

Modelos mentales sobre el concepto de lo lúdico: Imaginarios y representaciones

Mental Models on the Concept of Playfulness:
Imaginary and Representations

Modelos mentais sobre o conceito de
lúdico: Imaginários e representações

Jennyfer Mancera Baquero ¹

Néstor Daniel Sánchez ²

1 Magíster en Neuropsicología y Educación; Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades; Licenciada en Psicología y Pedagogía; docente de tiempo completo de la Fundación Universitaria Los Libertadores. ORCID: 0000-0002-4746-1790 E-mail: jmancerab@libertadores.edu.co

2 Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Magíster en Dirección; Magíster en Educación y Desarrollo Humano; Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes; Tecnólogo en Recreación Dirigida; Docente investigador de CINDE. Profesor de la Especialización en Juego y Desarrollo Socioemocional de Uniminuto y profesor de la Licenciatura en Recreación de la UPN. E-mail: nsanchez@cinde.org.co

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo comprender los modelos mentales sobre el concepto de lo lúdico de 139 estudiantes de primer curso de dos instituciones de formación posgradual. Se implementó una metodología con enfoque descriptivo-exploratorio y se aplicó un cuestionario tipo escala de Likert compuesto por siete preguntas generales y cinco preguntas específicas asociadas a las subcategorías *interacciones-sujetos*, *usos-implementaciones*, *experiencias-vivencias* y *conceptos*. Entre los resultados se encuentran las representaciones asociadas a lo lúdico en un marco del reconocimiento individual y colectivo, siendo lo cultural un determinante que condiciona las interacciones y expresiones de las manifestaciones lúdicas a manera individual o grupal. De igual manera, prevalecen, en la categoría *usos-implementaciones*, las relaciones de lo lúdico en contextos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave:

Modelos mentales, imaginarios, representaciones, lúdica.

Abstract

This article presents the results of a research project aimed at understanding the mental models on the concept of playfulness of 139 first-year students from two post-graduate training institutions. A descriptive-exploratory approach methodology was implemented and a Likert scale questionnaire composed of seven general questions and five specific questions associated with the subcategories Interactions-Subjects, Uses-Implementations, Experiences-Experiences and Concepts was applied. Among the results are the representations associated with playfulness in a framework of individual and collective recognition, with culture being a determinant that conditions the interactions and expressions of playful manifestations individually or in groups. Similarly, in the category Uses-Implementations, the relationships of playfulness in teaching and learning contexts prevail.

Keywords:

Mental models, Imaginaries, Representations, Play

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa que teve como objetivo compreender os modelos mentais sobre o conceito de lúdico de 139 estudantes do primeiro ano de duas instituições de formação de pós-graduação. Foi implementada uma metodologia com abordagem descritiva-exploratória, e foi aplicado um questionário tipo escala Likert, composto por sete perguntas gerais e cinco perguntas específicas associadas às subcategorias Interações-Sujeitos, Usos-Implementações, Experiências-Vivências e Conceitos. Entre os resultados, encontram-se as representações associadas ao lúdico em um marco de reconhecimento individual e coletivo, sendo o cultural um determinante que condiciona as interações e expressões das manifestações lúdicas de forma individual ou em grupo. Da mesma forma, prevalecem, na categoria Usos-Implementações, as relações do lúdico em contextos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave:

Modelos mentais, imaginários, representações, lúdico.

Introducción ³

El estudio del concepto de lo lúdico ha estado íntimamente relacionado con las interpretaciones o aprehensiones sobre el desarrollo humano, de allí que se comprenda desde múltiples variables que pasan por la experiencia propia del sujeto y van hasta las consideraciones de los saberes o disciplinas (Tezanos et al., 2013). Esto último, ligado al papel de la escuela, el aprendizaje y el juego como mecanismos presentes en la vida de los seres humanos. Es posible analizar el concepto de lo lúdico a partir de los conceptos, imaginarios y representaciones de lo que se ha denominado Modelos Mentales (MM) (Nersessian, 2008). Su importancia radica en la comprensión del comportamiento humano desde perspectivas centradas en las interacciones entre los sistemas de creencias y las construcciones del mundo real. Para Tamayo et al. (2014), la observación de los modelos mentales es compleja dado que cambian constantemente, son dinámicos e incompletos.

Los modelos mentales sobre el concepto de lo lúdico son relevantes debido a que se consideran elementos clave para el análisis del sujeto en la contemporaneidad y su participación en la esfera de lo social. Es esta la pieza que sitúa la necesidad de reconstruir las nociones clásicas del ser humano en el mundo, para el trabajo y el consumo, con el propósito de replantearse las preguntas sobre la existencia y la permanencia en un sistema cambiante.

Conceptualizaciones y representaciones de los modelos mentales (MM)

Los MM son representaciones de diferentes situaciones que han sido interpretadas, modificadas e interiorizadas en coherencia con las experiencias del sujeto o de los sujetos; se reconoce, además, que son visibles en lo discursivo en tanto se comunican, verbalizan y exteriorizan por medio del len-

³ Proyecto de investigación financiado por la Fundación Universitaria los Libertadores y la Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE).

guaje y las acciones. En este sentido, para Tamayo (2013), en coherencia con los postulados de Johnson-Laird, a nivel discursivo se identifican tres significaciones: 1. Los modelos mentales representan los referentes discursivos; 2. A nivel de la representación lingüística, el discurso se considera un conjunto de situaciones; 3. Los modelos mentales son juzgados como “verdades” cuando incluyen representaciones de lo que se denomina “el mundo real”.

Al respecto, Senge et al. (1994) refieren que los MM no solo determinan los modos de interpretar el mundo, sino también los modos de actuar. Por lo tanto, estos modelos mentales pueden pasar de ser simples generalizaciones a composiciones complejas que determinan tanto las formas de ser como de proceder. El concepto de modelos mentales surgió en el campo de la psicología cognitiva a partir de los postulados y aportes de Johnson-Laird (1983). Este autor propone tres representaciones (las formas en que comprendemos y nos relacionamos con el mundo): las representaciones proposicionales, los modelos mentales y las imágenes (Moreira, 1994; Greca y Moreira, 1998).

Para Dehaene (2019), en el campo educativo, la construcción de los MM opera igual que las representaciones cotidianas: “El principio siempre es el mismo: todo consiste en investigar, entre un sinfín de regulaciones posibles del modelo interno, aquellas que mejor se corresponden con el estado del mundo exterior” (p. 36). Así, el aprendizaje está situado en modelos de realidad anidados, en los cuales se fijan aprendizajes de nivel superior con estructuras jerárquicas.

Los modelos mentales se configuran como construcciones o representaciones externas (realidad) e internas (ideas) y de los fenómenos, por lo que se establecen como unidades que permiten el análisis a partir de acciones o del discurso mismo de los sujetos. Según Tamayo y Sanmartí (2003), es necesario comprender los modelos mentales de los sujetos con el fin de incidir en los procesos de aprendizaje y el acompañamiento a la práctica de la enseñanza.

Conceptualizaciones y representaciones de la lúdica

Lo lúdico o la lúdica se entiende en la actualidad como una dimensión humana (González, 2010) y, como otras dimensiones, su aporte al desarrollo de los seres humanos se configura como un asunto que supera lo instrumental (Nussbaum, 2012). De este modo, favorece la posibilidad de construirse una vida humana valiosa en tanto se despliega la capacidad creadora del sujeto. La lúdica, como dimensión que abarca la capacidad de goce, disfrute y placer, se encuentra ligada a lo existencial de los individuos o colectivos. Si bien se asocia y, en ocasiones, se confunde con el jugar, su despliegue contempla los procesos de diversión y entretenimiento; es decir, es un asunto más amplio, de acuerdo con lo expresado por Bolívar (1998).

Para algunos autores, lo lúdico y las diversas formas de entretenimiento se anclan a la vida humana a partir de lo que Csíkszentmihályi llama *estados de flujo*, en los que se encuentra aquello que denominamos como *autotélico* (Molina y Sánchez, 2017). Las prácticas de diversión y entretenimiento de los seres humanos no se realizan con un sentido teleológico, sino que tienen un significado más ontológico. Al respecto, Han (2015) plantea dos tipos de actividades en la vida humana: aquellas que tienen un fin fuera de sí y las autotélicas, en las que el fin se encuentra en ellas mismas. Desde este punto de vista, todas las acciones de diversión y entretenimiento se caracterizan por lo autotélico para quien las realiza; algo distinto hay que decir de quienes las implementan como parte de la industria cultural (Horkheimer y Adorno, 1988).

El concepto de *lúdica* guarda relación estrecha con el fenómeno denominado *juego*. Tanto su raíz (*ludus*, juego) como las prácticas en la escuela en las que se emplean los vocablos *juego* y *lúdica* de manera indiscriminada, en cuyos espacios de interacción y socialización priman dichas expresiones, ayudan a construir y favorecen esta confusión. Sin embargo, históricamente el concepto de *lúdica* ha pasado por diferentes vertientes teórico-epistemológicas que integran elementos conceptuales comunes y, a su vez, distantes. De este modo, para autores como Bonilla (1997), la lúdica hace

referencia a la producción de las emociones; es decir, a la diversión y el esparcimiento expresados en actividades inherentes al goce y el disfrute del ser humano.

En la actualidad asistimos al uso del juego como herramienta didáctica, tendencia bastante generalizada debido a que, como afirma Villalón (2006), el juego didáctico permite que en las prácticas de enseñanza y aprendizaje los estudiantes se sientan motivados por el abordaje de elementos esenciales del currículo, lo cual permite incluir el carácter activo de la capacidad creadora en la escuela. Esta conexión moderna entre escuela y productividad ha hecho que se mantenga un proceso a través de las denominadas competencias y se implemente lo que, según Han (2015), el mercado ha comprendido bien: que el poder que entretiene es más poderoso que aquel que trabaja con la coerción. A estos intereses sirven nuevas herramientas como la gamificación, que busca integrar estrategias de juego a la productividad en la empresa y en la escuela (Carreras, 2017; Ruizalba et al., 2013).

En campos del saber paralelos, como el ocio (Gómez y Elizalde, 2009) y la recreación (Osorio, 2019), lo lúdico se constituye en una amalgama compleja de difícil abordaje. De acuerdo con Lara y Gómez (2009), en ambas deliberaciones la lúdica como un asunto comprensivo brilla por su ausencia, reflexión que se complejiza un poco más debido a la ubicación del juego o lo lúdico en lugares inexistentes o separados de lo cotidiano y la vida de los sujetos.

Para Huizinga (1972), en su texto *Homo ludens*, plantea el juego como un fenómeno separado de la vida común y corriente; sin embargo, si algo hace Huizinga en este importante libro es establecer una relación indisoluble entre juego y cultura, entre cultura y lúdica. De esta postura de separación se desprenden múltiples interpretaciones que marginalizan lo lúdico de la vida humana. Esta marginalización se expresa en diversas miradas que, con ciertas ligerezas, piensan las prácticas que emanan de esta dimensión como fenómenos alejados del desarrollo de las personas (Osorio, 2019), entre ellas el juego.

Ampliando un poco estas miradas marginalizantes, Mantilla (1991) da cuenta del binomio construido entre juego e infancia,

que no ayuda mucho a ampliar las posibilidades del juego en otros escenarios de la vida. El decir de la autora es que el que juega ejercita lo que sabe y ello cuestiona la mirada adultocéntrica según la cual los niños y las niñas juegan para quemar energías o para prepararse para la vida adulta. Lo lúdico en esta perspectiva no obedece, exclusivamente o por su naturaleza, a procesos educativos o didácticos y su carácter supera lo teleológico en tanto su naturaleza es de carácter autotélico (Mantilla, 2016).

Si bien el juego como expresión de la dimensión lúdica del ser humano genera aprendizajes, múltiples acciones cotidianas, por no decir todas, también lo hacen y, sin embargo, no ameritan una reflexión similar. El aprendizaje no está en la lúdica sino en el sujeto que juega; así como el aprendizaje tampoco se encuentra en el juego, sino en el sujeto que juega. Producto de esta misma separación entre lúdica y vida humana, la dimensión lúdica ha quedado en un "entretiempo" (Pino y Runge, 2022), lo que puede marginarla y desacreditarla.

La lúdica no pertenece a mundos extraños o a zonas inexistentes, como dice Han (2015). La dificultad para asirla conceptualmente, si bien la convierte en un asunto marginal, emerge de la cotidianidad, donde las personas disfrutan y se divierten en un intento permanente de construirse una vida humana valiosa (Nussbaum, 2012).

Una mirada más profunda sobre lo lúdico como un fenómeno existencial puede ayudar a comprender su importancia y significación en la vida en sociedad (Han, 2018; Lafargue, 1970; Nussbaum, 2014) y en la cohesión y el desarrollo cultural de los pueblos (Han, 2014; 2015).

Método

La presente investigación partió de un enfoque cualitativo, el cual, según Sánchez (2018), se caracteriza por permitir comprender y dar sentido a las realidades de los sujetos. El método que se utilizó fue descriptivo con un diseño metodológico exploratorio (Hernández et al. 2014), ya que, desde un sentido amplio, se buscó especificar las situaciones de personas o grupos de personas de un fenómeno objeto del análisis por parte de los investigadores.

Se contó con una muestra probabilística de 139 estudiantes, de los cuales 33 pertenecen a programas de formación en maestría de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y 106, a especializaciones de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Para la recolección de información se diseñó un cuestionario tipo escala de Likert compuesto por siete preguntas para recopilar información general y cuatro preguntas asociadas a las siguientes subcategorías: *interacciones-sujetos*, *usos-implementaciones*, *experiencias-vivencias* y *conceptos*. Para el estudio de los modelos mentales se diseñaron dos preguntas para recopilar información, por medio de la selección de imágenes, sobre la representación del concepto de lo lúdico y las manifestaciones lúdicas. Este instrumento fue validado por pares antes de su implementación.

Análisis de resultados

Los resultados del cuestionario tipo escala de Likert responden a afirmaciones con la marcación de las frecuencias *siempre*, *casi siempre*, *a veces* y *nunca* en las subcategorías de *interacciones-sujetos*, *usos-implementaciones*, *experiencias-vivencias* y *conceptos*. En las tablas 1, 2, 3 y 4 se presentan los resultados por subcategoría y la participación por afirmación.

Tabla 1

Resultados agrupados para la subcategoría Interacciones-Sujetos

Afirmación	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
A través de las expresiones lúdicas se pueden manifestar emociones y sentimientos	104	28	7	0
Asocia el concepto de lo lúdico con lo cultural	84	39	16	0
Es posible la expresión de lo lúdico desde lo individual	78	40	20	1
Se considera usted un ser lúdico	32	75	32	0
La lúdica está cotidianamente en la vida de los sujetos	59	56	24	0

Fuente: Elaboración propia (2023)

En la primera de las subcategorías, *interacciones-sujetos*, se indagó sobre el concepto de lo lúdico partiendo de afirmaciones asociadas a los contextos y las interrelaciones y prácticas individuales y sociales. La afirmación en la frecuencia siempre con mayor porcentaje de participación (75 %) fue *a través de las expresiones lúdicas se pueden manifestar emociones y sentimientos*. Respecto a esta afirmación, vale decir que el campo de la lúdica existe en tanto, como lo afirma Maturana (2003), es el principio de la vida. La existencia humana consiste en “lenguajear” como principio de comunicación con lo que nos une; asimismo y en relación con los otros, la vida es, en esencia, la búsqueda de identidad desde lo individual y lo cultural.

Históricamente, las expresiones que emergen de la dimensión lúdica han estado ligadas al reconocimiento de lo corpóreo y lo intrínseco. Como facultad, la lúdica es una condición innata al ser humano para ser y actuar en el mundo; por ello, es reconocida como capacidad creadora (Rivero, 2015) que incita, invita y transforma la existencia misma y las relaciones con los otros.

Tabla 2

Resultados agrupados para la subcategoría Usos-Implementaciones

Afirmación	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
Es en la escuela donde más se trabaja la lúdica	31	72	34	2
La lúdica está relacionada con el juego	66	55	18	
Cuando escucha la palabra <i>lúdica</i> la relaciona con la educación	52	60	26	1
Hace uso usted de la lúdica en su quehacer profesional	50	57	31	1
La lúdica está presente en cualquier contexto laboral	40	51	44	4

Fuente: Elaboración propia (2023)

La segunda subcategoría, *usos-implementaciones*, tenía como objetivo indagar sobre los diferentes usos, implementaciones o acciones que se realizan en el abordaje teórico, conceptual y práctico de la lúdica. Aquí se evidencia que la afirmación *es en la escuela donde más se trabaja la lúdica* contó

con la mayor participación en frecuencia siempre (51 %). Para Pino y Runge (2021) el juego es la categoría que más se ha trabajado y estudiado en relación con la dimensión lúdica del sujeto, lo que, en parte, tiene que ver con la representación y el papel de la escuela como territorio de juego. En este sentido, las apuestas actuales, que destacan la importancia y la presencia del juego (que, como se afirmó, en ocasiones suele confundirse con la lúdica) en la escuela, se han configurado desde las propuestas y proyectos que vinculan valores agregados a las cuestiones del aprendizaje.

Para Muñoz et al. (2019), el juego tiene mayor relevancia en las prácticas escolares cuando se le otorga un valor fundamental para el desarrollo de una estrategia, metodología o tarea. En otras palabras, el papel de la maestra o el maestro determina su significación. De este modo, aunque el juego forma parte de la cotidianidad y las acciones de socialización, se considera la escuela como el lugar preferente en el que suceden relaciones vinculantes que permiten que el juego exista como expresión lúdica (Martínez, 2019). Adicionalmente, en los primeros años de vida es cuando se privilegian las expresiones lúdicas como garantes del desarrollo.

Surge una tensión al ubicar el fenómeno del juego en la vida infantil (Mantilla, 1991). Puede ser contraproducente pensar que jugar, como fenómeno de la dimensión lúdica del ser humano, no se verá reflejado en un escenario del biopoder (Mantilla, 2016). Si bien el juego forma parte de la vida por lo humano que habita la escuela, esta lo controla en clave de los procesos de aprendizaje (Chung, 2014). Ya varios autores han manifestado la distancia entre juego y técnica grupal en la medida en que esta última transforma el jugar y lo ubica en el plano de la herramienta didáctica, mal llamada *herramienta pedagógica*. Ya Platón había manifestado en *La República* que el juego que se utiliza para algo es un juego falseado, pues pierde lo autotélico y se convierte en una actividad de orden teleológico (Parolini, 1994).

Tabla 3

Resultados agrupados para la subcategoría Experiencias-Vivencias

Afirmación	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
La lúdica es una actividad en solitario	12	19	90	18
La lúdica está en su vida cotidiana	36	74	28	1
La lúdica es una acción puntual en su vida	25	69	41	3
La lúdica puede ser una actividad que realiza regularmente	39	66	34	0
La lúdica es una actividad compartida	44	65	30	0
La lúdica está en su quehacer profesional	56	61	22	0

Fuente: elaboración propia (2023)

Mediante la tercera subcategoría (*Experiencias-Vivencias*) se pretendía conocer las acciones directas de vivencia de lo lúdico pasando por las nociones de experiencia y práctica cotidiana. Allí, con la mayor participación (65%) en la frecuencia *a veces*, se encuentra la afirmación *La lúdica es una actividad en solitario*. Para Sánchez (2020), la dimensión lúdica del sujeto está unida a la configuración subjetiva del mismo; permite la expresión del goce y el placer como principios de la vida humana, lo que requiere un estado de conciencia frente a las interpretaciones de ser en el mundo actual, cambiante y dinámico, por lo cual los escenarios de lo contemporáneo requieren revisar los “asuntos” constitutivos de “la vida de los adultos”. Al respecto, Lema y Machado (2013) plantean lo siguiente:

La Lúdica es inherente al ser humano, es parte de su esencia. La racionalidad moderna nos ha encorsetado y la ha reducido a momentos de la vida cotidiana -los juegos en tanto ejercicios sometidos a reglas-. Pero, como dice Mauriras Bousquet (1991, p. 14) “ningún juego instituido garantiza el juego (lúdica). En cambio, muchas actividades que no suelen considerarse juegos pueden muy bien ser vividas lúdicamente”. (p. 38).

De acuerdo con lo expresado por los autores, lo lúdico se ha restringido a los juegos y se ha olvidado la posibilidad de otras expresiones que, sin ser juegos, pueden formar parte de la vivencia lúdica. Ya Díaz (2008) había indicado que la lúdica es profundamente subjetiva y que ello implica dificultades para plantearla como una categoría universal. El modelo mental de lo lúdico se ubica en este terreno que, aunque complejo, no deja de ser interesante para considerar la vivencia lúdica en un orden poco universal que responde a características de arraigo, como lo plantea Han (2015, 2018). En ese sentido, no es la falta de reglas lo que da la libertad, por el contrario, estas son “lazos” que construyen en libertad.

Tabla 4.

Resultados agrupados para la subcategoría Conceptos.

Afirmación	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
Considera la lúdica como herramienta didáctica	85	33	18	2
Considera la lúdica como capacidad	41	59	31	7
Considera la lúdica como dimensión de la persona	57	51	29	2
Considera la lúdica como actitud	54	44	30	10
Considera la lúdica como actividad autotélica	49	43	38	7

Fuente: elaboración propia (2023)

En la cuarta categoría, *Conceptos*, la cual indagaba sobre las diferentes ideas asociadas a lo lúdico, se encuentra en la frecuencia *siempre* la afirmación con mayor representación (61%): *Considera la lúdica como herramienta didáctica*.

La lúdica como herramienta didáctica es quizás lo más complejo de intentar comprender en tanto en ella se instrumentalizan prácticas y acciones desde el punto de vista didáctico. En la confusión entre juego y lúdica, esta última termina siendo entendida como juego y el mismo como instrumento. Esta mirada carece del interés por comprender lo lúdico y sus posibilidades y limitaciones para el desarrollo de los seres humanos, y no como

un asunto circunscrito al aula que coarta las posibilidades de la vivencia lúdica del sujeto (Chung, 2014).

Desde esta perspectiva, como lo enuncia Duvignaud (1982) "el positivismo ha logrado eliminar lo que estorbaba a su visión 'plana' del universo", y lo lúdico no escapa a esta mirada, se requieren entonces investigaciones que permitan abordar dicho concepto desde una comprensión más amplia y profunda, pasando por las reflexiones teóricas y prácticas enunciadas y referidas en las relaciones de los sujetos y las colectividades.

Conclusiones

Para culminar, vale la pena plantear algunas conclusiones que no pretenden hacer cierres dogmáticos sobre lo lúdico, pero sí cuestionar su uso indiscriminado en áreas o disciplinas específicas como en el campo de lo educativo. Expresiones como "actividades lúdicas", "estrategias lúdicas", "juegos lúdicos" o "herramientas lúdicas" carecen en ocasiones de sustentos que permitan establecer los límites teóricos y conceptuales en el campo de lo lúdico.

Por otro lado, es pertinente seguir reflexionando sobre las categorías, juego, lúdica y lúdico, sin verlas de manera reduccionista o cosificando sus intencionalidades como dispositivos que pueden tener usos o asistiendo a una conversación indiscriminada que llama *juego* a lo lúdico y *lúdica* al jugar puede hacer parte de un reduccionismo que en nada ayuda al despliegue de las reflexiones propias de esta investigación. En ese sentido, sucede lo mismo con la didáctica que se entremezcla con asuntos que se ubican en lo pedagógico y tiene pocas claridades sobre lo que es y lo que significa el juego como herramienta.

Lo lúdico ubicado en la marginalidad, a partir de comprenderlo como un entretiempp o separarlo de la vida común y corriente, confundido o no con el juego, le hace juego a los universalismos de la ciencia occidental (Duvignaud, 1982) que ya ubicó a la lúdica por fuera de la vida y al juego en contraposición al trabajo y a la vida misma. La lúdica como entretiempp se ubica al margen de la existencia y no en el lugar que le corresponde para la construcción de una vida humana valiosa a partir de la capacidad imagi-

nativa (Nussbaum, 2012, 2014) y de goce y placer de los seres humanos, como si el trabajo fuese la única posibilidad de existir (López, 2019).

Lo lúdico del sujeto es, sin duda, una posibilidad para la expresión de lo humano: tiene que ver con la capacidad de moldear las prácticas que emergen de esta dimensión desde los intereses y gustos personales. La lúdica enraizada en la cultura, como ya lo había planteado Huizinga, no escapa a las formas de relacionamiento que la cultura propone.

Lo lúdico se expresa desde la corporalidad; no existe un lugar diferente para que su práctica emerja en la vida humana. Esto cuestiona la ubicación de lo lúdico en lugares extraños o inexistentes que nunca se han logrado identificar en lo que se ha escrito a partir de esta comprensión de la vida humana.

Lúdica y escuela pueden ser un binomio interesante, pero se requiere ampliar la comprensión y diferencia de lo instrumental en la escuela como lugar de disciplinamiento y la escuela como lugar de disfrute y encuentro (Chung, 2014). Jugar en la escuela puede y debe ser una posibilidad potente. Sin embargo, se requiere aclarar la mirada sobre las herramientas didácticas para favorecer su uso y desligarlas de propuestas que se encaminan exclusivamente a la producción en las mal llamadas habilidades blandas.

La lúdica tiene un horizonte comunitario en tanto nos lanza en dirección al otro (Barros, 2010). Lo subjetivo de la vivencia lúdica no la ubica en lugares de marginalización o individualización a la manera de la racionalidad neoliberal (Bedoya, 2021). Sin embargo, hay instrumentalizaciones que, como la gamificación, apuestan por la producción desde un sujeto que se divierte (Carreras, 2017). Vale la pena pensar cómo estas miradas instrumentalizadoras y marginalizantes le hacen juego a la enajenación del sujeto y su disciplinamiento.

La lúdica no es juego y el juego no es, en esencia, *lúdica*; las expresiones o prácticas humanas que devienen de esta dimensión pueden ser tan amplias como espacios culturales y experiencias humanas. La regulación sobre estas la ejerce la misma cultura,

pues no se trata de diversiones y entretenimientos que éticamente no consideran las otredades como posibilidades de existir.

Referencias

- Barros, V. de O. (2010). *Brincar Com o Outro*. Vozes Ltda.
- Bedoya, M. (2021). *Repolitizar la vida en el neoliberalismo*. Universidad de Antioquia.
- Bonilla, C. (1997). *Una aproximación al concepto lúdico*. Alegría de enseñar.
- Bolívar, C. B. (1998). *Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía*. Universidad Surcolombiana.
- Carreras, C. (2017). "Del Homo Ludens a la gamificación". *Quaderns de Filosofia*, 4(1), 107–118. <https://doi.org/10.7203/qfia.4.1.9461>
- Chung S. (2014). "O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante". *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(1), 163–175. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013005000015>
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI Editores.
- Díaz, A. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Magisterio.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.
- Gomes, C. y Elizalde, R. (2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad. Contradicciones y desafíos. *Polis. Revista Latinoamericana*, (22). <https://journals.openedition.org/polis/2687>
- González, D. (2010). *Perspectivas del Desarrollo Humano*. CINDE.

- Greca, I. y Moreira, M. (1998). Modelos mentales y aprendizaje de física en electricidad y magnetismo. *Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, 16(2)*, 289-303. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21535>.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo*. Herder.
- Han, B. C. (2018). *Buen entretenimiento*. Herder.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-HILL / Interamericana Editores.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1988). *La industria cultural, iluminismo como mistificación de masas*. Editorial Sudamericana.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Emecé Editores.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Harvard University Press.
- Lafargue, P. (1970). "El derecho a la pereza (refutación del derecho al trabajo de 1848)". http://abrir aqui.net/wp-content/uploads/2008/07/lafargue_refutacion_del_trabajo.pdf
- Lara, R. y Gomes, G. (2009). Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico. *Formas y Función, 22(1)*, 161-179. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/22687/23522>
- Lema, R. y Machado, L. (2013). *La Recreación y el Juego como intervención educativa*. IUACJ.
- López, P. (2019). *Gente ociosa y malentretenida: Trabajo y pereza en Santafé de Bogotá. Siglo XVIII*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30778/2018.58>
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar, ¿un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre las culturas contem-*

- poráneas*, 4(12), 101–123. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641206.pdf>
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Universidad de Guadalajara
- Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Lumen.
- Molina, D y Sánchez, D. (2016). Expresiones alternativas de los y las jóvenes desde el juego la diversión y la fiesta en la ciudad de Medellín como acciones de transformación social. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2973/Anexo%206_EL%20JUEGO%2c%20LA%20DIVERSI%2c%20LA%20FIESTA%2c%20ACCIONES%20JUVENILES%20DE%20TRANSFORMACION%20SOCIAL.pdf?sequence=7&isAllowed=y.
- Moreira, M. (1998). Modelos mentales, modelos conceptuales y modelización. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, 15(2), 107-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5165706.pdf>
- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J. y Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.15>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas, por qué el amor es importante para la justicia*. Paidós.
- Nersessian, N. (2008). *Creating Scientific Concepts*. The MIT Press.
- Osorio, E. (2019). *Prácticas infrapolíticas en los espacios tiempos de ocio de un grupo de mujeres de América Latina*. Casa de las preguntas.
- Parolini, M. (1994). *El libro de los juegos*. San Pablo.

- Pino, Y. y Runge, A. (2022). La lúdica como dimensión antropológica: un estado del arte. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 1–22. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30646/1/Osorio_Beatriz_LudicaDimensionJuego.pdf
- Rivero, I. (2015). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar-Quaderns de Filosofia*, (56), 49-63. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>
- Ruizalba, J., Navarro, F. y Jiménez, S. (2013). Gamification as a strategy of internal marketing. *Intangible Capital*, 9(4), 1113–1144. <https://doi.org/10.3926/ic.455>
- Sánchez, D. (2020). Recreación, juego y decolonialidad: una aproximación urgente y necesaria. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 10(1), 109–126. <https://doi.org/10.15332/2422474x/5965>
- Senge, P. (1994). *El libro de campo de la quinta disciplina*. Doubleday.
- Tamayo, O. (2013). Modelos y modelización en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Enseñanza de las ciencias: *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, (Extra), 3484-3487. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/308487/398501>
- Tamayo, O. y Sanmartí P. (2003). Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 181-205. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000100007&script=sci_arttext
- Tamayo, O. Orrego, M y Dávila, A. (2014). Modelos explicativos de estudiantes acerca del concepto de respiración. *Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 7(13), 129-145. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/download/2998/2864>
- Tezanos, S. Quiñones, A. Gutierrez, D. y Madrueño, R. (2013). *Desarrollo humano, pobreza y desigualdades. Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica* -Universidad de Cantabria.

Villalón, G. (2006). *La lúdica, la escuela, y la formación del educador*. Pueblo y Educación.