernos para tratar de encontrar una respuesta al dilema que enfrentaba el proyecto, nos permitió revisar los avances logrados hasta el momento, lo que posibilitó reconocer la estrategia general e implícita que habíamos estado practicando. Anta cada resultado parcial surgían interrogantes o retos que enfrentar, para ello planteamos respuestas dinámicas y alternas. De pronto, descubrimos como el objeto de estudio había influido en el propio proyecto, estábamos procurando cambios constantes.

En ese momento nos concentramos en la estrategia de trabajo y los resultados obtenidos, lo que nos permitió formular un modelo modular de proyecto, con la intención de realizar proyectos más dinámicos. La estructura modular se compone de tres líneas de acción (investigar, capacitar y difundir), tres niveles de trabajo (diagnóstico, análisis y experimentación/aplicación) y tres contenidos (que para nuestro caso son: juego, educación y cultura); en total suman 9 elementos. La combinación parcial o total de sus componentes permite construir tres figuras: microproyecto (que integra de 1 a 3 elementos), proyecto (que reúne de 4 a 6 componentes) y macroproyecto (de 7 a 9).

Las diferentes combinaciones permiten lograr resultados inmediatos o a mediano y largo plazo; además, opera una retroalimentación entre los resultados parciales de cada componente particular (ver cuadros 2 y 3).

Cuadro No.2  
ESTRUCTURA MODULAR

CAPACITACIÓN
--------------



Cuadro No.3  
MACROPROYECTO JEC

	JUEGO	EDUCACIÓN	CULTURA
DIAGNÓSTICO			
ANÁLISIS			
EXPERIMENTACIÓN Y APLICACIÓN			

Habíamos ideado un modelo capaz de articular e integrar de diversas formas el conjunto de actividades y resultados que veníamos realizando; de tal suerte que el resultado final obedecería al proceso integral de trabajo alcanzado.

Este resultado no programado inicialmente (el modelo modular) nos dio la pauta y la base para continuar con el proyecto, ahora contemplado como macroproyecto.

La estrategia consistió en buscar crear una instancia diferente a la del juego o la escuela, pero que al mismo tiempo, retomaba algunas propiedades de ellos.

Imaginamos tres salidas al conflicto estructural entre juego y escuela: generar espacios fronterizos, instrumentalizar didácticamente a los juegos y proponer una filosofía del juego para la vida.

## 6. TRES SALIDAS AL CONFLICTO

La primera opción refiere a la creación de espacios intermedios, a manera de puentes, entre el juego y la escuela. En donde se puedan combinar algunas propiedades de ambos hechos sociales. Es el caso de las metodologías importadas que anunciamos en un

principio (pensamiento lateral, etc.), donde se cubren diversas actividades interesantes para los educandos sin ser fuertemente coactivas.

Por lo que respecta a instrumentalizar didácticamente los juegos, cabe nuestro trabajo de refuncionalizar a los juegos tradicionales para convertirlos en instrumentos pedagógicos; los cuales pueden ser empleados directamente en los espacios escolares o bien en los fronterizos (antes mencionados).

En el caso de nuestro trabajo con los juegos tradicionales de Oaxaca, hasta ahora proponemos tres niveles de acción: 1)la práctica espontánea y constante de los juegos tradicionales, con la seguridad de lograr desarrollar diversas habilidades del pensamiento, conforme a cada juego; 2)la práctica selectiva de los juegos en relación a cada una de las habilidades que promueven y 3)las rutas lúdicas, que están compuestas por series de juegos tradicionales propias para cada habilidad, apropiada para cubrir los distintos contenidos escolares.

Luego de analizar y comparar las habilidades que promueven cada uno de los 360 juegos tradicionales compilados, pudimos reconocer la presencia importante de la coordinación y atención; en segundo término a la psicomotricidad, creatividad y observación (ver siguiente cuadro).

Cuadro No.  
HABILIDADES QUE PROMUEVEN LOS JUEGOS TRADICIONALES  
(En porcentajes)

1	2	3	4	5	6	7	8
30.0	2.0	5.0	2.0	2.0	12.0	5.0	42.0
22.0	10.0	4.0	7.0	3.0	3.0	14.0	37.0
<b>27.0</b>	<b>5.0</b>	<b>4.0</b>	<b>4.0</b>	<b>2.0</b>	<b>8.0</b>	<b>8.0</b>	<b>40.0</b>

1.Atención  
2.Observación  
3.Clasificación

4.Evaluación  
5.Solución de problemas

6.Creatividad  
7.Psicomotricidad  
8.Coordinación

Con estos datos podemos imaginar el uso didáctico que pueden hacer los profesores que requieren de sus alumnos: atención, observación, creatividad, psicomotricidad y coordinación. Además, los juegos recopilados remiten en su mayoría a acciones colectivas, mixtas (ambos sexos), desarrollo del lenguaje (a través de canciones, fórmulas mágicas, acertijos, etc.) y al empleo de materiales locales (no de juguetes), incluso la fabricación de un objeto de juego se convierte en parte de la actividad lúdica.

La tercera salida -y la más difícil- corresponde a desenvolverse profesionalmente con una filosofía del juego para la vida: entendida como la concepción, predisposición y actitud ante la vida profesional basadas en las tres características centrales del juego:

libertad, placer y cambio. El docente y el educando deberán buscar ampliar sus ámbitos de libertad, entendida como el aumento de las decisiones propias sobre sus tareas educativas y profesionales, promoviendo el aumento de la responsabilidad personal de sus actos, evitando así que siempre encuentren culpables a los demás de sus infortunios.

Lograr sentir un placer por la realización de las actividades mismas, labores y académicas, y no en base a condicionantes externas: salariales, de prestigio, crediticias, evaluadoras, etc. Permitirse disfrutar por lo que hace, de otra manera las condiciones externas nunca podrán generar el estado placentero de hacer lo que a uno le gusta hacer.

Por último, intentar cambiar nuestras rutinas, estrategias de trabajo, hasta a nosotros mismos. Intentar nuevos caminos, experimentar o combinar con nuevos recursos didácticos. Aún cuando un curso haya salido bien, proponerse encontrar nuevas rutas.

Después de escuchar las acciones que podría o debería emprender un profesor con una filosofía del juego para la vida (pensemos ahora sólo en la de carácter profesional), nos queda claro el fuerte reto que significa adoptar esta tercer salida que proponemos y, por lo tanto, el abismo que existe entre el juego y la escuela.

## **7. UNA PREGUNTA PERMANENTE**

Conforme a la definición que hemos propuesto de juego, podremos apreciar con claridad que cuando un profesor emplea los llamados juegos didácticos no está permitiendo que sus alumnos jueguen (aunque aparentemente sí lo hacía), sólo les está proporcionando instrumentos pedagógicos para un buen desempeño escolar, pero no juegos. Pues el juego es más que eso, requiere de las tres condiciones básicas; lo que nos lleva a preguntarnos de manera constante y permanente: ¿qué triada orienta a mi vida profesional: la de la coacción, utilidad y reproducción social o, por el contrario, la del cambio, el placer y la libertad?

## 8. BIBLIOGRAFÍA

CALLOIS, Roger: *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 331p., (Colección Popular, 344).

DUVIGNAUD, Jean: *El juego del juego*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 159p., (Breviarios, 328).

HUIZINGA, Johan: *Homo Ludens*. Madrid, Alianza/Emecé, 1984, 271p. (El libro de bolsillo, 412).

JAULIN, Robert: *Juegos y juguetes. Etnotecnología del juego*. México, Siglo XXI, 1981, 220p.

RAMOS RAMÍREZ, José Luis: “La intercomunicación a través del juego” en: *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*. México, Año 1, No.8, enero 1997, p.39-47.

RAMOS RAMÍREZ, José Luis: *Los juegos tradicionales de Oaxaca. Educación y Cultura*. Oaxaca(México), CNCA/IOC/ INAH, 1998, 129p.

RAMOS RAMÍREZ, José Luis: “El juego en los libros” en: *Juego, Education y Cultura*. México, CNCA-ENAH, 1999<sup>a</sup>, p.79-108.

RAMOS RAMÍREZ, José Luis: “¿Jugamos a la escuelita?” en: *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*. México, Año 4, No. 43, diciembre de 1999b, p.19-23.

RAMOS RAMÍREZ, José Luis y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Janeth (Coords.): *Diversas miradas sobre el juego*. México, CNCA-ENAH, 2000, 172p.

REBOREDO, Aída: *Jugar es un acto político. El juguete industrial: recurso de dominación*. México, Nueva Imagen, 1983, 264p.

WEIZ, Gabriel: *El juego viviente. Indagación sobre las partes ocultas del objeto lúdico*. México, Siglo XXI, 1986, 183p.

<p><b>Para contactar con el autor:</b> <a href="mailto:xozeluzr@yahoo.com">xozeluzr@yahoo.com</a></p>
---