

LO CIERTO Y LO INCIERTO DEL JUEGO Y LA LÚDICA EN LA ESCUELA

CERTAIN AND UNCERTAIN FACTS ABOUT GAME AND LUDIC AT SCHOOL

Jenny Johana Castro Ballén*
Víctor Hugo Durán Camelo**

Resumen

El presente escrito contiene la reflexión sobre el papel que cumplen el juego y la lúdica en la escuela a partir de lo que maestras y maestros piensan sobre estos dos conceptos y, en general, desde la preocupación porque cada vez más la escuela, como institución social, pareciera querer alejar al individuo de construirse como ser *humano y social* debido a su carácter prescriptivo hasta para el goce, el disfrute de placeres sencillos, el ocio, el tiempo libre, entre otros. Las ideas y cuestionamientos sobre las prácticas, usos y desusos del juego y la lúdica que aquí se exponen tienen como propósito invitar al lector a dialogar, actuar y transformar las prácticas educativas caracterizadas por actividades condicionadas que corroboran el deseo de control y disciplinamiento de la institución escolar, pues continúa predominando la perspectiva utilitaria del juego y la lúdica en la escuela. Desde allí se construye una crítica contundente que, se espera, anime la búsqueda y fortalecimiento de experiencias alternativas para el tiempo y el espacio escolar, subvirtiendo el orden establecido y reivindicando el placer y la diversión en lo cotidiano.

Palabras clave: juego, lúdica, escuela.

Abstract

This paper presents the reflection about the role that both game and ludic fulfill at school; regarding what teachers think about these two concepts. Also, it shows how the school as a social institution seems to move students away from the idea of constructing themselves as Social and Human Beings, due to its authoritarian role that avoids enjoying simple pleasures of life, enjoyment, leisure and free time. From the inquiry experience, some ideas and questioning about practices, uses and the lack of uses of game and ludic within the school were generated. The main purpose here is to invite the reader to dialogue, act and transform the educational practices that have been identified in the school as a means of controlling and disciplining, towards the search of alternatives experiences related to school time and space, and subverting the established order to claim pleasure and fun on their daily basis.

Keywords: game, ludic, school.

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2013

* Magíster en Educación y licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de planta de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: jjcastro@pedagogica.edu.co

** Magister en Educación. Especialista en Pedagogía y Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorando en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: guajiro78@gmail.com

El aún reinante tradicionalismo en la escuela, la organización de tiempos y los espacios, la presión abrumadora de las pruebas de conocimientos, y en general la idea de superación y desarrollo que le atribuyen a la escuela como posibilidad de ascenso social no brinda la posibilidad de volver sobre lo que se disfrutó en algún momento de la escuela (si lo hubo); el tiempo, el encuentro, el diálogo y hasta el ocio hoy en día no tienen lugar en el escenario escolar, porque la administración de los tiempos y del conocimiento impone desde sus prácticas y discursos el control y el poder de unos sobre otros más débiles, unos que dicen saber sobre otros que necesitan saber, panorama en el que el goce, el placer, el disfrute no tienen posibilidad. Así, ¿cómo es posible la valoración del juego y la lúdica como elementos fundamentales en la formación y el desarrollo humano?

La preocupación que motivó este análisis y posterior reflexión radicó justamente en la aparente distancia entre lo que el docente reconoce como valioso del juego y la lúdica y lo que se manifiesta en sus prácticas. A partir de una experiencia de aula en la que se indagó sobre estos conceptos con un grupo de docentes y otros profesionales que desarrollaban estudios de especialización en lúdica de la universidad Los Libertadores, se lograron establecer algunas ideas sobre lo que se dice, se piensa y se hace en la escuela desde el juego y la lúdica. Más allá de plantear interrogantes de forma escueta sobre estos conceptos, se buscó conversar con los docentes, participar en sus diálogos, reflexionar conjuntamente sobre sus prácticas, y desde allí apreciar aquello que otorga sentido y da lugar al juego y la lúdica en el escenario escolar.

A partir de actividades como conversaciones abiertas, entrevistas semiestructuradas asociación libre de palabras se lograron establecer los conceptos e ideas más recurrentes frente a la lúdica y el juego. Esto dio lugar a lo que aquí se denomina lo cierto, que deviene de aquellas ideas, expresiones o conceptos compartidos, consensuados, cercanos a lo que se puede observar en el contexto escolar desde su experiencia como docentes. Lo incierto se denominó como aquello considerado desconocido, problemático para los docentes, que pasa desapercibido y que se hace cada vez más lejano en la realidad escolar.

La escuela como dispositivo de poder ha movilizad

sentir placer, de divertirse, por considerarse expresiones primarias, por no decir primitivas, que no encontraban sintonía con los postulados de la modernidad que proclamaban el orden y el progreso, para lo cual se necesitan cuerpos obedientes, sumisos; por ello, la escuela ha sobrellevado el propósito de alejar al hombre de los perjuicios que el ocio, el juego, el caos, la pereza pueden ocasionar a la sociedad. La disciplina se configuró como condición sine qua non de dicho aparato de poder, "a través de ella se quiso controlar el cuerpo y el movimiento. Todo desplazamiento debía ser visto, toda acción debía estar perfectamente programada, nada podía salirse del orden establecido" (Álvarez, 2004, p. 96) Lo anterior expulsa por completo la expresión libre y aparentemente caótica del juego, principalmente del juego infantil y de los jóvenes, caracterizada en la mayoría de las ocasiones por el contacto corporal, el movimiento, la algarabía y el barullo, entonces se quiso disciplinar hasta el juego, reduciéndolo a tiempos y espacios preestablecidos fuera de su naturaleza, con reglas de obligatorio cumplimiento y aceptación con un fin establecido por un tercero, en la mayoría de los casos, sin interés para el jugador, desprovisto de tensión y alegría; evidentemente contrario a lo que Huizinga (1972) definía como juego:

El juego es 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 (p. 45).

Los tiempos y los espacios escolares se organizaron de acuerdo con las demandas y propósitos de la escuela. Fue necesario establecer límites estrictos para lograr los objetivos de control y vigilancia.

Cierto orden, cierta disciplina, ciertas formas de ver fueron reglamentadas en la vida escolar. Se trataba de disponer el cuerpo de los alumnos en determinadas posturas claramente diseñadas para garantizar el control y la vigilancia de cuanto allí se hiciera (Álvarez, 2004, p. 93).

Lo anterior significó para el juego y la lúdica el despojo total de sus cualidades naturales, y empezó a pensarse en ellas de manera preceptiva, con el legítimo propósito de extraer lo mejor de ellas a costa de su esencia y lo que significa para el hombre. Así pues, como en algún momento se organizó y otorgó lugar a las sillas, las mesas, los libros, los contenidos, los alumnos, en-

tre otros, el juego y la lúdica tuvieron un lugar en el orden escolar, se determinó para qué y cuándo han de servir. Dicho lugar redujo casi a su máxima expresión la actividad de juego y la lúdica como dimensión del ser humano, llegando a considerarse el primero como pérdida de tiempo, y la segunda, comprendida como actividad, rebuscada en los momentos preestablecidos de supuesto esparcimiento. De manera que se establecieron funciones específicas, útiles a la escuela y sus fines, no al desarrollo humano, no para la búsqueda o el alcance de la libertad, no para el esparcimiento y la cultura del ocio. Lo cierto es que en la escuela hoy en día los maestros siguen reconociendo la funcionalidad del juego y de la lúdica como vías, instrumentos o mediaciones que coadyuvan a sus propósitos, y no que tienen esencia en sí mismos.

Lo cierto

Como tal, desde esta consideración, el juego con todo su valor y con toda su potencia sigue presente en los discursos y prácticas de las maestras y maestros, quienes, como se mencionó anteriormente, siguen reconociendo en esta actividad un valor intrínseco que no puede ser desperdiciado en la escuela. No obstante, dicho valor es reducido al funcionalismo característico de la escuela como institución social, en la que los fines justifican los medios, medios efectivos. Así pues, si el juego como actividad puede lograr el control de las mentes y los cuerpos, este a su vez quedará sometido a la normatividad y la normalización propia de la escuela.

Como la herramienta, el juego sale a escena solo cuando se han preestablecido sus propósitos educativos, sus condiciones y sus formas. Una vez haya logrado el cometido impuesto por un tercero, este vuelve a ocultarse e ignorarse. El juego como caos no tiene posibilidad donde imperan el orden y la disciplina. El juego infantil está dado por las condiciones de seguridad, espacio y caos que el maestro tolere, lo que impacta incluso al juego libre de la hora del recreo. La tensión para el jugador depende de la tensión del espectador. Por otra parte, está el juego organizado, el juego como instrumento para la enseñanza. El juego que es puente entre lo que el maestro quiere enseñar y lo que el estudiante debe aprender. Un juego de cierto modo racional, reflexionado por quien es externo a él, pues lo pensó con un propósito de aprendizaje, y si dicho plan muda de propósito, el juego pierde su valor. Así, el juego pierde sus cualidades de diversión, tensión y libertad. Como actividad libre, el juego establece sus propios espacios, tiempos y medios, los individuos

lo crean, lo enriquecen, lo dinamizan y así mismo lo extinguen, una vez los límites han sido penetrados, o cuando de común acuerdo los límites de espacio y tiempo se agotan. El juego infantil, desde su visión psicológica o sociocultural, se acerca con mayor franqueza a la condición más natural del juego, “está lleno, desde un principio, de los elementos propios al juego, lleno de orden, tensión, movimiento, solemnidad y entusiasmo” (Huizinga, 1972, pág. 33), sin embargo, es este mismo el que más fácil es violentado por el autoritarismo del adulto, del adulto que desea enseñar, de quien facilita artefactos para el juego y condiciona cómo utilizarlos y en qué momento. El adulto que entra con ímpetu en la esfera mágica del juego para reorganizarlo, definirlo y acabarlo. Porque es él también quien considera que sabe el preciso momento en el que los sujetos educables necesitan jugar, porque sus cuerpos biológicamente diseñados así lo requieren. El juego canaliza o elimina energías innecesarias. El juego conduce a la quietud a través del agotamiento físico. Allí, el juego libre, caótico, desenfrenado es útil para el propósito de amontonar cuerpos dóciles, aunque sea por cortos espacios de tiempo.

Así pues, lo cierto es que el juego sirve como instrumento controlador si a la escuela le es propicio.

Por otra parte, la lúdica no está lejana de las pretensiones de la institución escolar que no puede abandonarla ni desconocerla, de hecho se enaltece de su reconocimiento, pero bajo la condición de que sirva a sus fines. A estas alturas del diálogo, parece legítimo que todo lo que incursiona en la escuela deba servirle para algo o de lo contrario pierde sentido. La lúdica, en el escenario escolar, está distante de vivirse o sentirse de acuerdo con su esencia, allí asume varios roles o cumple diferentes funciones. Está, por ejemplo, la lúdica como mediación entre el enseñar y el aprender, esta mediación hace referencia a un cierto tipo de actividad que permita que el estudiante se acerque de manera significativa al aprendizaje, como si per se *la lúdica* garantizara aprender. El saber escolar, la enseñabilidad y la aprendibilidad parecen supeditados a un tipo de actividad solaz, diferente, exclusiva de unos ciertos conocimientos y no de todos, porque hay unos que son serios y no se prestan para este tipo de actividades. La lúdica como mediación es, por lo general, una actividad que pretende romper con la rutina, acercar ciertos conceptos o conocimientos que puedan servirse del arte, la música, las plásticas y hasta el juego para poder ser apprehendidos por los estudiantes.

Por otra parte, fue fácil reconocer en lo que expresaron los maestros que la lúdica actúa como adjetivo, el cual expresa cualidad de algo o alguien. Es así como una persona, un maestro puede resultar ser muy lúdico. Una acción puede resultar ser lúdica o no, esto significa cualidad de divertir, cualidad de generar gusto y significación. No obstante, una actividad organizada en el salón de clases puede resultar muy divertida, pero no enseñar nada. No al menos desde los objetivos preestablecidos. Lo lúdico como adjetivo es otorgado a un número restringido de acciones o personas. No es común pensar en que una formación de inicio de jornada pueda ser lúdica, o que ciertos docentes de ciertas áreas puedan ser lúdicos. No podrían serlo todos porque se naturaliza lo lúdico, pierde su esencia como algo característico de un grupo restringido de acciones o personas.

La lúdica se contrapone a lo cotidiano, lo lúdico es diferente a lo corriente, lo que por defecto significa que la lúdica fue expulsada de la vida cotidiana, y la única manera de reencontrarla es invocándole en actividades artificiosas. La lúdica se vincula con el arte, lo estético, lo agradable, pero este último no como sentir, sino como condición consensuada, es decir, una actividad debe ser grata para que pueda apelar a la condición lúdica. En este sentido, el trabajo, el orden, el control y el disciplinamiento escolar cotidiano se oponen a lo lúdico, y este entra en escena cuando el trabajo es pospuesto, el orden alterado, el control levantado y el disciplinamiento aplazado, situaciones que no son regulares en la institución escolar.

En general, la fragmentación del tiempo en la escuela, la organización y jerarquización de los aprendizajes, el encierro y la quietud reducen cada vez más las posibilidades de llevar a escena en la cotidianidad la actividad de juego con todo su valor, y la posibilidad de la lúdica como fenómeno social y como dimensión del ser humano, así como el ocio, la recreación y el tiempo libre, principalmente porque aunque son términos bastante esgrimidos –principalmente los dos que atañen a esta reflexión– es mucho lo que se desconoce de ellos, sus posibilidades más que para la enseñanza, para la posibilidad del desarrollo humano en condiciones de libertad, para que la experiencia escolar cobre sentido desde lo relacional. La escuela puede llegar a ser un escenario diferente que igual forma, que igual enseña, que igual significa, pero que en su dinámica y su sentido puede ser más humana y más alternativa. La escuela debe formar para aprender a vivir gozando de las condiciones de libertad a las que debe propender el ser humano, formas desinteresadas de placer, de disfrute de las cosas y de las relaciones.

Lo prescriptivo de la escuela impide que se aleje de formas no convencionales de ser, de organizarse, de relacionarse, y para aquellos casos en los que se logra, o por lo menos se intenta, es precisamente: atípica, innovadora, alternativa, por consiguiente, escuelas que no son como las demás. El juego y la lúdica, entre otros, pueden ser asumidos como aspectos particulares en la formación de los sujetos, que afectan específicamente la reorganización de los espacios y los tiempos, el asumir nuevas actitudes frente al conocimiento, los fenómenos y hechos sociales que deconstruyen la escuela autoritaria para admitir la posibilidad de una escuela más liberal, si por esto último se entiende una escuela que se arriesgue a alterar el orden establecido y aventurarse por lo incierto.

Lo incierto

Lo cotidiano

Entre las muchas de las acciones, conceptos o situaciones que maestras y maestros están llamados a asumir en la escuela está el hecho de redimensionar lo cotidiano como escenario de aprendizaje. Lo cotidiano cobra valor por cuanto es allí donde el ser humano funda y desarrolla lo que es. El mundo de la cotidianidad es el mundo de la vida.

Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que trascurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo. (...) El mundo de la vida es la realidad que toda persona encuentra en su actitud natural (*natürliche Einstellung*), es el mundo de primera mano, el originario. El *Lebenswelt* es el mundo en el que nos introducimos por el simple vivir nuestra actitud natural, es el sustrato previo a toda experiencia, a toda planificación, es el *horizonte originario* (Mélich, 1994, p. 71)

La escuela pertenece al mundo de la vida, está presente en las vivencias, en las anécdotas, en las relaciones de los sujetos, la escuela es acontecimiento social e histórico, la escuela presta su escenario para las vivencias y las acciones humanas; estas, a su vez, la transforman, la legitiman, la fortalecen. La escuela se naturaliza en el cotidiano de las sociedades, pero al mismo tiempo se aparta de ello, pues lo que sucede allí en muchas ocasiones dista de la vida y la significación de las personas, de sus realidades, cuando el conocimiento, el adoctrinamiento, la ejercitación están por encima del reconocimiento mismo del ser humano como simplemente humano. Los discursos, los rituales, lo performativo de lo escolar logran que la institución educativa se aleje

de los horizontes de significación de los sujetos, dando lugar a unas vivencias y acciones exclusivas de este escenario y alejadas de las actitudes naturales de los individuos, del goce, el disfrute, la alegría. No obstante, estas últimas no son desechadas del todo en la puerta de la escuela para continuar siendo al terminar la jornada, ellas incursionan en el mundo de lo escolar, de forma oculta, soterrada, presente en los breves momentos de juego, las relaciones sociales, el cambio de clase, el escape, etc.

Así pues, si la escuela y las vivencias al interior de ella pertenecen al mundo de la vida, ¿por qué no reconocer en ella lo que es natural del ser humano, no lo impuesto? ¿Por qué no volver sobre los deseos, los placeres, para dinamizar actitudes y acciones diferentes frente a la vida y no para normativizarlos? “El mundo de la vida se caracteriza por una forma específica de sociabilidad en la cual se da la intersubjetividad de la comunicación y de la acción social” (Briones, 1996, p. 62) El mundo cotidiano está cargado de experiencias que el sujeto busca para satisfacer sus necesidades tanto físicas como psicológicas y sociales, entre ellas, el socializar, básicamente, relacionarse y hacer amigos. A eso van los niños y jóvenes a la escuela, esa es su mayor motivación, las relaciones sociales, el esparcimiento que puede lograrse con el grupo de pares. Como en el barrio, en la escuela, “el grupo de pares cumple un rol altamente significativo entre los jóvenes ya que funciona como soporte socio-afectivo”. (Duschatzky, 1999, p. 41) En el escenario de las relaciones sociales, emerge lo gratificante del grupo social por ser una atmósfera segura, afectiva y recíproca, que se dinamiza en lo cotidiano. ¿Qué de ello se puede rescatar, resaltar, destacar para que la escuela se parezca más al grupo de amigos, que es también un escenario de aprendizaje?

La lúdica, como dimensión del ser humano, referida a la necesidad de sentir, expresar, comunicar y producir emociones orientadas hacia la entretención, la diversión y el esparcimiento (Bonilla, 1997), se comprenderá, como lo plantea el autor, con múltiples formas y expresiones que no se reducen al juego o a la manipulación de actividades que no generan goce ni tensión en el participante. Una actividad no es expresión lúdica per se, debe contener una serie de características, entre ellas el gusto y libertad. El gusto, el deseo de desarrollarla, y la libertad de elegirla, modificarla, abandonarla. Lo lúdico es, entre otras cosas, voluntario y autotélico.

La lúdica, ya expuesta como dimensión fundamental del desarrollo humano, no se circunscribe a un encuadre temporal específico, no es únicamente

para el tiempo libre, es para todo momento de la vida cotidiana, así como la cognición no se limita al marco temporoespacial de la institución escolar y está presente en todos nuestros actos (p. 35).

Lo anterior reafirma la idea de que la lúdica en la escuela no puede estar preestablecida, no puede ser obligatoria, supeditada al deseo externo de quien organiza, no puede estar subordinada de reglas o reglamentos normativos que indique qué es lúdico y en qué momento se puede ser lúdico. No puede haber premeditación ni racionalidad. La lúdica en la vida del hombre está presente en la cotidianidad, en su vida real, en el trabajo tanto como en el descanso. La lúdica es también actitud.

El juego, por otro lado, se da de momento por fuera de lo cotidiano. Lo anterior hace referencia a que el juego se da en unos límites espacio-temporales, que se apartan de la vida corriente y de lo serio, con las características que comporta de libertad, tensión, placer, construir y asumir reglas. El carácter libre del juego implica “no estar sujeto a imposiciones externas surgiendo en forma espontánea y de forma natural. No se puede obligar a un jugador a que participe sin que el juego deje de ser inmediatamente lo que es.” (Campo, 2000, p. 28) De acuerdo con lo anterior, el juego escolar no es posible, ese juego organizado, delimitado, premeditado en el aula escolar. Es decir, el juego en la escuela, contrario a lo que se ha pensado y a las múltiples funciones que se le han atribuido, el juego *para*, el juego *como*, no tiene cabida en la escuela. Lo que es más cercano al juego es el recreo. En este sentido, la escuela está cada vez más lejos de comprender la magnitud de lo que significa el juego como fenómeno cultural, porque entre sus barrotes lo normalizó, lo transformó. Si no es libre no es juego, son actividades que pretenden acercarse a la tensión y goce del juego, pero en su naturaleza no los son. El juego en la escuela –a excepción de los momentos de libertad– encontró su fin. Si se comprende que el juego está desconectado de cualquier fin material, o de cualquier condición de productividad, no es posible pensar el juego pedagógico, aquel que se organiza a priori, porque los tiempos escolares fragmentados no dan lugar a la libertad, a la improductividad, a la incertidumbre. Juego y libertad resultan contradecir el imperio del orden en la escuela. Entonces, ¿qué es juego en la escuela? Todo aquello que diste de lo performativo o prescriptivo de la escuela, el caos y el orden del juego, la libertad, el placer, por ende, todas las situaciones que se escapan del ojo disciplinador del maestro. Todo lo demás,

creado, organizado y limitado por este no son más que actividades de aprendizaje que se valen de artefactos para el juego, o simplemente de su nombre. En el juego organizado, el jugador no puede abandonar la escena cuando lo desee, no puede alterar la dinámica, debe hacer parte de un grupo de compañeros impuesto, no de amigos, por lo general en las actividades diseñadas por los maestros el alumno no juega con quien quiere, sino con quien le toca. El tiempo escolar prescribe lo que ha de vivirse en la escuela, que se debe controlar, y, por supuesto, concomitante a esta situación, detrás de bambalinas, la pérdida de todo lo que en la escuela es importante para el estudiante, porque todo aquello no es productivo. Se pierden tiempos esenciales por el afán de garantizar otros de preestablecidos.

A esa hora tocan la campana, y los niños salen corriendo, gritando, y las profesoras se quedan en una sala, no van al recreo, dejan de participar en ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos. ¡Los niños están echando su alma afuera en el recreo y las profesoras en la sala, ajenas a esta experiencia humana esencial! (Freire, 2009, p. 44)

Mientras el recreo no sea condicionado, será el único espacio para el verdadero juego. El recreo no se cuida, no se vigila, en él se participa, se juega, se disfruta, pero el mazo disciplinador cayó sobre él para imputar al docente la labor punitiva de observación de las acciones, porque en la escuela no tiene lugar el juego de contacto, el juego instintivo, el bullicio, la carrera. En el recreo no se corre, no se juega con balón, ni con tarros, ni con piedras, ni con demasiados papeles.

La escuela para desaprender

La apuesta que hará posible el juego y la lúdica en la escuela será la actitud del docente y un nuevo orden en lo escolar. La actitud del docente que reconozca que en la institución escolar se puede disfrutar de lo sencillo de la vida cotidiana, pero además de pueden desarrollar experiencias que coadyuven con el desarrollo de los sujetos, que les permita vivir, conocer, disfrutar, relacionarse. Abrir nuevas ventanas para ver el mundo, para darse cuenta de que el conocimiento no excluye el disfrute de la vida, que, siendo la escuela una de las instituciones más importantes para las sociedades, puede incorporarse de manera significativa a la vida de los sujetos, entrar en su horizonte de vida. Valorar su con-

texto, su entorno, disfrutar de lo cercano. Abandonar la postura de especialista para convertirse en interlocutor de los estudiantes. Quitarse de encima el peso de la demanda por los resultados, orientarse hacia ellos pero disfrutar del aprender y el enseñar. Propender a la fiesta, a las artes, a las excursiones, el campeonato de fútbol, el cine, etc., reivindicar los momentos de juego, valorar las jornadas de encuentro con la familia, de esparcimiento, de placer, de competencia.

El nuevo orden escolar posibilita lo anterior. La escuela precisa de profesores, maestros, no policías ni guardias. De teatros, de espacios abiertos, de actividades culturales, de fiestas, máscaras y carnavales, las ferias, hacer equipos, desarrollar la camaradería. Allí hay juego y lúdica, en lo que, perteneciendo a lo cotidiano, a la institución social, se convierte en algo fuera de la vida corriente, desde donde se asumen nuevos roles, donde el hijo y el hermano es amigo, camarada, donde se establecen lazos duraderos, en el que no hay predisposición frente al aprendizaje, por el contrario, hay apertura a nuevas formas de conocer, de preguntar y de responder.

La escuela debe llevar a maestros y estudiantes a desaprender la homogeneidad frente a las formas de ser, frente a las formas de actuar, de vestir, de pensar. Desaprender lo excluyente de la disciplina, desaprender la quietud de los cuerpos y las mentes. Desaprender lo condicionante y lo prescriptivo, orientarse hacia la incertidumbre, lo desconocido, reivindicar la creatividad.

La formación para el desarrollo de la creatividad en contextos educativos deja de ser un misterio, y en consecuencia, debe traducirse en actos humanos creativos que jalonan el desarrollo de la creatividad en otros. Razón que justifica proponer la creación y recreación como actos humanamente posibles y, además, desarrollados en contextos de formación humana. (Acosta, Gutiérrez y Rodríguez, 2010, p. 32).

En conclusión, resulta fundamental reconocer en primer lugar que la lúdica atañe al docente y a los estudiantes en la vida cotidiana, que es tanto dimensión de desarrollo del ser humano como fenómeno social, está relacionada con lo estético y lo ético del individuo y de la cultura, es en esta última donde el fenómeno lúdico se hace inteligible. (Gallego y Díaz, 2002). En segundo lugar, que es imprescindible comprender que el juego, en su forma legítima no existe en la escuela. Al develar esta situación, es posible otorgarle un lugar exento de falsos apelativos y cualidades que lo desvirtúan. Y en

tercer lugar, que la escuela también puede estar para desaprender los vicios de la homogenización, exclusión, estigmatización y la normalización que imperan desde el deseo de control y poder para dar lugar a un nuevo orden y una visión más humana de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J., Gutiérrez, P. y Rodríguez, B. (2010). La recreación en la escuela: un campo de exploración y gestión de la imaginación. *Revista Lúdica Pedagógica*, (15), 27-33.
- Alvarez, A. (2004). ...Y la escuela se hizo necesaria. *En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Bonilla, C. (1997). Una aproximación al concepto de lúdica. *Kinesis*, (18) 33-39.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: ASCUN, ICFES.
- Campo, G. (2000). *El juego en la educación física básica*. Armenia: Kinesis.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia de jóvenes en sectores populares*. Buenos aires: Paidós.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Gallego, H. y Díaz, L. (2002) *Lúdica, conflicto y realidad*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Barcelona: Siglo XXI.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al complice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.