

EL JUEGO Y LA LÚDICA EN LA REFORMA EDUCATIVA COLOMBIANA

GAME AND LUDIC IN THE EDUCATIONAL COLOMBIAN REFORM

*Fernando Estupiñán Tarapuez**

Resumen

En el presente escrito se realiza una mirada al lugar que ocupan el juego y la lúdica en las reformas educativas y en sus normas reglamentarias indicando como estos dos conceptos, a pesar de tener una larga tradición en diversas disciplinas y presentarse como un recurso pedagógico permanente, son caracterizados como elementos que coadyuvan a profundizar el carácter economicista de la reforma, siendo asumidos y explicitados de forma limitada sustrayéndoles desde la prescripción normativa, toda su potencia educativa. Para ello, se acude a presentar acercamientos a las elaboraciones de tales conceptos, al tiempo que define las características de la reforma y realiza miradas a algunas de las normas específicas que la concretizan. Todo ello con la pretensión de presentar interrogantes sobre las condiciones necesarias para la implementación de prácticas lúdicas, así como sus posibles efectos sobre las instituciones educativas.

Palabras claves: juego, lúdica, reformas educativas, normas reglamentarias, escuela, maestro.

Abstract

This paper takes a look at the place that is occupied by game and ludic regarding the reforms in the educational field and the regulations that indicate how these two concepts, despite of having a long tradition in different disciplines and be presented as a permanent pedagogical resource are characterized as elements which contribute to go in depth the economist character of the reform, being assumed and explained since a perspective which limits them because it pretends since the normative prescription, restricts them in their pedagogical potentials. For this, it comes up to present approaches to the conceptions of those concepts. At the same time, it defines the characteristics of the reform and checks some of the specific rules which concretize it. All of this with the pretension of presenting queries about the necessary conditions for the implementation of ludic practices as well as its possible effects on educational institutions.

Keywords: game, ludic, educational reforms, regulations, school, teacher.

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 6 de agosto de 2013

* Profesor Distrital y profesor Fundación Universitaria Los Libertadores, Vicerrectoría de Educación Virtual y a Distancia, Magíster en Educación, Licenciado en Psicología y Pedagogía. Correo electrónico: festa74@hotmail.com

El juego es una de las pocas actividades voluntarias de los seres humanos que atraviesa la totalidad de su existencia; aunque asociado preferentemente a la etapa infantil, resulta innegable que presenta manifestaciones hasta las más tardías de los sujetos, aunque puedan cambiar las prácticas elegidas, los contextos involucrados o los efectos esperados.

Deviene natural la asociación que se hace entre la infancia y al juego, al punto de reconocer que los niños juegan es un equivalente a afirmar que los niños viven: el juego se convierte en motor de su existencia. A partir del juego, el infante promueve y logra los desarrollos de sus diversas dimensiones, lo físico, lo cognitivo, lo social, lo cultural se ven mediados por los juegos, que de forma permanente ocupan su tiempo. En otras palabras, el juego se instituye en el elemento constitutivo de su existencia, en su forma de estar y entender el mundo, en la manera privilegiada en que de forma paulatina se insertan en *lo adulto*; esto ocurre en todas las latitudes del mundo y en las culturas más diversas.

De la misma manera, resulta una de las prácticas sociales que es profusamente promovida en cuanto lugar de encuentro entre sujeto que socializa y el destinatario de su accionar; más en la sociedad actual, que ha logrado resolver la percepción del juego como algo improductivo, encontrándole réditos de orden monetario a su impulso, amén de las posibilidades de control sobre la población infantil desde las políticas oficiales que la regulan, que *ordenan* el juego; se exaltan sus beneficios, se promueve su ejecución, se diseñan espacios a propósito, se incentiva desde las más diversas posturas. Existe todo un aparataje social que gira y se estructura en relación con el juego, se regula al máximo; con lo cual se evidencia que este se ha constituido en un campo de implementación, consecuencia directa de ser una cuestión abordada desde las más diversas disciplinas, una preocupación central del hombre moderno y contemporáneo.

En tal sentido, es pertinente aclarar que, no por ser un concepto de uso común, existe acuerdo sobre lo que lo constituye, lo define o precisa, presentándose más bien elementos de caracterización que dan la posibilidad de abordarlo con algún grado de certeza y comprender la relevancia que este presenta, así como sus asociaciones con el campo educativo. Entre ellos, sobresalen conceptualizaciones que se constituyen en interesantes puntos de partida, por cuanto establecen elementos característicos de lo que es esta práctica social; así, el juego se entiende como:

Una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar; según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de *un fin en sí*, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de *ser de otra manera que en la vida ordinaria*. (Huizinga, 1943, p. 26).

O bien posteriores elaboraciones, en las que se establece una delimitación y clasificación de las prácticas que pueden considerarse como juegos, al tiempo que se busca distinguirlas por su especificidad de otras prácticas humanas. Así, para Caillois (1986), el juego se define como una actividad:

- 1) Libre: a la que el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su carácter de diversión atractiva y gozosa.
- 2) Separada: circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y fijados de antemano.
- 3) Incierta: cuyo desarrollo no puede determinarse, y cuyo resultado no puede fijarse previamente, dejándose obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta latitud en la necesidad de inventar.
- 4) Improductiva: que no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno; y, salvo transferencias de propiedad dentro del círculo de los jugadores, conducente a una situación idéntica a la del comienzo de la partida.
- 5) Reglamentada: sometida a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, única que cuenta.
- 6) Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación con la vida ordinaria.

Así definidos, los juegos pueden clasificarse en cuatro grandes categorías:

- 1) Juegos que hacen intervenir una idea de *competición*, de desafío, lanzado a un adversario o a uno mismo, en una situación que supone una igualdad de oportunidades al comienzo.
- 2) Juegos basados en el *azar*, categoría que se opone fundamentalmente a la anterior.
- 3) Juegos de *simulacro*, juegos dramáticos o de ficción, en los que el jugador aparenta ser otra cosa que lo que es en la realidad.
- 4) Finalmente, los juegos que “se basan en la búsqueda del vértigo y que consisten en *un intento de destruir*, por un instante, la esta-

bilidad de la percepción y de imponer a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso (pp. 42-43).

Ahora bien, de la misma manera en que los anteriores acercamientos nos presentan intentos de acotar el juego desde una teoría general, diversas disciplinas, ya desde los terrenos específicos de su campo, establecen sus comprensiones de este y sus implicaciones para el sujeto. Implicaciones que en la mayoría de los casos son trasladadas al ámbito de lo educativo.

Una revisión detallada de los distintos abordajes disciplinares del juego desborda las pretensiones del presente escrito, por lo cual simplemente se presentan a la luz de diversos trabajos de la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología, entre otras disciplinas que se han ocupado de estudiarlo, elaboraciones que indican su relevancia y permiten entrever sus relaciones. Así, para Piaget (1984), el juego se reconoce como expresión y condición de desarrollo de los sujetos en la medida en que su observación, su emergencia, evidencian la evolución mental de estos; por su parte, Maier (1971) plantea que el juego, especialmente en el niño, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad, en tanto las prácticas sociales que posibilitan al infante explorar a partir del juego van a orientar un correspondiente nivel cognitivo con implicaciones directas en la estructuración de una personalidad más equilibrada. Desde una mirada ya más centrada en las acciones formativas, Domínguez (2001) sostiene que el juego desempeña un rol esencial en la educación, sean estas prácticas escolares o por fuera de esta institución, al tiempo que se constituye en recurso pedagógico inagotable, que puede rastreadarse en diversas posturas pedagógicas propuestas a lo largo de la historia de esta disciplina, casi que independientemente de la postura o asunción de sujeto a formar que cada modelo propone; en la misma dirección, la Unesco (1980) reconoce que el juego está anclado profundamente en las tradiciones culturales de los pueblos y sociedades de la misma manera que evoluciona paralelamente con ellos, puesto que permite realizar una mirada al pasado de los pueblos, entender las elaboraciones sociales que sustentan lo que las comunidades juegan y entrever el entramado del desarrollo social que posibilita la emergencia de nuevas maneras de esparcimiento.

El panorama sucintamente descrito nos refiere un concepto complejo, diversamente abordado, trascendente a épocas y culturas, fuente vigente de investigación,

una expresión que posibilita comprender diversas dimensiones del niño y con un innegable espacio de confluencia: *lo educativo*.

En palabras de la Unesco (1980):

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

Desde tales precisiones, el juego y las diversas actividades lúdicas son una profusa veta educativa que no están exentas de dificultades, no devienen naturalmente un recurso pedagógico, dada la complejidad de sus características y las mismas condiciones que constituyen la escuela.

Una escuela contemporánea a la que, además de sus procesos y funciones históricas en cuanto institución encargada de socializar a los sujetos en saberes, conocimientos y prácticas promulgadas desde el grupo social que en cada época la controle, se le asigna la abrumadora carga de resolver todas la problemáticas sociales a las que se asiste, una escuela que al mismo tiempo viene siendo transformada para adaptarse a los cambios sociales, todo ello vía reformas estructurales. En otras palabras, una institución que, a pesar de los cuestionamientos de los más variados sectores, sigue teniendo sobre sus hombros la gran responsabilidad de llevar a partir de sus acciones formativas a los individuos a un determinado lugar de conocimientos y comportamientos reconocido como adecuado para el funcionamiento de la sociedad en su conjunto, que al mismo tiempo es pugnada por sectores que enfatizan en su función emancipadora, pero que además se encuentra en una situación de equilibrio inestable en tanto sus encargos se amplían hasta forzar al límites sus posibilidades de abordaje; situación instaurada y legitimada a partir de reformas educativas.

En este marco, uno de los hechos más notorios que orienta el devenir de la educación radica en reconocer

que las instituciones educativas se encuentran en la actualidad en incisivos procesos de reconversión originados en las reformas que para el sector se promulgaron desde la década de los noventa. Gentili, Suárez, Stubrin y Gindin (2004) presentan un marco social y algunas de las argumentaciones que subyacen a la promulgación de las reformas:

Un déficit fiscal crónico, el creciente endeudamiento externo, la pérdida de competitividad de las exportaciones regionales en el mercado internacional se presentaron como las causas más evidentes del “estancamiento regional”, que “obligaba” a la implementación de un conjunto de medidas correctivas. El nuevo orden mundial globalizado y absolutamente capitalista, las transformaciones en el modelo de acumulación y de circulación de capitales y la reconversión de los procesos productivos demandaban una serie de políticas dirigidas a modificar de raíz las pautas de gobierno estatal y el funcionamiento de las economías de los países de la región.

Lo educativo, por supuesto, forma parte del conjunto de tales reconversiones y se delimitan las pautas que servirán de eje a tal transformación. De allí que en términos generales, más allá de sus peculiaridades y rasgos específicos, los países de América Latina en su conjunto experimentaron cambios profundos en sus estructuras económicas y sociales, fueron y continúan siendo sometidos a intensos procesos de reforma, basados en principios de racionalización del gasto público y redefinición de las modalidades de intervención del Estado en materia económica, social y educativa. Según Martínez (2004):

Son comunes las políticas y las estrategias que se privilegian: nuevos cuerpos normativos, renovación curricular, profesionalización docente, nuevas formas de gestión del sistema educativo e instalación de mecanismos de evaluación y acreditación entre otros, y de manera muy especial la introducción de nuevas tecnologías (p.190).

En Colombia, los paquetes normativos vienen a regular de manera minuciosa todos los aspectos señalados como constitutivos de las reformas, al punto de encontrarnos a partir de la promulgación de la Constitución del 91 y su ley reglamentaria de lo educativo, Ley General de Educación de 1994, toda una avalancha de decretos y resoluciones profundamente prescriptivas sobre todos y cada uno de los aspectos concernientes a reglar el funcionamiento de la institución escolar y, en concreto, el ejercicio docente. Los trabajos de Estrada (2002) y Rodríguez (2003) son ilustrativos al respecto.

Ahora bien, la regulación de lo social es una función propia de las normas, a partir de diferentes elementos que motivan o anteceden a su emisión. Elementos que idealmente estarían originados en aspectos que sean benéficos para los sujetos que son normados desde una concepción del bien común. Así, los requerimientos de los sujetos, la planeación y proyección de un determinado sector social, los avances en el conocimiento de los ámbitos a ser normados se reconocerían como fundantes de las disposiciones regulatorias. Lo cual, sin embargo, no es totalmente visible en las disposiciones que para el sector educativo se encuentran en vigencia en el país, así el discurso que las sustenta afirma lo contrario. Es decir, claramente se logra encontrar articulados en las disposiciones reglamentarias que son ampliamente objetados por los sujetos a los cuales van dirigidas, en tanto su constitución final no consulta a los implicados. En palabras de Libreros (2001):

Estudiar las políticas públicas de educación en Colombia resulta bastante complejo, porque, si se analizan desde una teoría pública que las considere como normatividad estatal, existe el riesgo de limitarlas en su función presentándolas como simples reglamentaciones. Si por el contrario se consideran desde una perspectiva teórica, entendiéndolas como decisiones gubernamentales encaminadas a responder a las demandas sociales, los resultados demostrarán sus contradicciones, o en el peor de los casos, su entelequia. Pero su estudio hoy es más problemático,.. Ya no sólo asumen la dicotomía Estado/sociedad sino que están cada vez más supeditadas a criterios económicos, en muchos casos más determinantes que la misma presión de los actores sociales, rompiendo con la forma tradicional de entender la práctica política (p. 9).

Así, más que responder a demandas sociales, ser los ejes que van a determinar el rumbo del sector atendiendo a las necesidades prioritarias de todos los implicados, a integrar avances de los diferentes campos del conocimiento que confluyen en el ámbito de incidencia de la norma, las mismas privilegian los aspectos que les son fundamentales para lograr sus objetivos.

De allí que todo lo tendiente a reducir la inversión en educación resulte prioritariamente abordado. En efecto, la renovación curricular, la profesionalización docente y las nuevas tecnologías vienen a ocupar un lugar sobresaliente en los paquetes normativos, por cuanto todos y cada uno de los ejes señalados se conciben como elementos fundamentales para minimizar y *optimizar* la inversión en educación.

Bustamante (2003), Bautista (2009) y Ávila (2008) muestran cómo la entrada en vigencia de un nuevo estatuto de profesionalización docente (1278 de 2002), que limita las posibilidades de mejoras salariales permanentes, la presentación e introducción de estándares curriculares que *orientan* la planeación de las actividades de enseñanza en tanto prescriben contenidos para las áreas y privilegian unas sobre otras y las evaluaciones permanentes de los aprendizajes bajo el modelo de competencias, son ejemplos concretos del contexto transformativo estructurado.

Como puede intuirse, el control que se busca sobre el funcionamiento escolar y sobre el maestro es total, minucioso, tratando de regular cada uno de los posibles elementos que puedan introducir desviaciones en los objetivos de la reforma. De allí que resulte en exceso llamativo el aparente vacío de regulación que desde la norma se hace a las metodologías de trabajo en el aula, siendo este uno de los aspectos que posibilitaría la reorientación de los enseñantes en la dirección que la reforma pretende, además de ser uno de los componentes de la práctica docente sobre los cuales se ha investigado y *sugerido* con mayor énfasis en los círculos académicos educativos, con lo cual se asumiría que estarían dadas algunas de las condiciones básicas para que sea incorporado en la normatividad, recogiendo prioritariamente planteamientos que desde el ámbito investigativo se indiquen.

En esta línea, si la producción académica en cuanto a metodologías de trabajo en el aula se reconoce, según Hernández (2003), absolutamente dominada por perspectivas constructivistas, e indica de forma reiterativa la importancia de tomar las prácticas lúdicas como referente que las guíe ¿por qué estas no aparecen prescritas en un escenario eminentemente prescriptivo?

Un primer postulado consiste en reconocer que las metodologías en apariencia pasan a un lugar secundario de consideración en las reformas, o se conciben desde las mismas como un aspecto que puede ser direccionado de forma indirecta en tanto que el despliegue dado a la promulgación de estándares, a la formación y evaluación por competencias articula un escenario en el que la forma en que se alcancen los resultados previstos en las evaluaciones masivas es irrelevante, siempre y cuando se logren o tiendan a lograrse. Si se determinan los contenidos, se instituyen los tipos de aprendizajes esperados y se evalúa sobre ellos, se sobreentiende que el maestro se verá impelido a funcionar en este circuito, por lo cual se van a imponer a fuerza de uso metodologías que enfatizan en el resul-

tado, en lo inmediato, en lo esperado, en lo eficaz y eficiente de los procesos formativos. En otras palabras, el aparente vacío de determinación metodológica se encuentra lleno de prescripción, así no se haga explícito. Vale en este lugar aclarar que determinar metodologías implicaría aun mayor resistencia de parte del cuerpo profesoral, que de por sí ya ha presentado variadas reclamaciones sobre el menoscabo de su autonomía, acaecido por cuenta de las reformas educativas y sus respectivas normas reglamentarias, como se detalla reiteradamente en agremiaciones profesoras (Fecode, 2003 y 2005). Así, lo lúdico como propuesta de trabajo en las instituciones educativas tiene un lugar expedito siempre y cuando contribuya a constituir el tipo de sujeto que la reforma y modelo neoliberal pretende, un sujeto enfocado en el rendimiento, la competitividad, la productividad, la adaptación, etc.

En este orden de ideas, un segundo postulado implica reconocer que, más allá de los matices particulares, los análisis revisados abordan la cuestión de la reforma desde dos vías principales: una dirigida a reconocer el carácter técnico, el cálculo económico de esta, es decir, una cuestión que tiene como eje la mirada economicista, por lo que *lo educativo es una cuestión de costo beneficio*; y otra, dirigida a reconocer la reforma como un dispositivo de disciplinamiento social, de constitución de subjetividades, por lo que la reforma se lee desde la producción o consolidación de unos sujetos con sensibilidades propias de sociedades mercantilistas. Son ilustrativas al respecto las siguientes posiciones. Afirma Estrada (2002):

Más allá del llamado uso eficiente de esos recursos públicos y del impacto social que con ellos se pueda lograr, lo que está en juego es la avanzada del proyecto político neoliberal en un doble sentido: primero, en cuanto a la pretensión de sujetar la educación pública a la racionalidad económica capitalista y su lógica mercantil. Segundo, en cuanto a la pretensión de disciplinamiento político y sociocultural de la sociedad (sobre todo de los niños, niñas y jóvenes) en función de ideologías y valores meritocráticos (egoísmo, individualismo, competencia, productivismo, etcétera). Los proyectos de privatización de la educación pública también deben ser comprendidos como proyectos para la configuración de nuevas formas de poder y dominación (p. 27).

En la misma línea, Martínez (2004) sostiene que:

Sin duda el neoliberalismo, con todas las particularidades e impurezas con las que se aplica en América Latina, se constituye en el *telón de fondo* de los

arreglos y ajustes a los que se viene sometiendo a la política educativa, que no se limita al recorte o la asignación de recursos o en la financiación de nuevos programas, sino que afectan básicamente los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas (...) en esa dirección las lógicas, los discursos y los modos de control van logrando un impacto sobre la vida diaria de las instituciones educativas (p. 187).

Consecuencia lógica de tales directrices y pretensiones es entonces que el juego y la lúdica estén concebidos de manera rentista en los paquetes normativos de forma intencional, pues cualquier otra perspectiva entraría en franca contradicción con el tipo de escuela diseñada como espejo de una empresa eficaz y eficiente en la que la relación costo beneficio es el postulado con el que se miden todos los procesos. El juego y la lúdica deben funcionar en una institución escolar signada por procesos como el aumento de la cobertura estudiantil sin correspondencia con la inversión, la reducción de plantas de personal docente (orientadores, trabajadores sociales, coordinadores, educadores especiales, etc.), instituciones en concesión manejadas por el sector privado, asignación de profesores según el número de estudiantes atendidos, disminución de la intensidad horaria en áreas como educación física y artística o dejadas a cargo de profesores no especializados con el fin de disminuir la contratación, entre otros, que vienen a ser indicadores para entender la prácticas lúdicas que se van a privilegiar. En tal escenario, ¿qué lugar pueden ocupar prácticas lúdicas diferentes, enriquecidas, que guarden su potencia formativa, si las mismas requieren de condiciones particulares de recursos humanos y físicos para ser desarrolladas adecuadamente?

En relación con las subjetividades que se pretenden promover desde las reformas y sus normas jurídicas, los sujetos que vivencien el hecho educativo desde una perspectiva lúdica ampliarían en total contravía; piénsese en una comunidad escolar que pueda originar sus proyectos formativos a partir de necesidades, gustos y motivaciones propias, dedicados a explorar y aprender a partir de situaciones placenteras, genuinas e inciertas, donde el resultado, el para qué del aprendizaje, la producción y el logro competitivo no sean la meta permanente. Las subjetividades actuales a desarrollar en la *escuela competitiva* no precisan de este tipo de sujetos lúdicos. La sociedad capitalista en la que esta escuela se posiciona no promueve tales subjetividades.

Finalmente, la formación docente sigue siendo uno de los aspectos reivindicativos de todos los cuerpos profesoriales, y la misma es promovida desde las políticas oficiales configurando programas que se presentan como respuesta concreta tanto a las necesidades detectadas para el sector como a las demandas de los profesores. Sin embargo, la escasa formación docente, que en la práctica queda a cargo del Estado, se estructura de manera exclusiva en campos del saber que son afines al tipo de cuerpo profesoral que requiere la implementación y profundización de la reforma Fecode (2005), el énfasis excesivo en capacitación para incorporar las TIC a los procesos de enseñanza aprendizaje es ejemplar.

Así, requerimientos formativos concretos relacionados con experiencias propias de colectivos de maestros son ignoradas o se les da un mínimo de apoyo, tal como ocurre con los pedidos de cualificación docente en prácticas lúdicas. Por supuesto, no es suficiente que redes de maestros o grupos de investigación en educación realicen propuestas lo suficientemente sustentadas, elaboradas, para que estas sean incorporadas a las normas y se traduzcan en disposiciones que coadyuven a configurar escenarios de construcción de conocimiento que impacte las prácticas escolares. Es en este sentido, en que a pesar de que se reconoce la relevancia que puede tener la incorporación de escenarios formativos en la escuela desde diversos grupos, entre ellos facultades de educación dedicadas a la formación física y artística, *verbigracia* los trabajos que vienen desarrollándose en la Universidad Pedagógica Nacional, tales postulados no se hayan incorporado a las disposiciones reglamentarias y se dediquen a circular entre los diferentes ámbitos académicos dedicados a difundirlos sin mayor impacto en la formación de los escolares.

El panorama presentado muestra que el lugar del juego y la lúdica en las reformas educativas y en sus normas reglamentarias es difuso y restringido cuanto menos. Tal como se ha indicado, la sospecha se transforma casi en certeza, al realizar un análisis de las promulgaciones normativas vigentes, pues se la suprime, se desconoce e invisibiliza la profusión de argumentos a su favor. ¿Debe entonces ser normada, presentada como disposición legislativa para que tenga un lugar reconocido en su hábitat natural? O ¿esta es una cuestión que pasa por lo que el educador y las comunidades educativas decidan de manera independiente y hasta de resistencia, desarrollar en la escuela con relación

a ella? Puede afirmarse que tanto lo uno como lo otro son cuestiones fundamentales si se quiere pensar una escuela que se conciba más humana, más cercana a los intereses de los sujetos que conviven en ella y que confían en que esta institución aún tiene mucho que aportar a la construcción de una sociedad más incluyente, equitativa y justa, donde el maestro es protagonista de primera mano y no otro insumo más. La lúdica puede ser uno de los caminos, pero, por supuesto, este todavía es uno poco explorado. Y el maestro mismo debe empezar a andarlo, a descubrirlo.

Referencias bibliográficas

- Ávila, J. (2008). Evaluación y calidad de la educación: Un nexo artificial creado para dirigir la escuela. *Revista Educación y Cultura*, 81.
- Bautista, M. (2009). La profesión docente en Colombia. Un análisis al Nuevo
- Estatuto Docente: Decreto Ley 1278 de 2002. Trabajo de grado, Maestría en Sociología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bustamante, G. (2003). Estándares curriculares: ¿inofensivos? *Revista Educación y Cultura*, 63.
- Caillouis, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, P. (2001). *Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública en Colombia, Política educativa y neoliberalismo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fecode (2005). La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. *Revista Educación y Cultura*, 59.
- Fecode. (2003). De la autonomía escolar a la imposición de los estándares. *Revista Educación y Cultura*, 59.
- Gentili, P., Suarez, D., Stubrin, F. y Gindin, J. (2004). *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22620.pdf>
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7(023).
- Huizinga, J. (1943). *Homo ludens: el juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Libreros, D. (2001) *Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia, Balances y Perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maier, H. (1971). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (2003). Un análisis de la revolución educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 44 84-122
- Unesco (1980). El Niño y El Juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas, Estudios y Documentos de Educación, (34). Recuperado (Noviembre 15 de 2011) de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>