

2015A

CÓDIGO 213502196

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AGROPECUARIAS

División de Ciencias Biológicas y Ambientales

Departamento de Ciencias Ambientales

Maestría en Educación Ambiental



**“Potencial del juego en la construcción de procesos pedagógicos
y de referentes identitarios educativo-ambientales en el estado
de Chiapas, México”**

TRABAJO DE TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

PRESENTA

ANA LAURA ARANDA CHÁVEZ

DIRECTOR DE TESIS

FRANCISCO JAVIER REYES RUIZ

Las Agujas, Zapopan, Jalisco; Diciembre 2015

2015A

CÓDIGO 213502196

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AGROPECUARIAS

División de Ciencias Biológicas y Ambientales

Departamento de Ciencias Ambientales

Maestría en Educación Ambiental



**“Potencial del juego en la construcción de procesos pedagógicos
y de referentes identitarios educativo-ambientales en el estado
de Chiapas, México”**

TRABAJO DE TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

PRESENTA

ANA LAURA ARANDA CHÁVEZ

DIRECTOR DE TESIS

FRANCISCO JAVIER REYES RUIZ

Las Agujas, Zapopan, Jalisco; Diciembre 2015



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias
MAESTRIA EN EDUCACION AMBIENTAL

ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

No. de Registro 142

En la Ciudad de Zapopan, Jalisco, el día 20 de noviembre del 2015 se reunieron los miembros de la Comisión Revisora de Tesis designada por el Comité de Titulación de la Maestría en Educación Ambiental y la Coordinación de Posgrado del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, para examinar la tesis de grado titulada:

"Potencial del juego en la construcción de procesos pedagógicos y de referentes identitarios educativo-ambientales en el estado de Chiapas, México"

Presentada por:

ANA LAURA ARANDA CHÁVEZ

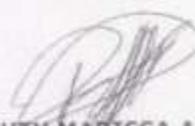
Aspirante al grado de:

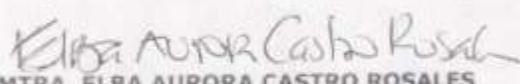
MAESTRO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Después de intercambiar opiniones los miembros de la Comisión manifestaron **SU APROBACIÓN DE TESIS**, en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

LA COMISIÓN REVISORA


DR. FRANCISCO JAVIER REYES RUIZ
DIRECTOR DE TESIS


MTRA. RUTH MARISSA ANZUETO MORALES


MTRA. ELBA AURORA CASTRO ROSALES

Si no creyera en lo más duro, si no creyera en el deseo, si no creyera en lo que creo, si no creyera en algo puro.

Si no creyera en cada herida, si no creyera en la que ronde, si no creyera en lo que esconde hacerse hermano de la vida.

Si no creyera en quien me escucha, si no creyera en lo que duele, si no creyera en lo que quede, si no creyera en lo que lucha.

¿Qué cosa fuera...?

Silvio Rodríguez. La Maza

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue posible porque, sin duda, he recibido muchos regalos de la vida, sabiendo que me quedaré corta, empezaré, así, sin más.

Los entrevistados

A Rebeca (Becky) Álvarez Rincón, no solo por la entrevista y el tiempo que me brindó, sino también en recuerdo de aquel mi primer viaje a San Cristóbal de las Casas, en donde me enseñó los paisajes, olores y tradiciones de Chiapas, por el tiempo compartido.

A Ana Meli Torres Villatoro, por todas las vivencias y el cariño, por las pláticas interminables y las carcajadas a todo pulmón, por las enseñanzas de vida y en esto de la educación ambiental.

A Felipe de Jesús Reyes Escutia, por los ayeres, el tiempo y espacio, las risas y las palabras que siempre ha tenido para mí.

A Rosario Toledo por su paciencia, por compartir sus saberes, y el afecto que sobrevive al tiempo y la distancia.

A María del Carmen (Maica) Ramírez: por saber compartir discusiones sin enojo, vivencias y experiencias que, después de todo, han sido divertidas.

A Ana Lorena Gudiño por compartir, por las enseñanzas, por las tardes interminables, por su confianza, por su alegría y su ser.

Los sinodales

A Javier Reyes Ruiz, por la paciencia y el tiempo, porque sé que aunque el juego no es muy de su agrado, aceptó generosamente dirigir este trabajo.

A Elba Castro, porque sin duda este trabajo no hubiera sido lo que es sin sus agudas observaciones, sugerencias y los retos que me planteó.

A Marissa Anzueto, por las sugerencias, por los recuerdos de otros tiempos en que compartimos discusiones, festejos, tiempos y espacios.

Los otros

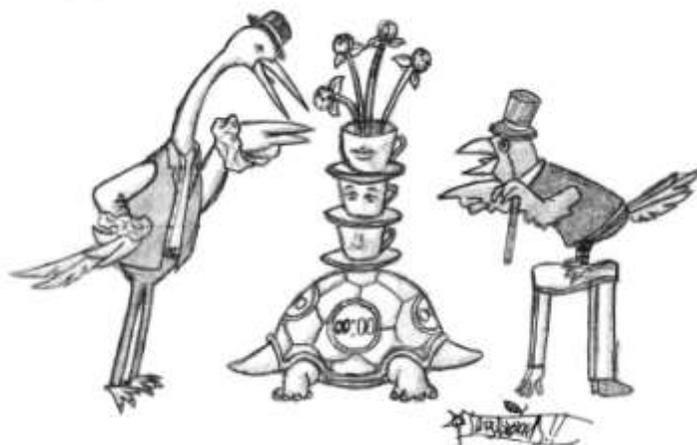
A Karin Balzaretti, por su acompañamiento y el afecto compartido.

A Ariel Castelo, por mostrarme estos caminos del juego.

A la Comunidad del Anillo, por la convivencia, la solidaridad, las pláticas presenciales y cibernéticas, porque esto continúe.

A Marilú Guillén quien por angas o mangas, se me quedó en el tintero y en las ganas de hacerle la entrevista.

DEDICATORIA



Si hay días que vuelvo cansado,
sucio de tiempo, sin para amor, es
que regreso del mundo, no del
bosque, no del sol. En esos días,
compañero, ponte alma nueva para
mi más bella flor.

Silvio Rodríguez. Días y Flores

Para Alejandro, mi acompañante de juegos y andanzas.

Para Navani y Alfredo, razón y alegría de vida.

A mi padre, a Paty, Carlos, Armando y a Miriam (mi Gugusa), por todo lo que sabemos y compartimos. A Paco, Lilia y Luis, cuñaos del alma. A tía Licha, Carlos y Federico, a los sobrinos, que sin nombrarlos, saben que los amo igual.

Para Reyna Chávez, amiga-hermana, por estar, por ser, por compartir, por luchar, por el alma que no le cabe en el cuerpo, por festejar la vida.

A Humber, Carmen, Mariana, Yoli y todos con los que compartimos espacio y vida desde hace más de 20 años.

A Tere, Luis, Saúl, Rubén, Ersito, Oli, Fiño, a los que, sin estar están; por la historia de vida y los re-encuentros.

A los compañeros del ex-IHN con los que compartimos
esperanzas e ideales.

Resumen

En el presente trabajo se analiza al juego y sus posibilidades en el marco de la educación ambiental (EA), partiendo del hecho de que su empleo ha carecido de un análisis teórico sobre su significado y sentido pedagógico, sus potencialidades y limitaciones.

Se parte de la premisa de que en la aplicación de muchas iniciativas de la educación ambiental se han favorecido los códigos técnicos y científicos para el entendimiento y solución de las distintas problemáticas ambientales, pero reduciéndolos a un asunto procedimental en donde se ignoran los procesos económicos, sociales y políticos en que se encuentran inmersas dichas problemáticas. Respecto a la forma en que se abordan los procesos formativos, éstos frecuentemente dejan fuera la integralidad y complejidad del ser humano, al no tomar en cuenta aspectos como la espiritualidad, los sentimientos, la capacidad de asombro, el arraigo a la Tierra, la corporalidad, entre otras dimensiones que pueden ser abordadas desde el juego y la lúdica.

En este trabajo se hace un acercamiento teórico, enriquecido con reflexiones derivadas de prácticas personales e institucionales, que van desde la etimología de los términos juego y lúdica, los significados que se le han conferido, pasando por su historia, la revisión de los cuerpos conceptuales que le han dado sustento y explicación, hasta el abordaje de algunas corrientes en donde su aplicación ha sido relevante.

En términos de la delimitación espacial y temporal, se decidió realizar el análisis del empleo del juego en la educación ambiental que se ha llevado a cabo en el Instituto de Historia Natural y Ecología, el cual se considera un centro formador

importante de estas actividades, mediante entrevistas a personas que han estado en esa institución en diferentes momentos.

Al no contar con referentes teóricos específicos del juego desde la educación ambiental, en esta investigación se aportan a partir del diálogo, elementos conceptuales y metodológicos que pueden contribuir a la resignificación del juego, la construcción de una pedagogía ambiental y a la generación de referentes identitarios para este campo de la EA.

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y ANEXOS

	Pág.
Figura 1. Múltiples caminos /vías de los que emerge la Pedagogía Lúdica, según Bianchi.	42
Cuadro 1. Datos generales de los entrevistados.	70
Cuadro 2. Caracterización de los niveles de aplicación del juego.	103
Anexo 1. Guión de entrevista.	152
Anexo 2. Entrevistados.	155

CONTENIDO

	Pág.
Agradecimientos	iV
Dedicatoria	VI
Resumen	Vill
Índice de cuadros y figuras	X
Contenido	Xi
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Antecedentes	1
1.1.1. <i>Jugar, jugarse, jugarse-la</i>	1
1.1.2. <i>De la fundación de la Educación Ambiental en Chiapas. Un poco de historia.</i>	8
1.1.3. <i>De cómo se hace la Educación Ambiental.</i>	11
1.1.4. <i>¿...y el juego, la lúdica? (Sobre el juego y su aplicación en la EA en el estado</i>	12
1.2. Planteamiento del problema	14
1.3. Justificación	20
1.4. Preguntas de investigación	24
1.4.1. <i>Principal</i>	24
1.4.2. <i>Secundarias</i>	24
1.5. Supuestos teóricos	25
1.6. Objetivos	25
1.6.1. <i>General</i>	25
1.6.2. <i>Específicos</i>	25
2. DANZAS Y ANDANZAS DEL JUEGO A TRAVÉS DEL TIEMPO: LOS CAMINOS DE LA TEORIZACIÓN	27
2.1. De los juegos etimológicos de las palabras	27
2.2. Dícese del significado de juego	29

2.3. Se hace historia al jugar	32
2.4. Del juego y sus teorías	35
2.5. Del juego y la pedagogía	40
2.6. Del juego y la complejidad	45
2.7. De las emergencias y sus juegos	46
2.7.1. <i>Educación para la paz</i>	47
2.7.2. <i>Educación cívica y ética</i>	49
2.7.3. <i>Educación para el arte</i>	51
2.7.4. <i>Educación para la sexualidad</i>	53
3. ¡ABRAN EL JUEGO SEÑORES! (Estrategia metodológica)	58
3.1. Preparando el tablero del juego (De la definición del enfoque metodológico y del método)	58
3.2. Definiendo las reglas del juego (Del tipo de entrevista y sus aspectos técnicos)	62
3.2.1. <i>Guión de entrevista</i>	63
3.2.2. <i>Colocando las piezas (Análisis e interpretación de datos)</i>	63
3.2.3. <i>Primeros movimientos (Generalidades del proceso de trabajo)</i>	66
3.2.4. <i>Las posiciones estratégicas (Categorías para el análisis e interpretación de los datos)</i>	68
4. DE UNA SENCILLA HOJA DE PAPEL A LA INTRINCADA FIGURA DE PAPIROFLEXIA. (Resultados y Conclusiones)	69
4.1. Extendiendo el papel sobre la mesa (Generalidades de los entrevistados)	69
4.2. Imaginando los dobleces (De la educación ambiental y el juego en la historia del IHN en Chiapas)	71
4.3. Despertando los sentidos (De los motivos por los cuales está en el campo de la EA)	76
4.3.1. <i>Acercamiento de los entrevistados a la EA y el porqué de su permanencia en ella.</i>	76
4.3.2. <i>Cuando el papel se dobla, la mente se despierta. (Punto</i>	78

de partida del uso del juego)

4.4. Cultivando la armonía entre las manos y el cerebro. (Visión del juego desde sus experiencias)	80
4.4.1. <i>Inspiro y doblo una esquina del papel, expiro y aparece una patita (El juego desde la experiencia de los entrevistados)</i>	80
4.4.2. <i>Doblando, desdoblado, transformando (¿Por qué jugar? Utilidad del juego)</i>	89
4.4.3. <i>Todo comenzó con un cuadrado que reflejaba el cosmos (Del juego y su aplicación)</i>	95
4.4.4. <i>Solo el cambio es constante (Problemas del juego o en dónde no funciona y no hay que utilizarlo)</i>	110
4.5. Resaltando lo esencial y sus rasgos distintivos. (Actualidad del juego en la EA en Chiapas: posibilidades y perspectivas)	112
4.5.1. <i>La creación empieza por los detalles... (Del deber ser del juego y de lo que nos falta para poder aplicarlo)</i>	117
4.6. Y una frágil figura fue creada. (De las coincidencias y fases para construir una metodología lúdica)	131

5. ¿ARMAMOS EL ROMPECABEZAS? ¿TODOS JUGAMOS? (Análisis y conclusiones)	135
6. BIBLIOGRAFÍA	142
7. ANEXOS	152
7.1. Datos generales de los entrevistado	152
7.2. Guión de entrevista.	155

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes.

“...Eran una familia de anglófilos. Enfocada en dirección equivocada, atrapada fuera de su propia historia e incapaz de desandar el camino porque sus huellas habrían sido borradas. Les explicó que la historia era como una casa vieja durante la noche. Con todas las lámparas encendidas. Y los antepasados susurrando dentro.

—Para comprender la historia —dijo Chako—, debemos entrar y escuchar lo que dicen. Y mirar los libros y los cuadros que hay en las paredes. Y oler los olores.”

Arundhati Roy. El dios de las pequeñas cosas.

1.1.1 Jugar, jugarse, jugarse-la.

La actual crisis ambiental, de acuerdo con Leff (2000), es producida por el pensamiento con el que hemos construido y destruido nuestro mundo, por tanto representa una crisis de civilización que se manifiesta como un límite de lo real, que resignifica y reorienta el curso de la historia, en donde una de sus manifestaciones es la crisis del pensamiento occidental, de la disyunción del ser y del ente que abrió la vía de la racionalidad científica e instrumental de la modernidad y que produjo un mundo cosificado, y fragmentado en su afán de dominio y control de la naturaleza. Es una crisis que parte de un problema del conocimiento, lo que lleva a repensar el ser, a entender sus vías de complejización, para abrir nuevas rutas del saber en el sentido de la

reconstrucción y la reapropiación del mundo, que nos ayude a resolver la sensación de invalidez e impotencia que nos aqueja, ante una forma de relacionarnos con el mundo en donde todo es comprable, usable, sustituible.

Aprehender esta complejidad ambiental implica una nueva comprensión del mundo que parte de la reconstrucción de identidades, que abre la reflexión sobre la naturaleza del ser, del saber y del conocer, sobre el diálogo de saberes y la inserción de la subjetividad en las formas como los valores permean el conocimiento del mundo, abriendo un espacio para el encuentro entre lo racional y lo sensible, entre la racionalidad formal y la racionalidad sustantiva. Implica por tanto un proceso de “deconstrucción” de lo pensado para pensar lo aún no pensado, para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes y para dar curso a lo inédito. (Leff, 2000:6)

Es por tanto necesario pasar de la conciencia social a la producción de nuevos conocimientos, nuevas técnicas y nuevas orientaciones basadas en otras racionalidades, con miras a construir nuevos modelos de vida, afirmados en la sustentabilidad social y ambiental, y en la pertinencia regional (Leff, 1994).

La cuestión ambiental es una problemática multifactorial y eminentemente humana, con toda la complejidad que esto le confiere, al estar íntimamente relacionada con todo un conjunto de procesos sociales, tecnológicos, de globalización, de disolución de tradiciones y estilos de vida, los cuales están implicados en la generación de identidad, y representan puntos de intersección que favorecen la disolución de los vínculos comunitarios, marcando la disolución de identidades regionales (Santagada, 2009).

La identidad es un proceso social complejo que existe y se verifica a través de la interacción. La construcción del sentido de pertenencia está estrechamente relacionada con las interacciones sociales, los afectos y emociones, la cultura y el contexto social macro y micro, lo cual, junto con la percepción subjetiva que

construyen los miembros de la colectividad, representan a la identidad colectiva. Se denomina referentes identitarios a los elementos culturales propios del grupo que constituyen su especificidad, su identidad colectiva y les sirven para definirse a sí mismos, para explicar la realidad, guiar las acciones de los sujetos, y en donde se incluyen sus creencias, valores, normas, lengua, productos materiales y prácticas colectivas (Mercado y Hernández, 2010).

Los referentes identitarios nos permiten mirar y mirarnos, identificarnos o no con cierto grupo y tener un sentido de pertenencia, compartiendo un espacio y un tiempo en el que deseamos estar o al que deseamos pertenecer (Jiménez et al, 2015:87)

En este sentido, como menciona Benítez (2009), el juego *“es una práctica inherente a las sociedades humanas que se va modificando dependiendo de la edad y el género de las personas y tiene una presencia cotidiana silenciosa”*. Por ello, el juego puede ser visto como un elemento detonador para la construcción de referentes identitarios en la EA, que parta del análisis de los complejos problemas ambientales y que ayude a transformar los sistemas de conocimiento, de valores y comportamientos que conforman la actual racionalidad social que los originan.

Actualmente, los juegos responden a una nueva realidad en donde el orden, el individualismo, el consumo (materializado en juegos electrónicos que reducen la libertad y creatividad a sus propios límites), han apoyado el surgimiento de una nueva cultura en donde desaparece la participación masiva, en todos los ámbitos, algo contrario a lo que sucedía anteriormente en los juegos colectivos, haciendo una disociación del tiempo destinado al trabajo, a la diversión, al juego, éstos últimos tomados como accesorios y pensados para fortalecer el mundo del trabajo.

El juego nunca antes fue tomado tan en serio, ni había sido tan valorado, pero tampoco había sido tan amenazado, de tal manera que actualmente se le ha quitado el sentido, se le ha orillado a la vacuidad.

No obstante, de acuerdo con Barraza (1998), *“El juego es un importante medio para explorar y descubrir el ambiente. A través del juego se puede incrementar el interés por lo que nos rodea, nos estimula además la participación en grupos, en la que la cooperación y el sentido de respeto se refuerzan. El juego por otro lado estimula la imaginación, permite un aprendizaje divertido”* Si bien estas aseveraciones las hace para niños de entre 2 y 5 años, pienso que esto es aplicable hasta la edad adulta.

De acuerdo con lo anterior y en mi experiencia personal, desde el juego, lo lúdico, es posible cuestionar el poder establecido, en un espacio que se construye partiendo de las sensaciones, los sentimientos, la corporeidad; que nos permite atrevernos a hacer, a ser, a romper las propias limitaciones, a acercarnos al otro, construir colectivamente, sin temores, pues en el juego se despierta un sentido de autoprotección. Todo esto, al ser analizado en conjunto, al reflexionar sobre el proceso mismo del juego, en espacios en los que, hasta donde es posible, las vivencias, los sentimientos, las sensaciones vividas durante el juego, se pueden poner en palabras y con ello, despertar la esperanza, construir conocimientos e imaginar futuros.

El juego expresa sociedades, emite “mensajes”, los transmite, nos da ciertos valores, y al hacerse repetitivo, se transmite de generación en generación, y a decir de Bonetti (s/f), *“significa una experiencia humana que ofrece un plus capaz de significar un elemento dinamizador de la cultura.”*

En este sentido, la mayoría de los trabajos orientados a la EA formal y no formal, en la búsqueda de alternativas para lograr que los contenidos ambientales sean comprendidos, se proponen formas de intervención con

enfoques lúdicos que promuevan aprendizajes significativos para el desarrollo de diversas temáticas, algunas de las cuales están centradas en la sustentabilidad, el medio ambiente como naturaleza y recurso, la educación no formal en general, y la implementación de programas en parques o centros ambientales, abordando temáticas tales como consumo, contaminación, problemas alimenticios, etc., utilizando el juego como recurso didáctico y en los procesos de comunicación.

Hasta la fecha, sólo en el texto de Mariano Algava “Jugar y jugarse” (2006), he encontrado un punto de vista semejante al que tengo sobre el juego. Este trabajo está orientado a la educación popular, en donde menciona que la subjetivación que produce jugar colabora con la búsqueda y la cimentación de la política desde un estado creativo, un ser lúdico, como acto creador y colectivo, pues jugarse implica siempre esa búsqueda, entre utópica y realista, que nos motoriza a hacer, a luchar. En la educación popular, lo lúdico no pasa solamente por la utilización de técnicas participativas, supone un hacer sobre la realidad que transforme y acerque esa realidad a los sueños, lo cual implica un desafío, significa aventurarse, desarmar para volver a armar creativamente, y esa creación sólo es posible en el juego, en ese espacio transicional que no es ni el mundo interno (fantasía, sueños, etc.), ni el mundo externo, pero en el que ambos están involucrados.

En este libro, se menciona que

“la educación popular no es un conjunto de técnicas, talleres, para consumo de los grupos excluidos, no es una educación de “segunda” para los que se cayeron de la “primera”. La Educación Popular no reemplaza a la “organización” necesaria para transformar la realidad, no es un lugar de militancia cómoda y sin compromisos de clase. [...] Desde la construcción del poder popular, transforma en lo individual y social, subvierte, problematiza, y esta acción es alegre, es corporal e intelectual

a la vez, es creadora de caminos nuevos y formas inéditas, es lúdica.”
(Algava, 2006:5)

De igual manera, coincido cuando Algava (2006:23) menciona que “el juego subyace a toda conducta transformadora y creadora (arte, pensamiento, trabajo). Entendiendo al factor lúdico como el impulsor del vínculo entre las personas y su entorno, el factor desequilibrante de donde brota la cultura humana”. Además de que los modelos lúdicos implican duda, incompletud, autonomía, goce, participación, corporeidad, asumir el derecho de transformar el mundo.

Creo que la Educación Popular coincide con planteamientos hechos en la EA, en que es una praxis, una filosofía de vida, de transformación social y personal, que nos desafía permanentemente a desandar aprendizajes, estructuras y subjetividades que hemos ido incorporando con la educación y el sentido común del sistema que niega el mundo de los afectos y los deseos, ya que resultan un peligro para su *status quo*. (Algava op. cit.)

Es en este contexto que en este trabajo se propone analizar el juego, su potencial para descubrir, descubrirnos, re-descubrirnos en los aprendizajes construidos desde el neoliberalismo, la globalización, la homogeneización, la fragmentación del conocimiento, y poder entonces abrirnos a la construcción de nuevas relaciones, de nuevos saberes y subjetividades, que implican construir con otros en una actitud lúdica comprometida con nuevas reglas consensuadas, en un tiempo y un espacio para poder hacer y transformar una realidad y acercarla a los sueños, y desde ahí analizar su importancia para la construcción de una pedagogía ambiental que ayude a responder a los complejos problemas ambientales.

Todo ello implica deconstruir para poder volver a construir, aventurarse lúdicamente, pues sólo desde ahí se puede desafiar lo instituido, lo burocrático,

los dogmas, en el juego es desde donde se propone el movimiento, el debate, la construcción, la tolerancia, la confrontación dialéctica, la incompletud, la incertidumbre, la creatividad, aquella que es sólo posible en el juego como espacio de transición entre el mundo real, el mundo interior y la experiencia cultural. En este sentido, el juego no tendría por objeto sólo facilitar el aprendizaje, sino también hacerlo complejo, ayudar a abrir debates, nuevos puntos de vista basados no sólo en la teoría, sino también en las vivencias, los procesos creativos, la corporeidad, para, como menciona Morín (2000:22-23), ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real; en un pensamiento complejo animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. Estos elementos al ser analizados, podrían aportar nuevos componentes para la construcción de una pedagogía ambiental.

Es importante mencionar que desde la Educación Popular y su pedagogía se ha incluido de manera importante la relación entre el humano y el medio ambiente, propiciando así el surgimiento de la Educación Popular Ambiental, desde donde se favorece que los propios sujetos puedan realizar una lectura crítica de la realidad en que se encuentran, permitiendo la identificación de problemas, la búsqueda de alternativas de acción y la construcción o reconstrucción de propuestas factibles de solución; fortalece también la solidaridad fundada en el reconocimiento de las diferencias, y en la igualdad de oportunidades de realización humana, así como en el aprender de y con los educandos sobre lo que viven en su mundo y su cultura.

No obstante lo anterior, salvo el ejemplo de Algava, no he encontrado ningún trabajo que analice el potencial del juego como constructor de referentes identitarios en la EA, en donde se le visualice más allá de su aplicación

instrumental, de su uso como una serie de técnicas participativas, como herramienta didáctica y como apoyo metodológico.

1.1.2 De la fundación de la Educación Ambiental en Chiapas. Un poco de historia.

Los inicios de la Educación Ambiental (EA) en Chiapas están ligados al Instituto de Historia Natural (IHN) y más específicamente al Zoológico Regional de Tuxtla Gutiérrez (actualmente Zoológico Regional “Miguel Álvarez del Toro”, ZooMAT) en donde se generó un semillero de educadores ambientales que se ha dispersado por todo el estado, y también en algunos más lejanos, así como en todos los ámbitos de incidencia de la educación ambiental.

La EA en Chiapas está ligada a un rico y complejo escenario natural, biológico, ecológico, cultural, social e histórico, además de tener una condición de frontera con Centroamérica, lo que le confiere una identidad un tanto alejada del norte y centro de la República Mexicana, aun cuando los chiapanecos se definen como “más mexicanos” porque así lo decidieron en una votación que los separó de Guatemala y unió su devenir a nuestro país.

A mediados de los años 70, básicamente por iniciativa personal, se realizan los primeros esfuerzos formales por comunicar y brindar información y conocimiento a las personas que visitaban el Zoológico de Tuxtla Gutiérrez. Para ello se utilizaban pequeños espacios vacíos, paredes sobre las cuales, a través de carteles que se pegaban en un panel, se daban notas sobre ecología, contaminación, medio ambiente, información sobre fauna, flora, datos curiosos, mitos, y datos sobre “lo que es este mundo y cómo es” y lo que aún no se denominaba formalmente educación ambiental, de tal modo que, por el interés despertado en los visitantes, se hizo pertinente instalar una sala con información para niños, estudiantes y maestros, con lo que, posteriormente dio

inicio a los recorridos guiados dirigidos a escuelas, la cual continúa hasta nuestros días.(Álvarez R., R., 2013; Álvarez R., R., com. pers.)

Las actividades educativas se iniciaron a principios de 1980, sumando su propuesta a la del ZooMAT: más que mostrar animales silvestres, fomentar en la población el orgullo por la riqueza natural de su estado y acercarla al conocimiento de su patrimonio faunístico. De esta manera y con muy pocos recursos, pero con un equipo humano que se integró, con pasión por el trabajo, imaginación e ideas frescas, se inició el camino de la EA en Chiapas.

Al ser trasladado el zoológico a la Reserva “El Zapotal”, se tuvo la posibilidad de contar con un bosque natural y laboratorio vivo para desarrollar actividades educativas conservacionistas, en donde la EA estuvo enfocada a recuperar el aprecio por la vida, partiendo del respeto, el conocimiento y la admiración hacia las distintas expresiones del mundo natural, logrando también conformar un equipo de trabajo, que aunque reducido, tenía amor y emoción por desarrollar su trabajo (Álvarez R., R. 2013).

Hacia finales de la década de 1980 y mediados de los 90, en Chiapas se generó un despegue importante de la EA, con la creación de la CONANP y la separación de las ANP del IHN; se inicia una diáspora de las semillas, muchas de las cuales fueron formadas en el Instituto.

Durante finales de la década de los 80 y la mitad de los 90, ante el contexto y presión nacional e internacional, en Chiapas se experimenta un desarrollo importante de la EA, cuando el IHN fortalece sus actividades educativas y las extiende a las localidades aledañas e inmersas en las Áreas Naturales Protegidas (ANP) de El Triunfo, El Ocote, La Encrucijada y La Sepultura. Diversas instituciones de los tres órdenes de gobierno tales como la entonces Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP) y su homóloga local, la Secretaría de Ecología, Recursos Naturales y Pesca

(SERNyP), aplican programas federales; la organización no gubernamental PRONATURA Chiapas, A.C., desarrolla actividades en la Región Altos y en el ANP “El Ocote”; el entonces Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH, actualmente UNICACH), junto con el Instituto de Historia Natural (IHN) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), organizan el Primer Diplomado sobre Educación Ambiental en el estado, incorporando al sector académico a este campo. En 1992 el Municipio de Tuxtla Gutiérrez incorpora dentro de su estructura un área de ecología, desarrollando actividades de EA en escuelas de diferentes niveles, así como en colonias, a través de comités de colonos. En una suma de esfuerzos, se forman redes, se propician y organizan reuniones regionales en donde participan profesionistas, estudiantes, maestros, ONG.

En esta época se multiplican y diversifican esfuerzos e iniciativas que condujeron a un acercamiento a espacios sociales, desde la educación popular e indígena, movimientos de reivindicación y dignificación de los pueblos campesinos e indígenas, en donde la relación cultura-naturaleza toma un papel fundamental, resaltado por el movimiento zapatista surgido en el 94. De esta manera, en 1997 en la UNICACH se forma el Laboratorio Taller de Educación Ambiental y Sustentabilidad, con lo que se incorpora la comunidad universitaria con proyectos de formación, investigación, difusión y vinculación con los procesos y actores sociales involucrados en problemáticas socioambientales ligadas al campo y a las ANP; con estas actividades, en 1998 sus integrantes recibieron, el Premio Estatal de Protección al Ambiente, y en 2009, el Premio al Mérito Juvenil en la categoría de conservación de la naturaleza. Este esfuerzo constituye un referente nacional.

A principios del nuevo siglo, como una iniciativa ciudadana y en un esfuerzo por reunir a los educadores ambientales, se conforma el Grupo de Educadores Ambientales de Chiapas (GEAM), conformado por 11 instituciones y ONG, que representó el mayor esfuerzo de organización, presencia y permanencia

institucional en el estado, a través del cual se logró dar un impulso sostenido a la formación y capacitación de los educadores ambientales, así como a los comunicadores.

A pesar de estos esfuerzos y de que el estado de Chiapas es reconocido por su amplia trayectoria en EA, enfrenta importantes retos en la profesionalización de los educadores ambientales de manera que les permita:

- Reconocerse como partícipes de los cambios emergentes para la construcción de nuevas realidades.
- Integrarse como gremio y formar equipos interdisciplinarios que contribuyan, desde su trinchera, a la conservación de la biodiversidad y la sustentabilidad social, así como para que apliquen enfoques y metodologías contemporáneas de intervención educativa para su tratamiento.
- Incidir en la construcción de políticas públicas con referentes de sustentabilidad, superando los enfoques ambientalistas fragmentarios, para favorecer la comprensión de la complejidad social de la problemática ambiental y la construcción de sociedades sustentables.

1.1.3 De cómo se hace la Educación Ambiental.

En su desarrollo histórico, el ejercicio de la EA en Chiapas ha sido diverso y complejo; se ha construido desde intereses, visiones, propuestas y posibilidades también diversas y las visiones disciplinarias se han enriquecido, favoreciendo la articulación con actores y procesos de cambio social, académico, político y cultural. En su transitar, ha pasado por visiones y aproximaciones naturalistas, ecologistas o conservacionistas, con distintos referentes conceptuales y metodológicos, que no han propiciado confusiones en

la percepción de las problemáticas y en la dirección de las acciones. (Reyes-Escutia, F., et al, 2013)

La preservación y conservación de la naturaleza ha sido la razón principal de la existencia de la EA en Chiapas. Se sigue cargando a costas la preocupación por la enseñanza disciplinar y disciplinaria que impide que, en general, la educación, se convierta en un espacio de construcción democrática, de fomento a la libertad y la responsabilidad, la creatividad, la tolerancia, la solidaridad y que dé cabida a los sentimientos; por tanto, no se ha logrado superar la racionalidad dominante que privilegia la objetivación del mundo y de las sociedades, encumbrando como política dominante lo económico como señal de progreso, por lo que su contribución la conservación de la biodiversidad y al logro de la sustentabilidad es limitado.

Las visiones paternalistas, totalitarias, fragmentarias, limitadas a lo ecológico, ahistóricas, hegemónicas y homogeneizantes siguen siendo parte del ejercicio educativo en general, y en muchos casos, también de la EA.

1.1.4 ¿...y el juego, la lúdica? (Sobre el juego y su aplicación en la EA en el estado)

Desde sus inicios, el trabajo en EA en el estado de Chiapas fue desarrollado de muy diversas maneras, formatos y públicos, con el común denominador de utilizar lenguajes “que inviten a la participación consciente en la protección de la vida”. Durante más de 30 años, las actividades, espacios y público han sido variados, ofreciendo atención escolar desde preescolar hasta nivel universitario; cursos de verano, algunos con orientaciones hacia lo artístico y lúdico de manera explícita, programas de servicio social, capacitación en educación ambiental a diferentes actores, experiencias con charlas planteadas como encuentros y reencuentros con la naturaleza.

En muchos de ellos, el juego, la lúdica, han estado presentes, aun cuando no se le reconozca explícitamente, como puede evidenciarse en las palabras escritas por Rebeca Álvarez Rincón,

“Después de observar las experiencias propias y las generadas en otras instituciones, incluyendo al sector de la educación oficial, nos quedan claros algunos puntos:

La continuidad de los procesos educativos, así como la posibilidad de sumar y evaluar resultados para aprender de ellos y hacerlos más efectivos, son elementos importantes para avanzar. Otro ingrediente básico es contar con un equipo humano enamorado de su trabajo y de su causa, participe del diseño de las actividades y de los logros. Y uno más: que la enseñanza de la temática ambiental no debe enfocarse tanto a la asimilación de conceptos y definiciones, sino a la sensibilización y al compromiso^{1*}. Esto es lo que aprendimos quienes integramos el equipo que participó de esas experiencias, independientemente de qué institución u organización aplique actividades educativas para la conservación.”

Tanto en las líneas anteriores, como en algunos eventos, pláticas y programas de EA, de los cuales he sido participe, se ha podido observar que se incluyen juegos y propuestas lúdicas, que tienen cabida desde un punto de vista no cientificista, en donde se involucran los sentimientos, las sensaciones, aunque de manera explícita no se mencione al juego más allá de su aplicación instrumental.

¹ Subrayado de la autora.

Al revisar algunos trabajos sobre educación ambiental para el estado de Chiapas, y al igual que lo reportado por Sánchez (2011) a nivel nacional, no se ha encontrado un punto de vista compartido con el que se propone analizar el juego en este trabajo.

1.2 Planteamiento del problema.

Hey, Hope, vamos a confeccionar la telaraña de, de nuestra realidad.

*Hundirse en la arena bajo la risa del mar.
Volverse sonámbulo y no repetirse jamás.*

Zoé. Últimos días.

Cuando hablamos de educación en general y de educación ambiental en particular, es imprescindible reflexionar sobre el sistema capitalista de exclusión social, en donde la comprensión de la situación socio-ambiental se simplifica y fragmenta.

Existe una sobrevaloración y una hegemonía de la ciencia basada en el intelecto, en el raciocinio que debe ser asumido hegemónicamente, para destacar la producción de conocimientos dominados por la ciencia convencional, o también llamada *normal*, caracterizada por la mensurabilidad, la clasificación y la cuantificación de datos celosamente colectados en pruebas rigurosas, los cuales ocupan la mayor parte del tiempo y el espacio de producción del saber que ha sido históricamente acumulado.

En la racionalización del mundo, los conocimientos son fragmentados, separados y organizados en disciplinas, planteando contenidos mínimos para la formación de mano de obra barata y descontextualizada de su realidad

histórica, cultural y socio-ambiental; en una acumulación de contenidos en donde no se promueve el abordaje crítico, reflexivo y cuestionador de las realidades planteadas.

Por otro lado se han subvalorado las prácticas sociales que miran hacia la colectividad, la sensibilidad y la afectividad, siendo eliminadas de la convivencia social, no sólo en los espacios de educativos, sino también en los laborales, y hasta en los recreativos.

De esta manera, actualmente nuestra convivencia, nuestra comprensión del mundo se lleva a cabo en una visión que fragmenta y disocia las estructuras humanas de la razón—emoción del cuerpo—mente, en una ruptura entre el pensar, el hacer, la razón y la emoción, en detrimento de un desarrollo y aprendizaje integral, que potencie la creatividad, la re-inención del conocimiento humano y la comprensión sobre el hacer del sujeto en una acción colectiva y cultural.

En este sentido, Morín (1999:18-26), menciona que las mentes formadas en la fragmentación, en las disciplinas pierden sus aptitudes naturales tanto para contextualizar, como para integrar los saberes en sus conjuntos naturales, con la consecuente pérdida de la percepción de lo global, lo que conduce al debilitamiento de la responsabilidad, pues cada persona tiende a responsabilizarse sólo de su tarea especializada, y por tanto también hay un debilitamiento de la solidaridad, al perderse el vínculo entre los conciudadanos. La complejidad humana no puede entenderse sin tomar en consideración la fase de integración de nuestra animalidad en la humanidad y de la humanidad en la animalidad, que conduce a la estrecha asociación entre la inteligencia con la afectividad, así como sin incorporar el bucle individuo-sociedad-especie, en donde las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana, nos ayuda a comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad.

Las actividades relacionadas con la afectividad no son consideradas como prácticas para el desenvolvimiento de la vida humana, pero sí han sido tomadas en nuestro modelo de sociedad globalizada, como un espectáculo que transforma la afectividad en un objeto más del mercado de consumo, que produce patrones y estereotipos culturales, que masifica y homogeneiza las formas de pensar, de sentir y de actuar de las sociedades.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que ninguna forma de conocimiento es neutra y el conocimiento se transmite de manera unilateral dentro de una estructura socio-política cognitivista que tiende a separar del desarrollo a la alegría, el juego, lo lúdico, la imaginación y la creatividad.

En este sentido, el mundo se ha ido estructurando de manera que se destinan tiempos para el trabajo y las actividades consideradas serias y productivas; y momentos para jugar, o para amar, o para la expresión creativa, que son actividades consideradas socialmente como no serias, de relajamiento, para descansar del exceso de trabajo, o simplemente como alivio de las tensiones que propicia nuestro actual ritmo de vida. El ser humano cada vez se ve más impedido para expresar sus emociones y sentimientos, los cuales pareciera que le han sido expropiados, alejándolos de la posibilidad de creación y de relación con el mundo de forma más placentera, más solidaria, más humana, a la vez que se le han expropiado también sus medios de producción.

En contraposición con lo anterior, Washington de Oliveira (2000, citado por Nascimento Canda 2006), menciona que *“... necesitamos superar la percepción de sentido común, en donde el jugar es una actividad que se opone a trabajar, caracterizada por la tontería, en oposición a lo que es serio. La idea de que el trabajo tiene una función moralizadora, considerada antídoto al vagabundear, coloca a la broma (lo lúdico) como una fantasía que puede ser vivida en pequeños momentos, como una concesión, para aliviar la dura carga de la realidad.”*

En este sentido, y como una forma contraria a la fragmentación de las estructuras humanas en cuerpo, razón, emoción e intuición, se encuentra la posibilidad de contemplación estética y la vivencia lúdica, a través de las cuales, se permite retomar la concepción del sujeto como ser completo e integral. El juego como una posibilidad y como una oportunidad para manifestarse sin fragmentaciones, en sus dimensiones físicas, emocionales, cognitivas y socio—culturales.

Como ya se mencionó, en el contexto medio ambiental, el juego tiende a verse como un medio para explorar y descubrir el ambiente, se puede incrementar el interés por lo que nos rodea, estimula la imaginación, la participación en grupos y se refuerza la cooperación y el sentido de respeto, permitiendo un aprendizaje divertido.

En el contexto específico del estado de Chiapas, si bien existe una amplia experiencia en la educación ambiental en general, el juego ha sido utilizado y visualizado sólo como un apoyo didáctico para la comprensión de temas ambientales, para abordar conceptos específicos y la problemática ambiental del estado; los juegos más utilizados y que tienen un amplio reconocimiento en educación entre los educadores ambientales en general, son los de simulación y aquellos adaptados a partir de juegos tradicionales como el juego de la oca, serpientes y escaleras, etc.

Por otro lado, el juego ha sido dirigido principalmente a niños y adolescentes, y de manera incidental a adultos, ofreciéndolos como apoyo didáctico, sin mayores alcances ni perspectivas.

A semejanza de lo que ocurre en el contexto general, el uso del juego en las actividades de educación ambiental en el estado de Chiapas ha sido tomado sólo como un medio para descargar la energía de los participantes, para satisfacer una necesidad de relajamiento, como un ejercicio para adquirir

dominio de sí mismo, relegando con ello su potencial educativo. Algo semejante ha sido observado en múltiples cursos de capacitación a los cuales he asistido. Sobresalen los ejercicios en donde los juegos de simulación, como ya se mencionó, reciben especial énfasis en educación ambiental, como una forma de abordar algún tema ambiental específico así como valores ambientales. De esta manera, el juego ha sido relegado a ser un apoyo para las actividades educativas y no se ha visualizado como un proceso que puede tener importantes aportaciones a la construcción de una pedagogía ambiental, por lo cual en este trabajo se abordará esta posibilidad.

En general, en la ejecución de propuestas formativas en educación ambiental, se tratan los temas ambientales como si fueran un asunto de gestión de los recursos naturales, de los residuos que generamos, privilegiando los códigos técnicos, del conocimiento de lo ambiental para comprender la problemática local, o haciéndolos parecer solo como problemas técnicos, de ignorancia sobre los procesos ecológicos o políticos, alejado de sus propias sensaciones, dejando a un lado otros parámetros que son igualmente importantes tales como los sentimientos humanos, separándonos de nuestro ser humano integral, capaz de admirar la belleza natural, el respeto a la tierra, el arraigo, el asombro, la paz, lo cual no puede ser sustituido por una buena gestión ambiental.

De esta manera, el juego ha sido relegado a un papel secundario y orientado principalmente a niños y jóvenes y por tanto, poco tratado con la seriedad que merece, como lo hacen notar también los referentes bibliográficos, en donde se le menciona como una herramienta didáctica o meramente recreativa; para ayudar a la comprensión de algunos temas ambientales, conceptos o problemas específicos, sin mayores alcances ni perspectivas, limitando su participación en una estrategia ética—política para la resolución de la problemática ambiental del estado.

Por otro lado, el juego no se ha visualizado desde la EA como un proceso que puede aportar a la construcción de una pedagogía ambiental, en donde se incluyan parámetros cognitivos, sobre procesos ecológicos, sociales, políticos, problemática ambiental y técnica, pero también los sentimientos humanos integrales, capaces de admirar la belleza natural, de respetar a la tierra, de reconocer el arraigo, el asombro, la sensualidad, la paz; con estrategias éticas-políticas que aporten a la resolución de las problemáticas ambientales de los pueblos.

Es por ello que en este trabajo se pretende, a partir del significado que le dan al juego algunas personalidades que han participado en la construcción de la EA en Chiapas, analizar el papel del juego en la EA en el estado, más allá de su uso instrumental; a partir de los resultados obtenidos, hacer una contrastación con las cualidades que se le atribuyen desde las referencias bibliográficas al juego y revisar finalmente las posibilidades que se le pueden conferir para la construcción de referentes identitarios en la EA y para convertirse en un elemento importante de la pedagogía ambiental, con enfoques críticos e innovadores, en donde se incluyan aspectos de la ciencia y la tecnología, pero también aspectos humanos en toda su potencialidad e integralidad, que reconozca las diferencias socio-ambientales-culturales; una pedagogía ambiental transformadora, constructiva y participativa, con métodos de enseñanza—aprendizaje que fomenten una visión crítica, reflexiva y cooperativa y que incorpore la dimensión afectiva, imaginativa.

1.3 Justificación.

Si de acuerdo con Huizinga (2007), “el juego es más viejo que la cultura” y el hombre no necesitó de la cultura para jugar, pero la cultura requirió del espíritu lúdico para su desarrollo, entonces ¿por qué se ha relegado el papel del juego, de lo lúdico, en todo el entorno cultural en nuestros días y sólo se le reconoce una importancia instrumental?

Cuando somos niños, mantenemos una visión de mundo encantado, mágico, inacabable y multidimensional. Para un adulto, conservar esta actitud significa entrar en conflicto con el mundo “real”, censurado por todo lo que es serio, homogeneizado y dominado por la economía, la ciencia, la industria, las reglas de convivencia establecidas. En este sistema, pareciera que el ser humano se encuentra anestesiado por un dictado socio-cultural en donde se concibe al hombre como un ser unidimensional, en donde el juego, lo lúdico, se tienen que ser guardados en lo más recóndito de su ser.

Aquellos que, como *homo ludens* se van abriendo a formas diferentes de ver, interpretar, entender la vida, no tienen otra alternativa que volverse contestatarios para romper con los esquemas ideológicos, espaciales y temporales de esa civilización en crisis; de chocar con el orden establecido, el mundo ordenado y des-encantado, que ha colocando a la humanidad ante una encrucijada que pone en peligro su propia supervivencia, junto con las demás especies que pueblan este mundo.

Si partimos del hecho de que el ser humano es el único animal que re-crea el juego, le pone sentimientos, emociones, afectividad, historia personal y comunitaria, lo que posibilita la repetición de los juegos, entonces se permite la creación de símbolos, la memoria colectiva en torno al fenómeno, la creación de pautas culturales y de identidad grupal; entonces, el negar la posibilidad de jugar, fomenta la inexpresividad, la uniformidad, lo cual nos enfrenta a la

pérdida de la dimensión lúdica y por tanto la pérdida del hombre en todas sus dimensiones. El juego expresa sociedades, emite “mensajes”, los transmite, nos da ciertos valores, y al hacerse repetitivo, se transmite de generación en generación, teniendo la capacidad de dinamizar la cultura.

Desde mi experiencia personal, el juego, lo lúdico, hacen posible cuestionar el poder establecido, desde un espacio que se construye desde las sensaciones, los sentimientos, la corporeidad; que nos permite atrevernos a hacer, a ser, a romper las propias limitaciones, a acercarnos al otro, construir colectivamente, sin temores, pues en el juego se despierta un sentido de autoprotección (Castelo, com. pers.).

Hasta ahora, desde la práctica de la EA, no se ha reflexionado sobre el proceso mismo del juego en espacios en donde se expresen y transformen en palabras las vivencias, los sentimientos, las sensaciones vividas durante el juego, las formas en que se imaginan y construyen conocimientos e imaginan futuros en relación con las propias perspectivas de vida y de los posibles rumbos políticos del país, no obstante que, en el discurso, desde la EA se plantea el fomentar un sentido de reflexión crítica y de participación de la sociedad, en un compromiso social y político que reconozca y valore los conocimientos de todos.

Tampoco se ha analizado la importancia del juego para la construcción de referentes identitarios² en la educación ambiental y para un proyecto pedagógico multidimensional, en donde se puedan generar nuevas prácticas de

² Referentes identitarios, entendidos como aquellos elementos culturales propios de un grupo, entre los que se encuentran: etnohistoria, creencias, valores y normas, lengua, productos materiales y prácticas colectivas. Hace referencia a la percepción subjetiva que construyen los miembros de la colectividad sobre los elementos culturales que constituyen la especificidad del grupo o sea, la identidad colectiva. Sirven para definirse a sí mismos, para explicar la realidad y guiar las acciones de los sujetos. Tomado de Mercado M., A.; A. V. Hernández O. 2010. El proceso de construcción de la identidad colectiva. En: *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 53, mayo-agosto, 2010, Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 229-251.

convivencia y solidaridad humana, que ayuden a tener conciencia del compromiso que implica aprender a pensar y a actuar conforme a nuevos criterios, en donde esté implícita la historia personal, la conciencia, y también la ausencia de conceptualizaciones, la experiencia sensorial, la capacidad de asombro, de sorpresa, la intensidad de la vida que permita la interiorización de la propia experiencia, rompiendo la objetividad a ultranza que nos separa del mundo, que nos aleja de la convivencia personal, de nuestro homo ludens y de nuestro ser animal.

De manera complementaria, es pertinente reflexionar sobre el potencial del juego para facilitar el establecimiento de relaciones humanas afectuosas y abiertas entre los actores educativos y las comunidades, asumiendo un aprendizaje bidireccional e incluso multidireccional y las posibilidades para promover una formación ambiental como un proceso de vida, desde donde se puede trabajar la autoestima, la autoaceptación y autorrespeto en la cotidianeidad, considerando al ambiente como parte de una experiencia personal y a la vez compartida colectivamente; promoviendo la formación de una mayor conciencia y responsabilidad ambiental y social, alejada de las manos de los expertos y las empresas; promoviendo la creatividad humana para analizar y mitigar problemas ambientales, así como para diseñar, poner en marcha e incluso evaluar alternativas posibles de futuro y la construcción de la esperanza, la transformación de realidades la formación de una cultura de diálogo en la educación ambiental y contribuyendo a la construcción de una pedagogía ambiental.

A partir del análisis de los significados que le dan al juego algunas personalidades que han participado en la construcción de la EA en Chiapas, más allá de su uso instrumental y de la experiencia personal, sería posible anotar algunas orientaciones sobre las experiencias y aprendizajes que pueden desencadenarse durante el juego:

- ☞ Estados placenteros en la tarea de aprender a relacionarse con el medio que nos rodea.
- ☞ El reconocimiento de las propias potencialidades, a través de la integración de cuatro dimensiones humanas: la física, la emocional, la cognitiva y la socio—cultural.
- ☞ La comprensión de las cuestiones sociales que son vivenciadas en su relación con el medio en que se está inserto, ya sea la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad, el estado.
- ☞ Percepción de climas que se van desarrollando durante un ejercicio de intervención, tales como: actitudes hacia el proceso formativo, liderazgos establecidos, conflictos (declarados o no), soluciones surgidas, etc., permitiendo modular o modificar contenidos educativos, favoreciendo los procesos de reflexión común, posibilidades de colaboración, etc.

Es así que, si se logra rebasar la visión meramente instrumental, como recurso o ámbito de aprendizaje que se le ha conferido al juego, estableciendo un diálogo entre los postulados de la pedagogía ambiental con los de las teorías del juego, desde los diferentes ámbitos que la definen (ludopedagogía, psicología, didáctica, etc.), entonces sería posible que se convirtiera en un componente importante de la pedagogía ambiental, propiciadora de la construcción de referentes identitarios para la educación ambiental, y tal vez, nos ayude, como menciona Elba Castro (com. pers.), “a comprender más nuestra animalidad y eso es un concepto que habrá que explorar educativamente para empatizar con la naturaleza”.

Finalmente, podemos decir que el juego no cuenta con referentes teóricos específicos desde la educación ambiental, por lo que en este estudio se pretende aportar elementos de análisis que ayuden a la resignificación del juego y a la pedagogía ambiental que se encuentra en constante construcción, y tal

vez, por qué no, parafraseando a Velasco (2006) acaso “¿sería posible desarrollar una “ecología de la mente” que incorporase las dinámicas y flujos de información de nuestro mundo mental a las dinámicas planetarias?”

1.4 Preguntas de investigación.

1.4.1 *Principal:*

☞ *¿Cuáles son los requisitos teórico—metodológicos que debe cumplir el juego para trascender su papel como herramienta didáctica y ser reconocido como componente importante de la pedagogía ambiental y un propiciador de la construcción de referentes identitarios en educación ambiental?*

1.4.2 *Secundarias:*

☞ *¿Cuáles son las concepciones de juego y las perspectivas de aplicación que tienen destacados o influyentes educadores ambientales del estado de Chiapas?*

☞ *¿Reconocen, en sus discursos y sus prácticas, los educadores ambientales de Chiapas las potencialidades del juego como dinamizador de la participación ética—política en la resolución de problemas ambientales y en la construcción de referentes identitarios en educación ambiental?*

☞ *¿Se puede configurar una identidad de juego ambiental que enriquezca la pedagogía ambiental?*

1.5 Supuestos teóricos.

- ☞ Es posible configurar una identidad del juego que enriquezca a la pedagogía ambiental, así como ser reconocida como dinamizadora de la participación ética-política para la resolución de los problemas ambientales y en la construcción de referentes identitarios en EA, tomando como punto de partida las experiencias de los educadores ambientales de Chiapas y de los planteamientos teóricos y metodológicos encontrados para el juego en la revisión bibliográfica.
- ☞ Las concepciones y perspectivas de juego que tienen los educadores ambientales de Chiapas influyen en los discursos y en las formas de aplicación del juego.

1.6 Objetivos.

1.6.1 General:

- ☞ Construir el vínculo teórico—metodológico que permita reconocer al juego como generador de la participación ética—política en la resolución de problemas y en la construcción de referentes identitarios en educación ambiental.

1.6.2 Específicos:

- ☞ Realizar un estudio comparativo de las concepciones del juego y las perspectivas de aplicación que tienen influyentes educadores ambientales del estado de Chiapas
- ☞ Analizar las potencialidades pedagógicas, éticas, políticas, afectivas y de construcción cultural que le reconocen al juego.

- ☞ Analizar las potencialidades que le son reconocidas al juego como dinamizador de la participación ética—política en la resolución de problemas ambientales y en la construcción de referentes identitarios en educación ambiental.
- ☞ Aportar elementos para la reflexión del juego y la lúdica en la práctica de la EA y para la construcción de una pedagogía ambiental.

2 DANZAS Y ANDANZAS DEL JUEGO A TRAVÉS DEL TIEMPO: LOS CAMINOS DE DE LA TEORIZACIÓN.

2.1 De los juegos etimológicos de las palabras.

Hay que recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica, porque se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia.

José Saramago

Etimológicamente, la palabra juego proviene del latín *iocus*, ligereza, pasatiempo; por su parte, la palabra jugar proviene del latín *iocāri*, que significa hacer algo con alegría.

Para la Real Academia Española, el juego es:

- 👉 La acción o efecto de jugar.
- 👉 Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.

Jugar significa:

- 👉 Hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse.
- 👉 Travesear, retozar.
- 👉 Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no el interés.
- 👉 Tomar parte en uno de los juegos sometidos a reglas, no para divertirse, sino por vicio o con el solo fin de ganar dinero.

✎ Tomar algo o a alguien sin la consideración o el respeto que se merece.

La palabra jugar proviene del latín *ludus*, que significa juego, entre otras acepciones y de esta palabra, deriva la palabra lúdico (del latín *ludicer*, *ludrica*, *ludicrum*), que significa divertido, ameno, propio del juego.

Algo curioso e interesante, es que el vocablo latino *ludus* mezcla muchas ideas: aquella que menciona al recreo, la diversión y al pasatiempo, haciendo que se denominen *ludi* también a los grandes festivales públicos romanos tales como el teatro, el circo o las carreras ecuestres o de carros gladiatorios. También aquella idea que lo relaciona con el ejercicio y el adiestramiento de alguna técnica, ya sea militar o incluso aquellos ejercicios que se practican para dominar los instrumentos musicales. Pareciera que mucho de la vida tuviera que ver con la idea de jugar.

La palabra *ludus* también designó a las escuelas elementales gratuitas, cuya asistencia era obligatoria. En el *ludus*, niños y niñas, aparentemente sin mucha distinción, aprendían lectoescritura, cuentas y cálculo, así como las leyes fundamentales de sus derechos y deberes. Estas escuelas, heredadas de las tradiciones griegas y enriquecidas por los romanos, fueron decayendo poco a poco hasta prácticamente desaparecer durante la Edad Media.

Como un dato interesante del vocablo *ludus*, se derivan palabras como preludio e interludio que designan piezas musicales de ejercicio o recreo, colocadas al principio o en el intermedio de otra obra, así como el verbo “eludir”, que significa burlar o evitar con gracia o destreza a cualquier persona o situación no deseada. Las palabra aludir o alusión también contiene esta raíz.

2.2 Dícese del significado de juego.

Desde la filosofía griega, se concibe al juego como un elemento de entrenamiento intelectual, que apuntaba a la formación de valores de interés para el orden social. Esta forma de ver al juego, ha sido retomada principalmente en los deportes.

A finales de los años 30 del siglo pasado, Huizinga (2007: 45-46), define al juego como *“una actividad 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.”*

Para Cagigal (1196:29), el juego es *“una acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que se efectúa en una limitación temporal y espacial de la vida habitual, conforme a determinadas reglas establecidas o improvisadas y cuyo elemento informativo es la tensión.”* Por su parte, Gutton P., (1982), menciona que el juego es una forma privilegiada de expresión infantil.³

En la página de internet <http://www.monografias.com/trabajos65/uso-juego-estrategia-educativa/uso-juego-estrategia-educativa2.shtml> mencionan las siguientes definiciones y autores:

Para Pugmire-Stoy (1996) el juego es el “acto que permite, por una parte, representar al mundo adulto, y por la otra, relacionar el mundo real con el

³<http://e->

educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio//1000/1130/html/11_concepto_de_juego.html

mundo imaginario. El acto de jugar evoluciona a partir de tres pasos: divertir, estimular la actividad e incidir en el desarrollo”.

Gimeno y Pérez (1989) definen al juego como “un grupo de actividades a través de las cuales el individuo proyecta sus emociones y deseos, y a través del lenguaje (oral y simbólico) manifiesta su personalidad y permite al niño o adulto expresar lo que en la vida real no les es posible, en un clima de libertad y de ausencia de coacción necesario para cualquier juego”.

Guy Jacquin (1958) define al juego como “actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida para cumplir, o un obstáculo que vencer; tiene como función esencial procurar al niño el placer moral del triunfo”.

González Millán (1987), lo define como “actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma”.

Para Moreno Palos el juego es una “actividad libre, espontánea, al margen de la vida real y con la única finalidad de entretenerse y distraerse. El deporte se entiende como juego institucionalizado, organizado y sometido a reglas restrictivas; en este sentido, los juegos y los deportes son actividades lúdicas de carácter local y ancestral que provienen de la presión de generaciones anteriores y que oponen un marcado carácter cultural”.⁴

Por su parte Caillois (1979) considera al juego como una “acción desprovista de todo interés material, excluyendo a las apuestas y juegos de azar, aunque mientras se juega, se da un desplazamiento de propiedad que afecta solamente

⁴http://tecnologiaedu.us.es/cursos/35/html/cursos/t04_luiscaballerocarlosreig/4-3.htm

a los jugadores y menciona que existe cierta afinidad entre el juego y el secreto, misterios y máscaras, pero cuando estos desempeñan una actividad sacramental, entonces ya no se trata de juego, sino de una institución”.⁵

En síntesis, estos autores incluyen algunas de las siguientes características en sus definiciones:

- ✓ El juego es una actividad libre, un acontecimiento voluntario, nadie está obligado a jugar.
- ✓ Tiene limitaciones espaciales y temporales establecidas de antemano o improvisados en el momento del juego.
- ✓ Es una actividad creativa, espontánea y original, en donde el resultado final siempre varía, por lo que tiene un carácter incierto y cautivante.
- ✓ El juego es gratuito, desinteresado, intrascendente, cuya finalidad es el juego mismo, por lo que no posibilita ningún fracaso, característica que considerada importante para el desarrollo infantil.
- ✓ El juego se genera un mundo aparte, ficticio, alejado de la vida cotidiana, un continuo mensaje simbólico.
- ✓ Al ser el resultado de un acuerdo social establecido por los jugadores, quienes diseñan el juego y determinan su orden interno, sus limitaciones y reglas, representa una actividad convencional.

Por otra parte, en su institucionalización, el derecho al juego está reconocido por la ONU en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada el 30 de noviembre de 1959, en su principio No. 7: “El niño deberá disfrutar plenamente

⁵<http://timocratico.blogspot.mx/2012/04/resumen-caillois-los-juegos-y-los.html>

de juegos y recreaciones; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”.

El concepto de juego es muy rico, amplio, versátil y en algunos casos, contradictorio por lo que su categorización no es fácilmente asible. Frecuentemente los términos juego y actividad lúdica son expresiones que se utilizan indistintamente.

El juego es una actividad inherente del ser humano. Después de haber enunciado sus orígenes polisémicos y algunas de las definiciones que se le han dado, nos podemos dar cuenta de que éstas no reflejan el fenómeno lúdico en toda su amplitud e implicaciones, pues al ser parte de una realidad sociocultural, su definición varía de acuerdo con las diferentes realidades a partir de las cuales se describe.

2.3 Se hace historia al jugar

Se dice que el juego surgió previamente a la humanidad, pues existen otros animales que juegan.

Existen evidencias de que a lo largo de la historia de la humanidad el ser humano ha jugado y esto se hace evidente en los restos culturales encontrados a lo largo y ancho del mundo en donde, incluso, se menciona que existen similitudes, las cuales relacionan con antiguos ritos tanto de vida como de muerte, que se remontan a los inicios de la humanidad.

De esta manera, el juego pudo haber representado una preparación para la vida y la supervivencia, una forma de hacer participar a los niños desde que empezaban a caminar, en la recolección de alimentos en el deambular nómada de los antiguos seres humanos.

En Grecia, se tiene el antecedente de los actuales Juegos Olímpicos, que en ese tiempo significaban la más importante celebración religiosa y ofrecía la oportunidad de afirmar la identidad social y grupal de los griegos, pues a ellos asistían peregrinos de todo el mundo conocido, tiranos, reyes, jueces, hombres de negocios, fabricantes, vendedores, malabaristas, saltimbanquis, magos, videntes, etc., bajo un pacto de tolerancia y no agresión.

En Roma, el juego le daban una gran importancia a lo que ahora llamaríamos “aprender jugando”, orientando a la formación de las mentes para actividades futuras como adultos. Platón fue uno de los primeros en mencionar y reconocer el valor práctico del juego para aprender, por ejemplo, mejor las matemáticas. Por su parte, Aristóteles se ocupó de los problemas educativos y de la importancia del juego para la formación de hombres libres, así como su importancia de evitar la inactividad corporal y para imitar las ocupaciones serias de la edad adulta.

Desde esos tiempos, tal vez hasta la actualidad, bajo el lema “pan y juegos” (*panem et circenses*), el juego era utilizado políticamente para control principalmente de los adultos. En cuanto a los juegos para niños, se dice que adoptaron los juegos infantiles de Grecia y se incorporaron otros que trajeron los esclavos.

En la época clásica, tanto en Grecia como en Roma el juego infantil era una actividad que estaba presente en la vida cotidiana y de manera institucionalizada en las escuelas, a las que llamaban *ludus*.

En el Medioevo, se tiene registro de juguetes tanto de figuras de animales como humanas, con las que los niños jugaban. El juego se realizaba principalmente al aire libre, era rudimentario, lento y sin pasión por el resultado; tenía una reglamentación escasa y una estructura sencilla, con pocos objetos. ¿Sería

acaso el reflejo de la sociedad judeo-cristiana dominante en donde se desarrollaba?

Durante el renacimiento, al modificarse los paradigmas, se produce un cambio en la mentalidad de las personas y el juego no fue la excepción. Los juegos populares y tradicionales adquirieron mayor fuerza, de manera que sirvieron para justificar y reforzar la posición de las clases dominantes que lo practicaban y de los que sólo los contemplaban. Lo individual empezó a sustituir a lo colectivo y los intereses se alejaron de Dios.

Durante el siglo XVII surge el pensamiento pedagógico moderno, en donde se concibe al juguete educativo como un elemento que facilita el aprendizaje.

En el siglo XVIII, se va imponiendo el juego como instrumento pedagógico entre los principales pensadores y se va institucionalizando su aplicación en las aulas. La educación a cargo de las iglesias fue su principal depositario.

A partir del siglo XIX, principalmente con la revolución industrial, surgen un número de juguetes que ayudaron a ampliar las propuestas de juego, y en la segunda mitad y a principios del siglo XX, con Spender (1855), Lázarus (1883) y Groos (1898, 1901), Hall (1904) y Freud, aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego.⁶

Durante el siglo XX, el juego fue estudiado e interpretado desde el punto de vista psicológico por Piaget, quien destacó la importancia del juego en los procesos de desarrollo del concepto de norma dentro de ellos, como indicadores del modo de evolución del concepto de norma social en el niño; Posteriormente muchos autores han aportado a la teoría de Piaget, insistiendo

⁶<http://animacionsociocultural.yolasite.com>

en la importancia que en el proceso de desarrollo humano tiene el juego que el propio individuo despliega en sus intentos por comprender la realidad material y social.

Sobre el juego en la época Prehispánica se ha escrito muy poco, no obstante, existen registros de juguetes. Rasgos culturales que se manifiestan a través de sus juguetes, en murales, en figurillas de barro con ruedas, muñecos y figuras talladas, que se supone tuvieron el fin de divertir, de jugar, de fungir como ofrendas de fertilidad. Juegos rituales como el de pelota, el patolli... Juegos que en el momento de la conquista fueron objeto de un mestizaje más allá de lo corpóreo, mezcla de cronologías de juegos, juguetes y formas de jugar.

Es difícil tener referencias sobre el juego en el mundo prehispánico, pues hay muy pocas referencias explícitas en los códices conocidos hasta el momento, tal vez porque los cronistas no lo consideraron relevante para mencionarlo en las fuentes escritas de los años posteriores a la conquista de México. Finalmente, la historia está hecha por los pueblos dominantes y han impuesto su visión del mundo.

2.4 Del juego y sus teorías.

Durante el siglo XIX se desarrollaron algunas concepciones teóricas sobre el juego, a saber:⁷

Los escritos de Schiller (1795), hacen referencia a las necesidades o las potencias superfluas, explicando que el juego permite disminuir la energía que no consume el cuerpo después de cubrir las necesidades biológicas básicas.

⁷El juego infantil y su metodología. Ed. Altamar. ISMB: 978-84-96334-52-6
<http://www.educacioninfantil.eu/el-juego-concepto-y-teorias/Tema 1:El juego: concepto y teorías>

Liga el origen del juego a la aparición de las actividades estéticas, llevándolo más allá de la superficialidad de una actividad física y como un descanso para el cuerpo y el espíritu.

Para Spencer (1855), los seres vivos tienen una cantidad limitada de energía para consumir, pero no todas las especies lo gastan en la misma proporción, de esta manera, las especies inferiores necesitan consumir la mayor parte de la energía para cubrir sus necesidades básicas, pero conforme éstas van ascendiendo en complejidad, necesitan menos energía de la que poseen, por lo que esa energía sobrante (como llaman a su teoría), está disponible para utilizarse en otras actividades, entre ellas, el juego. Esta interpretación entroniza al hombre, siendo reflejo fiel de las formas de interpretar el mundo del momento (1855).

Rebatiendo a Spencer, M. Lazarus (1883) propuso la teoría de la relajación, en donde el juego no implica un gasto de energía, por el contrario, se un sistema para relajar a los individuos y recuperar energía en un momento de decaimiento y fatiga.

Una teoría curiosa es la de la Recapitulación planteada por Stanley Hall, quien fija la causalidad del juego en los efectos de actividades de generaciones pasadas, pues se basa en la memorización y reproducción de tareas de la vida de los antepasados a través del juego. A esta teoría el autor renunció, adhiriéndose a las teorías dominantes sobre las actividades lúdicas como estímulo para el desarrollo.

Para Gross (1902), el juego representa un ejercicio preparatorio o pre-ejercicio que las personas y los animales realizan en las primeras etapas de la vida: aquellas dirigidas a cubrir las necesidades básicas y las que tienen como objetivo a maduración de los órganos mediante la práctica de, por ejemplo, los juegos.

Durante el siglo XX, se han desarrollado otras teorías del juego, desde diferentes abordajes:

Para Sigmund Freud (1920, citado por Gutiérrez, 2004:163-164), en su teoría psicoanalítica, se juega porque hay una tendencia instintiva al goce o placer (principio del placer), principalmente sexual, el cual es el motor de la vida psíquica. Algunos sueños y su simbolismo tiene su origen en el juego y a su vez en los juegos se repite algo interior por lo que éste expresa mensajes del inconsciente reprimido. Habla del juego como un proceso interno de naturaleza emocional, como un proceso análogo a la realización de deseos insatisfechos y como una oportunidad de expresión de la sexualidad infantil, de los sentimientos inconscientes.

Édouard Claparède (1959⁸), la conducta real del sujeto se transforma en lúdica a través de la ficción y en él se cumplen deseos, lo prohibido y se convierte en un refugio, propiciando el despliegue del yo. La clave del juego es su componente de ficción, su forma de definir la relación del sujeto con la realidad en un contexto concreto. Junto con Gross, establecieron una categoría llamada juegos de experimentación, en la que agruparon los juegos sensoriales, motores, intelectuales y afectivos.

Desde un punto de vista diferente, Johan Huizinga (2007) analiza al juego como fenómeno cultural, no sólo en sus aspectos biológicos, psicológicos o etnográficos, concibiéndolo como una función humana tan esencial como la reflexión y el trabajo, considerando al juego desde los supuestos del pensamiento científico—cultural, lo ubica como génesis y desarrollo de la

⁸Citados en: Vera R., A. <http://ludoterapiapsicologiaintegral.blogspot.mx/2013/02/teorias-del-juego.html>

cultura. Su obra *Homo Ludens* (2007) representa un referente obligado sobre el estudio del juego.

Por su parte, Karl Bühler (1934), sostiene que se juega en la búsqueda de un placer funcional, lo que le da sostén al juego mismo y a su progreso, no así su resultado ni su producto; si el placer y el control desaparecen, se deja de jugar.

En la visión de Henri Wallon, se juega para adaptarse al medio social que se superpone al medio natural para transformarlo paulatinamente, hasta sustituirlo. El contenido social se ve en los contenidos del juego.

Influenciado por el psicoanálisis, F. J.J. Buytendikj (1932, citado por Gutiérrez, 2004:167), señala que el juego depende de la dinámica infantil, pues la dinámica propia de sus propios caracteres le impide hacer otra cosa que jugar. Señaló tres impulsos iniciales que conducen al juego: el impulso de libertad, pues el juego satisface el deseo de autonomía individual; el deseo de fusión, de comunidad con el entorno, de ser como los demás; y la tendencia a la reiteración, o a jugar siempre a lo mismo.

Como se mencionó anteriormente, para Piaget (1961), en su teoría psicoanalítica del juego, éste evoluciona conforme lo hace el desarrollo cognitivo del niño, y lo clasifica en: sensoriomotor o funcional, juego simbólico o de representación mental y juego reglado o social.

En su teoría sociocultural de la formación de las capacidades psicológicas superiores, Vigotski (1991), dice que se juega por necesidad, no es placentero en sí mismo, sino que lo llega a ser sólo cuando se alcanza el resultado deseado. Se juega para madurar y como parte de la evolución psicológica del niño. El juego tiene un valor socializador, pues el ser humano hereda toda la evolución filogenética, pero el producto final de su desarrollo está determinado por las características del medio social donde vive y a través de él se transmiten

valores y costumbres. Tiene también un valor como factor de desarrollo, el juego como una necesidad de saber, de conocer y de dominar los objetos, por ello, no es sólo un rasgo predominante en la infancia, sino un factor básico en el desarrollo; la imaginación ayuda al desarrollo de pensamientos abstractos, el juego simbólico. Se juega para adaptarse a la realidad y al medio, para intentar aprehender lo que se desconoce.

Roge Caillois (1979), plantea la teoría sociológica del juego, en donde la actividad lúdica compete a todas las civilizaciones y a toda la naturaleza. Describe la estructura de la actividad lúdica, configurada por cuatro formas: el combate o la competencia que hace intervenir la voluntad individual; la decisión dejada al azar con la que renuncia esa misma voluntad; el mimetismo y el vértigo o el trance. De esta manera, la actividad lúdica compete a todas las civilizaciones y a toda la naturaleza.

Jerome Bruner (1983) plantea que el juego se da debido a la inmadurez de la especie, como una manera de establecer vínculos con el medio, empleando habilidades manipulativas y objetos como instrumentos, permitiendo guiar el desarrollo a través del juego, para relacionar la acción, el pensamiento y el lenguaje. El juego sirve como actividad exploratoria, no plantea diferenciación entre medios y fines, no sucede al azar sino en función de un escenario, proporciona placer, ayuda a superar obstáculos, es socializador y un medio para mejorar la inteligencia.

En su teoría praxiológica, Pierre Parlebas (2003, citado por Gutiérrez, 2004:154) asume al juego como una acción motriz como común denominador de muchas formas lúdicas; para él el juego debe ser ejecutado por sujetos participantes o jugadores en una situación determinada, por medio de tareas ludomotrices. Trata de desarrollar un objeto de estudio a partir de las formas lúdicas, analizándolas desde una perspectiva sistémica y estructuralista, relacionando el juego con la sociedad y la cultura en donde se realizan.

Bruner (1983) y Garvey (1977) postulan que mediante el juego, los niños tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en que viven. Entre el juego animal y el juego humano existen sistemas de comportamiento en común. El juego toma de otros sistemas, pautas de comportamiento o actividad, su modo simulado está basado en la percepción de la pauta de actividad cultural, real y de vida.

Para Francisco Secadas (1992), se juega porque se requiere consolidar lo adquirido en el aprendizaje, para reforzar el aprendizaje, pasando de la conciencia al automatismo. El juego desempeña una función supresora, entendida como un proceso por el cual se acaban de consolidar las adquisiciones del aprendizaje, liberando el foco de la actividad consciente para afrontar nuevas experiencias.

2.5 Del juego y la pedagogía

A decir de Bianchi(s/f p. 1-2), existen múltiples expresiones y formas en que los seres humanos nos relacionamos lúdicamente; en ellas hay experiencias de vida, hay aprendizaje espontáneo y es este el punto de partida en su reflexión pedagógica, en donde pretende rescatar al juego como actividad existencial del ser humano y convertirlo en la mejor estrategia didáctica. En ella propone un enfoque renovado y a la vez de síntesis, sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, entendida como una actividad ambiental, en la que el educador y el educando se relacionan para interactuar en un clima lúdico.

Esta autora marca algunos principios y hechos que justifican la necesidad de construir una Pedagogía Lúdica, las cuales representan variables que deben ser resueltas por la familia y los educadores, en el complejo mundo en que vivimos:

Premisas:

- ✓ *El juego es un modo de ser existencial del hombre y de los animales superiores.*
- ✓ *El juego como actividad creadora sólo se da a nivel humano.*
- ✓ *Arte, ciencia y religión son a menudo juegos serios.*
- ✓ *El juego es la primera trama de la urdimbre maternal*
- ✓ *El hombre juega creativa y libremente.*
- ✓ *El niño aprende jugando (Experiencia vivencial).*
- ✓ *El juego abre horizontes de posibilidades.*

La realidad actual, la cual plantea un dilema:

- ✓ *La disminución de la capacidad lúdico—creativa del niño en el nivel de escolaridad primaria, del adolescente y del adulto.*
- ✓ *La dificultad de la familia para crear ámbitos de juego.*
- ✓ *La actitud de los docentes frente a las actividades lúdicas.*
- ✓ *La separación/división entre juego y trabajo.*
- ✓ *La creciente agresividad/violencia de los niños y los adolescentes.*
- ✓ *La soledad del niño.*
- ✓ *El avance de una tecnología lúdica roja (Videojuegos, máquinas electrónicas, la realidad virtual, etc.) con lenguajes de violencia.*
- ✓ *El incremento de las patologías socioculturales.*

Propone a la Pedagogía Lúdica como una respuesta a esta realidad y como horizonte hacia nuevas posibilidades educativas, en donde es necesario repensar con profundidad la importancia del juego y del clima lúdico, como ámbito de encuentro pedagógico e interacción didáctica.

Bianchi plantea que la Pedagogía Lúdica emerge como resultado intencional de múltiples caminos/vías. (Figura 1)

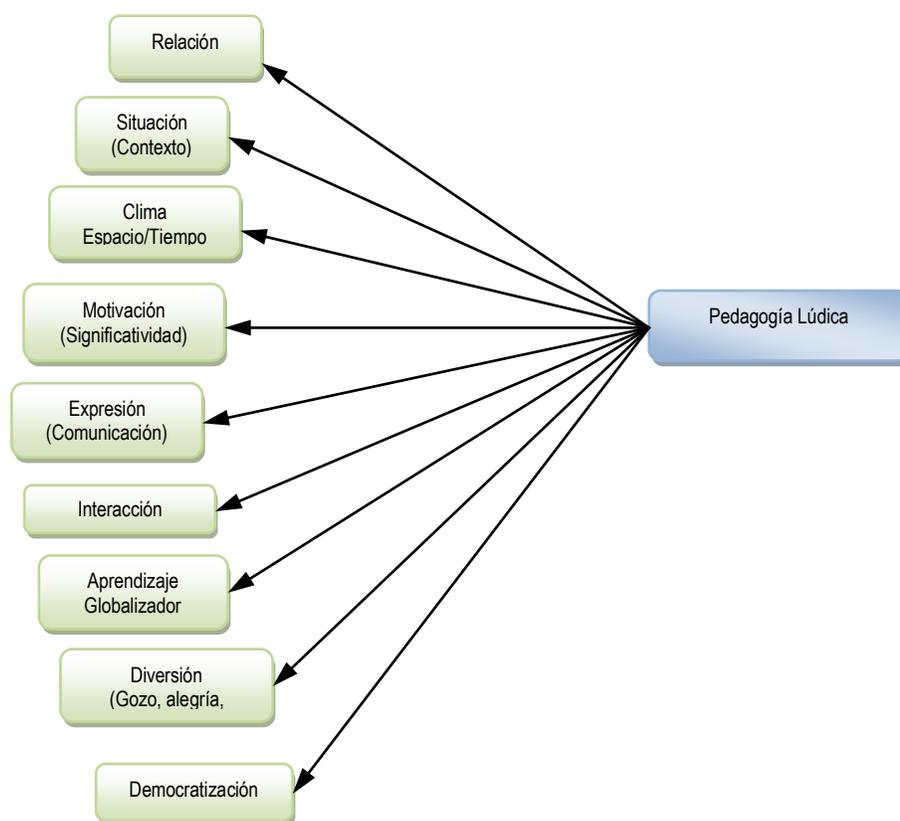


Figura 1. Múltiples caminos/vías de los cuales emerge la Pedagogía Lúdica, según Bianchi, http://www.proyectoludonino.org/Pedagogia_Ludica/index.htm

Para la pedagogía lúdica, el juego como actividad creadora, se convierte en una función educativa plena de sentido y significación, dotando al educando/jugador de una singular ductilidad que le permite apelar, imaginariamente a su entorno y responder con nuevas acciones. Esto lo capacita para asumir nuevos roles,

cambios, complejidad y desafíos, al poner en práctica la espontaneidad, le permite ser lo que es capaz de ser y hacer y proyectarlo, comprometiendo al que juega, generando una tensión relacional/lúdica que posibilita recrear ámbitos de encuentro en un ejercicio de libertad.

En la Pedagogía Lúdica se valora la acción pedagógica ejercida sobre la promoción de las relaciones dinámicas entre los sujetos que integran la situación de enseñanza—aprendizaje y que dan sentido y significado a todas las variables que intervienen en el acto educativo: contenidos, metodologías, recursos, espacio y tiempo. En el proceso de enseñanza aprendizaje, los sujetos —educadores y educandos— crecen en la interacción comunicativa y en las experiencias realizadas.

Por su parte, Aristizábal (2001) plantea que existe una tensión no radicalmente ontológica entre el juego y la pedagogía, la cual posibilita plantear la distensión entre ambas, ya que mientras el juego hace parte de una creación inconsciente y no esencialmente racional, la pedagogía aparece como una actividad siempre consciente y racional sobre las prácticas educativas.

El hombre es un ser que juega, lo hace intencionalmente, y sin embargo, la sociedad coarta lo lúdico, y esta coartación se ha extendido igualmente a las academias, y de manera generalizada, no tienen en cuenta el jugar como una acción ligada teleológicamente a la enseñanza, esto es, como reasunción intencional del juego con fines pedagógicos.

Cuando se piensa en la tensión juego-pedagogía, se piensa también en las posibilidades de distensión, la cual se puede dar no a través de la abstracción pedagógica o desde la superestructura educativa, sino, partiendo del juego y los jugadores, pues en el momento en que los jugadores juegan en la institución, no sienten las presiones de la academia, por tanto, la desinstitucionalizan de manera consciente, aunque también cumplen con sus normas, rompiendo con

ello la ley institucional a través del juego, distensionando esa relación en aras del juego mismo. Los jugadores en su acción, flexibilizan lo serio social con el propósito inconsciente de volver a jugar. Esta intencionalidad permite pensar un télos inmanente que tiene el ámbito del crecimiento, y en ese sentido, hay un retorno a lo mismo, pero desde los parámetros cada vez diferenciados de la dinámica social, lo que permite una preparación para la vida, aunque de una manera no consciente.

Si desde la pedagogía se ejerce una “vigilancia” prudente sobre el juego, se puede propiciar una actitud reflexiva, de manera que el que sabe no impone, sino que aprende cada vez más, y su saber no se anquilosa en lo abstracto; se deja aprender a los que aprenden, a los que juegan, aprendiendo uno de sus prácticas. De esta manera, la distensión juego-pedagogía se da de manera consciente y voluntaria, en donde la díada jugador-pedagogo contribuyen, el jugador desde una actitud lúdica-irracional, y el maestro, desde una actitud racional-consciente, sin alejarlo de lo concreto, ya que el dejar jugar a los educandos es un dejar ser en el mundo.

Para alcanzar estas propuestas, se requiere de una actitud nueva que traspase lo socio-cultural, la cual se distensione a través del juego, en el ejercicio pedagógico de quienes la aplican. Esto requiere del planteamiento de una pedagogía de lo concreto, para el contexto del juego. Es una pedagogía del juego que desestructura al sujeto, en el sentido de la modernidad que ha entrampado a la razón en una racionalidad instrumental, que es inflexible frente al mundo de la vida, y que en últimas no se deja estimular, ni revitalizar, por la irracionalidad de la praxis que es concreta; una razón que sólo tiene al frente sus propias representaciones. (Aristizábal, 2001)

2.6 Del juego y la complejidad

Para comprender el sentido del juego es necesario partir de una concepción relacional—dinámica de la realidad, con toda su complejidad y multidimensionalidad, a partir de una forma de abordaje vivencial—conceptual, en donde se involucren las múltiples variables que componen lo real, sus cambios continuos, los cuales sólo pueden ser percibidos globalmente con una actitud de inmersión y apertura, en un permanente juego de relaciones que posibilitan la comprensión de nuevos y variados horizontes. Desde un punto de vista antropológico, el juego se muestra como una actividad creativa esencialmente humana, que relaciona al hombre con los otros y con su entorno, en una relación primigenia o “urdimbre constitutiva”. (Bianchi, op. cit.)

El jugador, el que juega, es un campo de posibilidades de acción reglada por normas lúdicas, en donde el juego es el campo de acción con sentido. El conocimiento de lo que es el juego, de la experiencia del juego, la creación de ámbitos lúdicos, los cuales ocurren en un tiempo y un espacio determinados, son aspectos complementarios de un evento complejo, de cuyo análisis se depende que el juego es un acontecimiento serio, dador de sentido, porque ostenta un modo de ser relacional.

La propuesta de la pedagogía lúdica va de lo ejecutado a lo reflexionado, de lo global a lo analítico, con una clara conciencia de la necesidad previsor, en un tiempo y un espacio determinado. Se toma en cuenta el desarrollo afectivo—relacional—social como componente básico del aprendizaje conceptual, humanizando la relación educativa.

El jugar representa un satisfactor sinérgico, en donde no hay una finalidad de ganar, sólo el jugar por jugar, en donde se genera mucha negentropía, en una potencialidad del todo y de las partes. En él se puede encontrar lo más auténticamente humano, lo más hominizador o humanizante; la vida consciente

de sí misma, la condición humana. Esta nueva mirada nos puede proveer de recursos y opciones en un mundo que se vivencia en crisis de utopías y de esperanza, un mundo donde todo se percibe amenazante. (Elizalde, 2003)

2.7 De las emergencias y sus juegos.

“El juego es maldito y no es serio, por la radicalidad crítica del juego, por esa alegre, aguda, irónica, hiriente y persistente resistencia jocosa a la seriedad, que es la raíz de toda resistencia y la afirmación de vivir como jugando. El juego es maldito, el juego no es serio, porque rompe las reglas del juego...”

Mauricio Langon

La educación integral implica la ampliación de los objetivos educativos de carácter intelectual para dar cabida a otras dimensiones de la persona, por lo cual es importante que entre los objetivos educativos se incluyan capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal y de inserción e integración social, de manera que se forme un entramado de cualidades de la persona, tanto en su dimensión individual como en su dimensión social. (Zurbano, 1988:7).

En la educación en general se ha planteado la necesidad de incorporar valores vigentes sobre los que es urgente trabajar para educar y sensibilizar a los futuros ciudadanos, así como se han propuesto ejes transversales que se visualizan como un camino para generar una educación integrada en la realidad social; es así que temas como la salud, la igualdad, la educación en valores, la educación para la paz y la convivencia, la educación para la sexualidad incluyendo a la educación ambiental, se han propuesto como parte de esa temática que debe ofrecerse en las escuelas.

Es principalmente desde la línea pedagógica liberadora y su aplicación en la educación para la paz, la educación cívica y ética, la educación para la sexualidad y la educación para el arte, se ha revalorado el juego, no sólo como instrumento pedagógico, sino como experiencia vital importante en el proceso de maduración y en la comunicación con los otros. (Cascón y Beristain, 2006:9)

Aunque en general diferentes corrientes educativas se enmarcan en la Escuela Nueva, no hay un concepto genérico y absoluto, pues existen diferencias desde su conceptualización, hasta su metodología de aplicación, dependiendo del contexto espacial y temporal en el que se hayan desarrollado, y por tanto, su aplicación depende del contexto político, cultural, histórico y social en el que se aplican y de acuerdo con las experiencias vividas, su connotación y uso.

Este apartado no pretende ser exhaustivo, ni realizar un análisis profundo de las corrientes educativas, sino más bien presentar aquellos aspectos que las caracterizan y aporten información para reflexionar sobre el papel del juego en la educación ambiental, en un contexto latinoamericano.

2.7.1 Educación para la paz.

Esta corriente surge a principios del siglo pasado con la finalidad de evitar la guerra. Jares (1999:124), entiende a la educación para la paz como “un proceso dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, y que, a través de la aplicación de enfoques socio-afectivos y problematizadores, pretende desarrollar una nueva cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a observar críticamente la realidad situándose enfrente y actuar en consecuencia...”

La educación para la paz se asume como un proyecto político y educativo que declara abiertamente la lucha por la defensa de valores como la paz, la justicia,

la igualdad, la libertad, la solidaridad como uno de los medios más apropiados para la construcción y fomento de una cultura de paz.

En esta corriente emergente, incorporan juegos que tienen que ver con su peculiaridad, con algún interés especial ya sea por el estímulo que puede generar en un grupo (afirmación, conocimiento, comunicación, confianza, etc.), por aspectos que promueve tales como la cooperación o incluso por su incidencia en realidades tales como la resolución de conflictos, la construcción de consensos, etc.

El juego se utiliza como instrumento para romper y cuestionar las relaciones competitivas, que son un factor muy importante de la sociedad actual, así como para romper barreras y descubrir nuevas formas de relación y acción, como instrumento de cambio en la educación y en la sociedad. En este sentido, el juego es utilizado ya que:

- ✓ Puede ayudar a hacer consciente una situación que el grupo vive inconscientemente, ya sea interna o del grupo en relación con el exterior.
- ✓ Es un campo de experimentación de las propias posibilidades, de las capacidades personales de comunicación, acción, que pueden ayudar a una afirmación personal y colectiva.
- ✓ Significa una experiencia vital que proporciona elementos para resolver los conflictos de nuevas formas. El juego puede ser también, en sí mismo, una forma de superar el conflicto.

La línea pedagógica del trabajo de Cascón (2006:11-15) es la liberadora, desde donde se generan aportes sobre las realidades de conflicto, la cooperación, etc., a la que se enfrenta su práctica.

Para Cascón y Beristáin (1988), el juego no es sólo un instrumento pedagógico, sino que representa una experiencia vital importante en el proceso de

maduración y en la comunicación con los otros. El juego no es neutral ni se hace con recetas, su uso requiere del conocimiento del grupo y de una experiencia mínima para poder lograr los objetivos. Los diferentes tipos de juegos constituyen un recurso para el proceso de formación y experiencia de un grupo y son un factor importante en los distintos momentos de su evolución. Sus mecanismos se basan en valores, estimulan un tipo de relaciones o provocan situaciones concretas que pocas veces se aprecian y a su vez remarcan la relevancia del juego y llaman la atención sobre su papel en el grupo.

2.7.2 Educación cívica y ética.

En la educación cívica y ética, se toma como base que la crisis de valores éticos y morales, la pérdida de la espiritualidad y el sentido de la vida son provocadas por la tecnología, por lo que se reconoce que el reto para resolverla es humano. Por ello es necesario reconocer a los educandos como sujetos de sus procesos de aprendizaje, en donde la acción pedagógica debe estar dirigida a la construcción de la personalidad.

Postulan que hablar de pérdida de valores implica que éstos se han perdido y por tanto tienen que “volver a ser”, pues lo que ha sido implicaba un orden válido y por tanto existe la obligatoriedad intrínseca de recuperar esos valores, independientemente del contexto. En este sentido, existe un problema de fondo, que consiste en la afirmación sin reflexión, sin atender a un contexto dado, pues la ética implica una reflexión crítica sobre la moral y las costumbres.

Plantean al juego como parte de la moral y las costumbres. Se hace ética reflexionando críticamente sobre el juego, juzgando al juego, jugando y juzgando los valores que están en juego y el valor del juego; se juega con los juicios, y en este juego, buscarnos y encontrarnos a nosotros mismos y a la diversidad de todos los otros en el juego.

Para esta corriente, los juegos y las dinámicas correctamente organizadas y sistematizadas permiten a la persona madurar los procesos esenciales para el aprendizaje de valores, creencias y actitudes. El juego como herramienta didáctica activa que privilegia la experiencia, respetando las necesidades e intereses dentro de un contexto educativo espontáneo y alegre en donde se posibilita la autoafirmación del individuo, se fortalece la cooperación, la socialización y el sentido de pertenencia grupal.

El juego puede ser ético porque la eticidad está en el vivir, en el crear. El autor, citando a Nietzsche, menciona que “jugar es vivir, es sinónimo de creación en función del sentido de la Tierra. Hay reglas: las de la vida misma”. Es jugando que se aprende lo más básico de una cultura: distinguir presencia y ausencia, imitar a los grandes hablando y haciendo como ellos; relacionándose con las cosas, con los otros, consigo mismo; descubriendo que hay situaciones ya normadas y que las puede cumplir, eludir, querer o cambiar.

Nos hominizamos jugando. Jugar es una de las acciones que nos permiten llegar a ser humanos de determinada cultura. Nos hacemos humanos diferentes, de otros con ciertos juegos en los que ensayamos, simulamos, curioseamos, exploramos.

Para esta corriente, el juego significa:

- ☞ Un entrenamiento para la vida y para la muerte;
- ☞ un medio para probar el sentido de la vida y experimentar el fracaso;
- ☞ dar sentido al conflicto y acercar a distintos actores (barrios, cuadros o grupos) a través de la rivalidad sostenida;
- ☞ Un dispositivo cultural, algo de lo que se dispone y les fue dispuesto;

- ☞ Un mecanismo para socializar, conformarse, dominarse y significa *aquello de lo que se dispone para resistir, liberarse, formarse, personalizarse;*
- ☞ Reconocer que no se parte de cero, ya que jugamos con aquello de lo que se dispone;
- ☞ Aprendizaje de que las cosas no tienen final, que tienen sentido en sí mismas, no por referencias a su fin ni a su origen, pues la finalidad del juego no está en el final, en quien gana cuando el juego termina, sino en el jugar y vivir como finalidad y como valor;
- ☞ Reconocernos como iguales, pues la desigualdad impide el juego; y
- ☞ Jugar siempre, igual que se sigue viviendo, en un sentido de mantener la esperanza, “mientras hay vida, hay juego”.

2.7.3 Educación para el arte.

Retomando a Gutiérrez Párraga (2004: 231-242), quien propone un programa didáctico al cual denominó “La actividad artística en clave lúdica”, durante el siglo XX el juego fue adquiriendo importancia en la didáctica del arte de manera progresiva, principalmente a partir de la renovación pedagógica de la Escuela Nueva, desde donde se propone una enseñanza más participativa, libre y democrática, lo que produjo una línea de avance en la dinámica de utilización del juego como método no coercitivo, para hacer más estimulante y creativo el trabajo educativo en las aulas en donde se imparte la educación artística.

Para este autor, el arte es el juego más elevado, una forma ligera de penetrar en aquellas cosas que son importantes para el hombre, pero también pone énfasis en que no todos los juegos son arte, pues verlo así implicaría una banalización que no corresponde con el carácter cultural y formativo que como

experiencia espiritual tiene el arte. De igual manera, ve al juego como un vehículo facilitado del tránsito hacia otros aprendizajes artísticos y pone de manifiesto la estrecha vinculación que existe entre el arte, el juego y la creatividad, así como ve también a la relación del arte y el juego como respuesta a una necesidad interior y social, aun impulso de juego creador, basado en la libertad y la espontaneidad.

Para Gutiérrez Párraga (2014: 291), el juego debe ser tomado en cuenta para entender el origen de la cultura y la tendencia innata del hombre hacia el arte, y lo ubica en su origen, mencionando las analogías con él y su importante aporte hacia la creatividad, en donde se encuentran unidos el juego y el sentimiento estético que da sentido a la obra de arte, y es justamente en el arte en donde el juego alcanza su identidad y con ella su pleno significado.

Parten del juego como pedagogía activa, cuya pretensión principal es enfrentar a los participantes a una simulación de la situación de creación, que los aproxima a comprender este proceso en el artista, que de otra manera, sería difícil de experimentar. Los talleres participativos se basan en el juego ilustrado y en la escuela activa, y están dirigidos a la sensibilización artística y la enseñanza relacional, provocando el diálogo a través de la mirada libre de las obras, provocadora de la proyección subjetiva del espectador, que al ser combinadas con las propuestas lúdicas, tratan de desarrollar actitudes y capacidades que la enseñanza reglada no tiene en cuenta. Utiliza al juego como hilo conductor en el proceso de comprensión y aprendizaje del arte moderno, partiendo de una secuenciación de juegos en temas y propiciando en los alumnos una vivencia personal sobre las formas de creación, el análisis de los materiales, la reflexión grupal, el balance del juego realizado, sus posibilidades de mejora y de engarzamiento con otros para aportar nuevos contenidos.

Las conclusiones didácticas, que menciona que son parciales y se complementan entre sí, son las siguientes:

1ª El juego es idóneo para la pedagogía del arte moderno, por lo que el utilizar los métodos lúdicos de los que se sirve, implican y son consecuencia de una de las formas más pragmáticas de acceder al conocimiento del arte de nuestros días y a la educación artística.

2ª Actualmente parece oportuno plantear la educación artística a través del juego, como forma de incentivar el interés de nuestros alumnos, a que los juegos proporcionan aprendizajes que pueden ser transferidos a conocimientos de distinta índole, y aplicarse en distintas técnicas y diferentes campos artísticos.

3ª La aplicación de la seriedad del juego como estrategia metodológica para la educación por el arte es susceptible de ser empleada en el aula, en el taller y en los museos, en el nivel de madurez que se inicia con la adolescencia y se puede prolongar hasta la edad adulta, variando la complejidad de los juegos y los objetivos propuestos.

Por lo anterior, la idea del juego ha constituido una de las directrices del desarrollo del arte moderno, en cuyo aprendizaje se alcanza el estadio de comprensión más alto en la relación entre el juego y el arte. En este contexto, la actividad pedagógica del juego es fundamental para el desarrollo de la capacidad creadora y la realización social del niño, del joven y del adulto.

2.7.4 Educación para la sexualidad.

Se ha definido a la educación para la sexualidad como un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor. Brinda a la persona la

oportunidad de explorar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto de muchos aspectos de la sexualidad, poniendo especial énfasis en la realidad local, incorporando diseños lógicos que aborden y midan factores como creencias, valores, actitudes y competencias susceptibles de ser cambiadas, las cuales a su vez puedan modificar el comportamiento sexual.

En la educación para la sexualidad se utilizan principalmente juegos de roles orientados a aumentar la auto-eficiencia de destrezas para rehusar un encuentro sexual no deseado, o posibles situaciones que puedan conducir a ello.

Meré et al (2006:5), conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera dialógica y participativa y un conjunto de herramientas didácticas consistentes con esta postura, a los cuales se entrelaza un entramado ético y conceptual para entender la afectividad y la sexualidad en el marco del desarrollo integral, la promoción de la salud y la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes. La salud es concebida como bien social que se construye como punto de partida de la interacción de diferentes factores, pertenecientes al ámbito personal, social y cultural y por tanto está condicionada por cada momento histórico de desarrollo de la sociedad; es también un derecho humano fundamental y constituye un bien social. De esta manera, la promoción de la salud se da como respuesta social organizada, multisectorial y multidisciplinaria, para mejorar la salud, el bienestar de las personas y se halla en estrecha relación con la educación para la salud.

La estrategia metodológica está relacionada con una postura pedagógica didáctica activa, comprometiendo a las personas con su desarrollo, con los procesos de salud-enfermedad y con la construcción de la salud, en tanto dimensión integral de su ser. La estrategia lúdica se utiliza como metodología de enseñanza aprendizaje de carácter participativo, dialógico, impulsado por el

uso creativo y pedagógicamente consistente, de técnicas, ejercicios y juegos didácticos creados para generar aprendizajes significativos en términos de conocimientos, habilidades o competencias sociales y de incorporación de valores, lo cual es coherente con los principios y valores éticos que sustentan la propuesta de trabajo de la Iniciativa Latinoamericana; solidaridad, responsabilidad, derechos humanos, ciudadanía, respeto y diversidad. En esta propuesta, la intervención se ve como un proceso individual y grupal que moviliza y problematiza las rutinas, los hábitos y las maneras de pensar y sentir relacionadas con la salud, la sexualidad, las relaciones entre varones y chicas.

La estrategia lúdica es una traducción didáctica de los valores democráticos y participativos que sustentan nuestra acción ciudadana y profesional. Se reafirma que ni la tarea educativa en general, ni el juego didáctico en particular, operan en el vacío, alejados del contexto sociocultural y las subjetividades de los y las participantes, por lo que resaltan que una utilización efectiva, tiene como condición de éxito, la adaptación creativa de los juegos didácticos, en donde se tome en cuenta la planificación global, las características, intereses y expectativas de las personas que integran el grupo, además de los objetivos educativos. Está asentada en dos pilares centrales:

- a. El aprendizaje grupal, cuyas dimensiones básicas son la afectiva, el lazo crítico entre información y vida cotidiana, la pluralidad creadora y la participación solidaria de los y las participantes, lo que posibilita el aprendizaje significativo, con la apropiación crítica y significativa de conocimientos y habilidades.
- b. La revaloración de la integralidad y diversidad del ser humano, en el reconocimiento pleno de la persona como ser que siente, piensa y se relaciona a partir de una vivencia social y cultural.

La aplicación del juego se enmarca en una actividad planificada independientemente del lugar o el formato de la intervención y se requiere de:

- a. Una secuencia temática consistente.
- b. Una configuración didáctica coherente.
- c. Una planificación llevada con flexibilidad, delicadeza y escucha activa de los y las participantes para crear condiciones que permitan obtener todas las potencialidades de lo lúdico.

El taller se utiliza como espacio adecuado para la implementación de un proceso de aprendizaje basado en el potencial transformador de un grupo como sujetos activos e integrados, un espacio de trabajo colectivo alimentado por las contribuciones, reflexiones y prácticas de todos(as) los/las participantes y por lo tanto, está basado en el diálogo y la argumentación, en un clima distendido y de confianza. Para realizar un taller, se proponen tres etapas:

1ª Apertura. Presentación general del taller, objetivos, modalidad de trabajo; presentación de los participantes, sus expectativas e intereses; caldeamiento y motivación para la participación.

2ª Desarrollo. Momento principal de la actividad en donde se abordan los contenidos temáticos centrales, integrando al “juego en sí”, fomentando el intercambio de experiencias y saberes, el diagnóstico de la realidad basado en las experiencias individuales, el cuestionamiento y el análisis crítico, la introducción de nuevas pautas de comportamiento. Se deben incluir otras técnicas con énfasis en los ejercicios individuales y grupales y en aquellos que permitan recuperar la singularidad de las trayectorias y aportes individuales.

3ª Cierre. Etapa final en donde se explicitan y sintetizan los principales aprendizajes referidos a los contenidos, permitiendo motivar y abrir para los

cambios concretos individuales y colectivos; se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, espacio individual de reflexión y comprensión, se invita a mirarse a sí mismo, revalorizando el aprendizaje a partir de la propia experiencia y habilitando el aprender a aprender como clave para el crecimiento personal; y evaluando las diversas dimensiones del trabajo realizado en relación con las expectativas, los conocimientos, el clima, la modalidad de interacción, el grupo, la coordinación y la infraestructura, garantizando la confidencialidad y la intimidad en el registro de las opiniones y sugerencias de las personas participantes.

Los juegos didácticos que se proponen llevan individual y grupalmente a explicitar, reflexionar y cuestionar las actitudes, ideas y comportamientos de cada participante, generando una sinergia de la problematización temática y la dinámica lúdica, generadora de climas de apertura, que favorece la búsqueda de soluciones nuevas, la aparición de perspectivas innovadoras y la emergencia de actitudes creativas. Romper con la rutina, la comodidad y el hábito, permite profundizar en el aprendizaje al mismo tiempo que valoriza y desarrolla todos los recursos y talentos de los y las participantes.

Finalmente, Meré et al (2006), consideran que tal vez el concebir al juego didáctico como una herramienta abierta es la afirmación más fuerte de su propuesta.

3 ¡ABRAN EL JUEGO SEÑORES! (Estrategia Metodológica)

3.1 Preparando el tablero del juego. (De la definición del enfoque metodológico y del método)

Este estudio se abordó desde la metodología cualitativa, ya que se plantean preguntas que ayuden a reconstruir la realidad como es observada por las personas entrevistadas que tienen como común denominador el haber participado en la construcción de la EA en el Instituto de Historia Natural y su devenir histórico reciente; por tanto, no pretende probar una hipótesis, sino más bien a partir de sus experiencias, ser el punto de partida y de los planteamientos teóricos y metodológicos para el juego en la revisión bibliográfica, tomando en consideración que las actividades de EA en el contexto de esa institución fueron semillero de la EA en el estado y, desde sus inicios, se contempló un importante componente lúdico y de juego.

Este tipo de análisis requiere también de un lenguaje conceptual y metafórico en donde se trate de captar el contenido de las experiencias y significados que se dan al juego. En este sentido, este método es flexible y en este caso, se basa en modelos de recolección de datos mediante descripciones, observaciones y diálogos sobre cuestiones abiertas, en un enfoque que pretende descubrir la realidad del juego desde su contexto propio y de sus historias de vida, con un lenguaje propio que busca entender el contexto y el punto de vista del entrevistado, desde un paradigma humanista-hermenéutico que nos lleve a la interpretación de sus experiencias en, con y desde el juego.

Por ello, y de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003:85-88) este marco teórico es el interpretativo, el cual se basa en la fenomenología, caracterizada por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales, tomando en consideración 4 conceptos claves: la temporalidad (lo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida). Desde el punto de vista de la fenomenología, en el proceso de investigación se deben obtener los datos verbales, leer los datos, agruparlos, organizarlos y expresarlos desde una perspectiva disciplinaria, para posteriormente sintetizar y resumir los datos para presentarlos posteriormente y terminar con una mejor comprensión sobre la esencia y la estructura invariable de la experiencia, reconociendo que existe un significado unificador.

En concordancia con lo anterior, la estrategia metodológica utilizada fue la cualitativa analítica, con un enfoque metodológico de la historia oral y de vida, que parte de sus experiencias personales en el campo de la educación ambiental, específicamente en cuanto al juego, su potencial, sus aplicaciones y percepciones sobre su importancia en la generación de referentes identitarios para la educación ambiental, como promotores de participación social y política, constructora de solidaridad y esperanza.

Como instrumento de investigación se utilizaron entrevistas a profundidad, pues representan una de las formas de obtención de datos, a través de la cual se tiene un acercamiento directo a los individuos que han sido seleccionados, pudiendo acumular respuestas objetivas, captar opiniones, sensaciones y estados de ánimo, con lo cual se enriquece la información y se facilita el alcance de los objetivos propuestos.

Es importante mencionar que si bien se plantea que los análisis cualitativos por lo general estudian a pocos individuos, o situaciones reducidas, pues se pretende profundizar en situaciones determinadas, es posible que a partir de

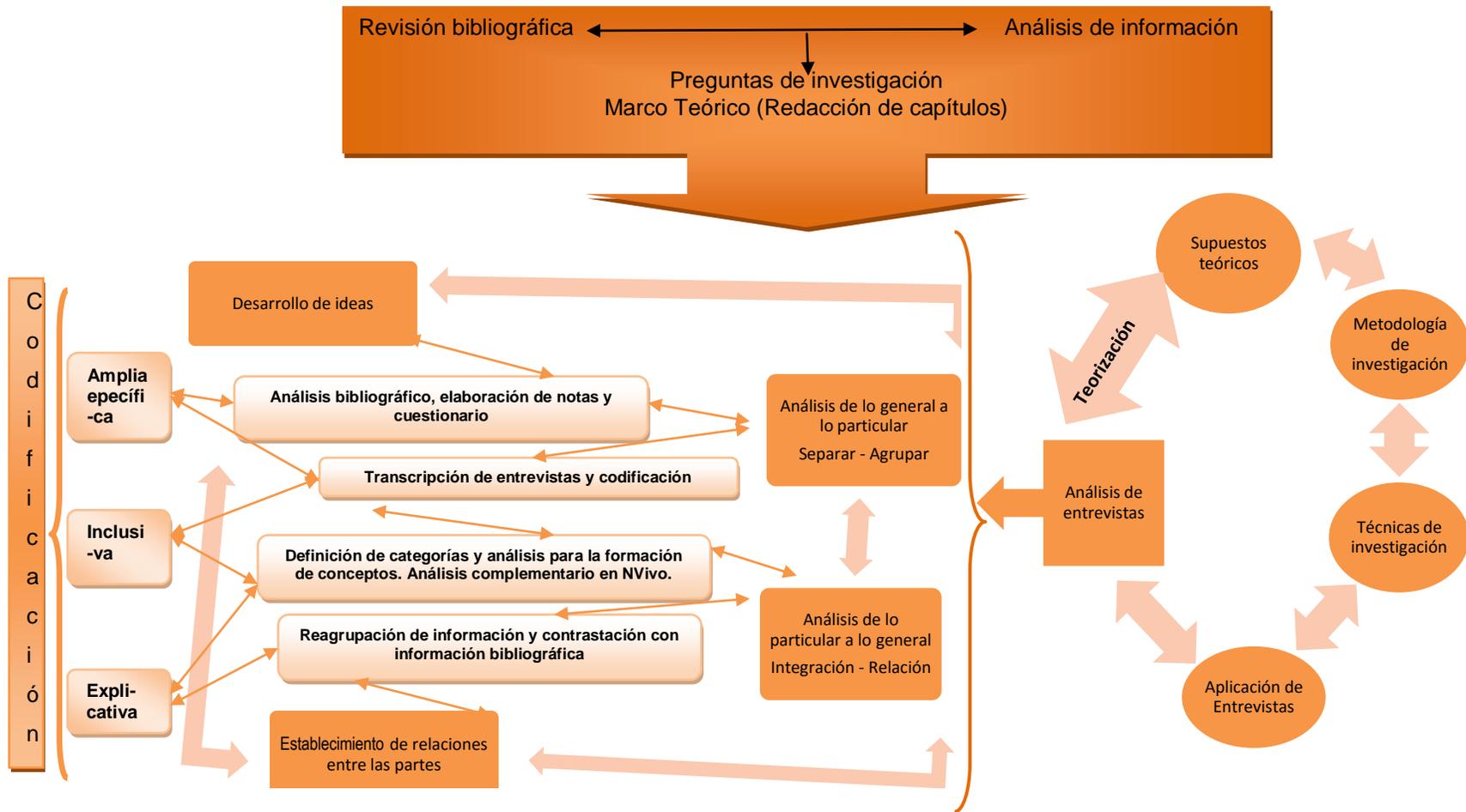
ellas solas no se puedan hacer generalizaciones. No obstante, creo que sí se puede contribuir a encontrar algunas líneas generales sobre el juego y su importancia para la construcción de una pedagogía ambiental.

De manera complementaria, pero no menos importante, se realizó el análisis de información bibliográfica sobre el tema del juego y la lúdica en general y con especial énfasis en las metodologías emergentes, en donde el uso del juego tiene un papel relevante; a partir de este análisis se construyeron los criterios de investigación y categorización; fue relevante para conocer los aportes teóricos de distintas disciplinas respecto al juego; para conocer los aportes de las personas a ser entrevistadas y partir de elementos que nos puedan identificar durante la entrevista; y para dar un encuadre final al documento, de acuerdo con los resultados que se obtuvieron de las entrevistas.

También se tomó en consideración la experiencia personal y colectiva en el juego, lo que nos aportó información para comprender más ampliamente el rol que le conceden al juego p. e. como dinamizador cultural. El análisis tiene un enfoque descriptivo y explicativo para poder explorar la potencialidad que le dan al juego y las posibilidades pedagógicas que le confieren.

El esquema metodológico es el siguiente:

Esquema Metodológico



3.2 Definiendo las reglas del juego (Del tipo de entrevista y sus aspectos técnicos)

“La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”.

Ruiz Olabuenaga, J.I. *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao, 1996: 171.

La entrevista implica un sistema de comunicación interpersonal entre el entrevistado y el entrevistador, con el objetivo de recoger la información objetiva que presentan los sujetos, pero también subjetiva, la cual se desprende de la observación de sensaciones, estados de ánimo, posturas, etc. En concordancia con lo anterior, en este trabajo se realizaron cuatro entrevistas a profundidad y enfocada, cuyo objetivo fue obtener información sobre las experiencias concretas que los entrevistados tienen sobre el juego, su proceso e importancia y sus significados; sus visiones e interpretaciones, de acuerdo con sus vivencias personales, concentrándose en el esclarecimiento del potencial que, de manera específica o tácita, le otorgan al juego en su práctica profesional, de acuerdo con sus experiencias personales.

Dos entrevistas más tuvieron que ser enviadas por correo electrónico, debido a que residen fuera del estado de Chiapas y no se pudo utilizar algún otro medio electrónico.

La homogeneidad del tipo de muestra elegido se refiere a que las personas entrevistadas fueron seleccionadas por haber trabajado en el Instituto de Historia Natural o posteriormente Instituto de Historia Natural y Ecología y/o Secretaría de Medio Ambiente e Historia Natural, ya que el propósito es centrarse el lugar que he considerado como semillero de la educación ambiental en el estado de Chiapas.

Si bien en un principio se trató de involucrar a seis personas que estuvieron en los inicios de esta institución y en la época de mayor florecimiento, al no obtener respuesta de dos de ellas, se buscaron alternativas, para finalmente contar con el número de personas programadas.

3.2.1 *Guión de entrevista.*

Previo a la entrevista, se elaboró un guión, en donde se plasmaron los tópicos a abordar a lo largo de los encuentros, para evitar dispersiones y extravíos tanto por parte del entrevistado, como del entrevistador. Este documento fue estructurado con base en los objetivos de investigación y se presenta en el Anexo 1. En el caso de las entrevistas no presenciales, el guión fue enviado tal como fue elaborado y en uno de los casos se puntualizaron algunas cosas vía electrónica.

3.2.2 *Colocando las piezas. (Análisis e interpretación de datos)*

Las personas entrevistadas, un hombre y cinco mujeres, han trabajado en el estado de Chiapas, específicamente todas ellas han transitado en algún momento de su vida en el Instituto de Historia Natural, lugar que puede ser considerado el semillero de la EA en Chiapas, y actualmente se desempeñan en diferentes ámbitos. Es a partir de sus experiencias que se generan las reflexiones sobre el uso del juego, su sentido, potencialidad y aportes para la

construcción de una pedagogía ambiental y su contribución a la formación de referentes identitarios en los procesos de transformación cultural.

Cuatro entrevistas fueron videograbadas y posteriormente transcritas textualmente. Debido a la dificultad para ser entrevistadas, a dos de las personas seleccionadas se les envió el guión de la entrevista vía electrónica.

En el caso de las entrevistas presenciales, se procuró que se llevaran a cabo de manera libre y espontánea, lo que nos permitió tener información más cercana, conocer con mayor detalle la opinión de las personas respecto a las potencialidades que le confieren al juego desde su experiencia y práctica personal y profesional, así como precisar y aclarar preguntas, verificar respuestas y observar actitudes.

Respecto a las entrevistas realizadas vía electrónica, se realizaron algunas acotaciones posteriores, para aclarar o ampliar algunas de las respuestas escritas.

Después de escuchar las entrevistas varias veces, con la finalidad de familiarizarse con los datos aportados por los entrevistados, e identificar los aspectos más importantes de las experiencias vividas, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, para posteriormente entresacar aquellas citas que se consideraron de relevantes para los objetivos de este estudio. Se elaboraron fichas técnicas para cada una de las personas entrevistadas, en donde se registraron sus datos generales, con la finalidad de contextualizar y tener una mejor comprensión de la persona entrevistada.

Cada entrevista fue leída varias veces y numerada del 01 al 06, para reconocer el aporte de cada uno de los autores, y al ser ordenada en columnas, cada renglón tenía asignado un número secuencial, de manera que pudiera ubicarse el contexto del cual fueron extraídos los párrafos que fueron codificados. De esta manera, al encontrar por ejemplo, el número 01-45, significa que

corresponde al entrevistado número 1, en el renglón 45; esto ayudó a complementar información en caso de ser requerido. Todo esto se hizo utilizando el método tradicional de transcripción de entrevistas, lo cual derivó en un primer nivel de codificación *grosso modo*, para cada una de las entrevistas. En este primer nivel, se buscó tener un primer acercamiento al subrayado de elementos y significados que fueran importantes, lo cual fue relevante para definir las categorías.

Un segundo nivel de categorización se realizó con la concentración de los datos de cada entrevistado de acuerdo con las similitudes o aportes que cada uno de ellos hizo a alguna categoría en particular. En este nivel, se utilizaron tres columnas, en la primera se encuentra el número de identificación, en la segunda los aportes de cada entrevistado y en la tercera columna se encuentra el código al que contribuyen. Esto ayudó a tener una visión de conjunto de las aportaciones de los entrevistados, las relaciones, dimensiones y tipologías específicas que ayudaran a la comprensión del uso que han dado al juego, sus aportes y significados.

Se trató de reconstruir la experiencia de las personas entrevistadas, partiendo de la contextualización de la propia del sujeto. Una vez realizado lo anterior, se analizaron los elementos, sucesos y momentos más importantes para la persona entrevistada, mediante el conteo del o los temas que más fueron mencionados o más peso tuvieron a lo largo de la entrevista, o las fases o momentos críticos de la vida o experiencia vivida por la persona entrevistada.

Posteriormente, la información fue incorporada al programa NVivo, para tener una referencia complementaria a los datos y observaciones encontradas en el análisis tradicional y para que sirviera como respaldo a las conclusiones y teorización final de este trabajo.

Para definir las categorías, también se incorporaron criterios basados en la investigación documental, principalmente de las corrientes emergentes, en donde el uso del juego se integra a las propuestas pedagógicas.

Una vez hecho lo anterior, se revisaron los hallazgos encontrados, los puntos en común, así como las divergencias y se hizo una contrastación con los datos del marco teórico, principalmente aquellas referencias de las corrientes emergentes, para enriquecer el análisis y realizar las conclusiones de este trabajo.

3.2.3 Primeros movimientos. (Generalidades del proceso de trabajo)

Cuando se inició este trabajo, se pensó en entrevistar a aquellas personas que, desde la perspectiva de la autora, eran importantes desde el inicio de la EA en el Instituto de Historia Natural, en el planteamiento y ejecución de los programas educativos, en donde lo lúdico y el juego tenía un papel importante desde sus inicios. El primer problema que se presentó no fue, como se había pensado, la falta de bibliografía, la cual se ha ido juntando de tal manera, que el leerla implicaría un tiempo mayor al que se tiene para concluir la tesis, sino la realización de las entrevistas, en donde las circunstancias, los contextos actuales de cada una de las personas, eso que nos hacen seres humanos complejos, hizo difícil continuar con el plan original. Algunas personas ya no viven en el país, otras más, no tuvieron disponibilidad de tiempo, ni disposición para responder por ninguna vía a la entrevista, por diversas razones.

Por lo anterior, tres de las seis personas propuestas inicialmente fueron entrevistadas de manera presencial, y posteriormente, ante la falta de respuesta a la solicitud de apoyo para realizar este trabajo, se definieron otras 3 personas, una de las cuales también fue entrevistada personalmente. A dos personas más que residen fuera del estado les fue enviado el guión de la entrevista, vía correo electrónico.

Cabe mencionar que las últimas dos personas que aceptaron participar, si bien estuvieron en etapas más recientes, su paso por la institución, su trayectoria y experiencia representaron un punto de vista interesante para los fines de este trabajo.

Las entrevistas presenciales, se llevaron a cabo el 11 de febrero (dos personas), el 4 de marzo y el 1º de abril de 2015; las entrevistas vía electrónica fueron recibidas el 23 de abril y 24 de mayo de 2015.

Las entrevistas presenciales tuvieron una mayor riqueza en cuanto a la información vertida por las personas entrevistadas, en la interacción fue posible ir rescatando datos que no se esperaban y anécdotas que dieron cuenta de las situaciones tanto personales como del momento en que se encontraba el IHN y su desarrollo. No obstante, realizar el análisis, resultó un poco más laborioso tener que ir entresacando la información específica sobre el juego y separar las ideas que contribuyeran a este estudio, quitar las ideas duplicadas, etc.

Por otro lado, las respuestas obtenidas en las entrevistas enviadas vía electrónica fueron más concretas y específicas, lo que en cierto modo facilitó el trabajo y el análisis de la información.

Aunque resultan obvios los comentarios anteriores, el uso de la tecnología fue útil en tanto permitió acceder a personas que, de otra manera, hubiera sido difícil coincidir. Sin embargo, para este trabajo faltó hacer uso de la tecnología no sólo para enviar y recibir los cuestionarios, y así como de algunas otras herramientas de internet (p. e. Skype), a través de las cuales sería posible realizar una entrevista “presencial-virtual”, subsanando las distancias, siempre y cuando se tuviera esta posibilidad en ambas partes.

3.2.4 Las posiciones estratégicas. (Categorías para el análisis e interpretación de datos)

- a. Del juego en la historia del IHN en Chiapas
 - ☺ El juego en la historia del IHN/IHNE
- b. De los motivos por los cuales están en el campo de la EA
 - ☺ Acercamiento de los entrevistados a la EA y el porqué de su permanencia en ella.
 - ☺ Punto de partida del uso del juego
- c. Visión del juego desde sus experiencias.
 - ☺ El juego desde la experiencia de los entrevistados
 - ☺ ¿Por qué jugar? Utilidad del juego
 - ☺ Del juego y su aplicación
 - ☺ Problemas del juego o en dónde no funciona y no hay que utilizarlo.
- d. Actualidad del juego en la EA en Chiapas: posibilidades y perspectivas.
- e. Del deber ser del juego y de lo que nos falta para poder aplicarlo.
- f. De las coincidencias y fases para construir una metodología lúdica.

4 DE UNA SENCILLA HOJA DE PAPEL A LA INTRINCADA FIGURA DE PAPIROFLEXIA. (Resultados y Conclusiones)

Antes de iniciar con el análisis y las conclusiones, creo pertinente mencionar que aún cuando se hizo una revisión histórica del juego, de sus diferentes significados y usos que se le dan, este estudio parte del concepto moderno y actual de lo que es el juego, sin tomar en consideración un contexto de interculturalidad, en donde los referentes y significados pueden ser diferentes o no reconocerse como juego o como algo lúdico.

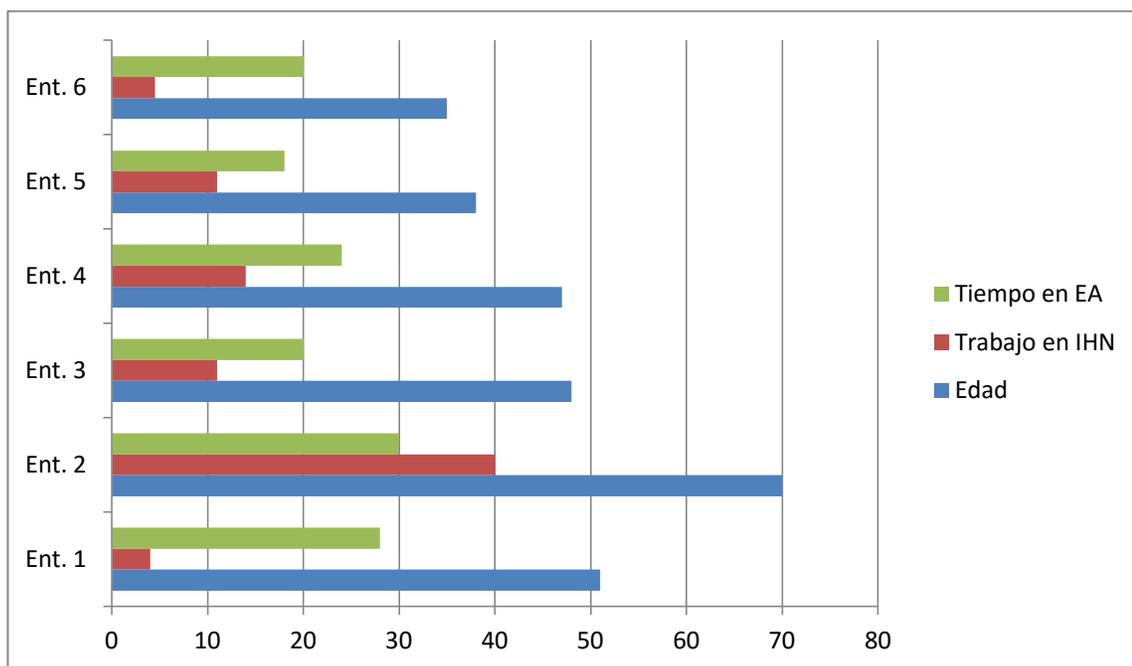
Una de las características del juego es la tensión y la incertidumbre sobre los resultados que se espera obtener; en el desarrollo de este trabajo la distensión fue llegando conforme se fueron desarrollando las entrevistas, con la generosidad y disposición que mostraron los entrevistados para compartir partes de su vida, de sus experiencias, sus sentires y sabiduría.

Durante este proceso, no ha dejado de sorprenderme todo lo que ha representado el juego y la ludicidad en los procesos educativos que me han compartido, lo que me permitió reforzar la idea que he tenido del potencial del juego y su aplicación en la EA, y que, junto con la revisión bibliográfica, permiten presentar este capítulo.

4.1 Extendiendo el papel sobre la mesa. (Generalidades de los entrevistados)

Como fue planteado desde el inicio de este trabajo, todos los entrevistados trabajan o trabajaron en el Instituto de Historia Natural y en sus posteriores transformaciones, la permanencia máxima fue de 40 años y la mínima de 4

años, pero independientemente del tiempo laborado, como ya se mencionó, se tomó en consideración su trayectoria, en uno de los casos, y otro por el impacto que tuvo principalmente por la incorporación del juego en los proyectos de EA durante los últimos años en la institución. La edad máxima de los entrevistados es de 70 años y la mínima de 35 años. (Cuadro 1)



Cuadro 1. Datos generales de los entrevistados: Edad, tiempo de trabajar en el campo de la EA, y tiempo de trabajo en el IHN-IHNE-SEMAHN

Respecto a la formación profesional, 4 de ellos son Biólogos, dos de ellos por la UNAM, una por la Universidad de Guadalajara y una más de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH); otra de ellas es Psicóloga Social por la UNICACH, y una Educadora. Sólo uno de los entrevistados cuenta con estudios de Posgrado.

4.2 Imaginando los dobleces (De la educación ambiental y el juego en la historia del IHN en Chiapas)

En esta categorización se agregaron los datos que contribuyen a conocer la historia de la educación ambiental de Chiapas desde sus inicios en el IHN, cuando las actividades realizadas eran de comunicación y difusión de datos interesantes sobre fauna y flora, y nos muestran que la EA en el estado se va dando poco a poco, respondiendo al interés mostrado por la sociedad y los docentes principalmente de Tuxtla Gutiérrez. Su desarrollo estuvo ligado al devenir del Zoológico Regional, así como sus enfoques educativos fueron transformándose de acuerdo con el momento histórico y las personas que se fueron incorporando y enriqueciendo las actividades educativas. Algunos de los datos obtenidos en esta categoría fueron incorporados al apartado “De la fundación de la Educación Ambiental en Chiapas. Un poco de historia”.

Chiapas es un estado que ha tenido un desarrollo particular, un aislamiento de lo que se puede denominar como “modernidad” y también de información sobre muchos sucesos que ocurrían en el país y en el resto del mundo. No obstante, el hecho de tener una riqueza natural tan importante, hizo que, como dice Becky Álvarez (com. pers.), “por cosas que se te van dando en la vida, empezaron a llegar amigos biólogos que venían de otros lugares, de lejos, de otros países” y trajeron consigo materiales interesantes que leía con interés y es ahí en donde ella conoció los trabajos sobre educación ambiental que se hacían en España y lo relacionó con el enfoque del conocimiento que tenían en el zoológico. De esta manera, la carta del Jefe Seattle, “La primavera silenciosa” de Rachel Carlson, fueron materiales que influyeron en la forma de ver el mundo, que contribuyeron a configurar los procesos educativos, y que, tal vez por la forma en que se fueron presentando en esos paneles antes desnudos, de manera lúdica, atractiva para los visitantes, se fue generando un interés que fue más allá de la simple lectura atenta, pues empezaron a solicitar los escritos, las

citas para dar pláticas, recorridos guiado... con lo que se formó un círculo virtuoso que llevó a darle una intención de franco apoyo a la educación, principalmente a la educación formal, utilizando todo tipo de materiales (textos, panales vacíos, todo lo que podría servir y lo que estaba vivo en el acuario y el zoológico) que llegaban a las manos de quien fue la impulsora de estas actividades, quien además de traducir algunos materiales, los fue adaptando a la mentalidad chiapaneca. Por aquellas épocas, se publicó también un periódico elaborado artesanalmente denominado "Pedro Tucán", dirigida a niños en el ámbito escolar, en donde se difundía información ambiental y había una sección de correspondencia, la cual era respondida de manera responsable, sin mentir ni engañar, con una base ética y de responsabilidad para cumplir y responder todas las dudas y preguntas que se presentaban y que recibían por correo.

En los 80, al cambiar el zoológico a la Reserva "El Zapotal", hubo un receso obligado por las circunstancias, pero ante la presión social, las actividades de apoyo educativo fueron retomadas y se fueron ampliando para dar recorridos guiados de fines de semana, dirigidos principalmente a niños. Esto obligó a establecer espacios específicos para apoyar las actividades educativas y a ir formalizando la educación ambiental. De esta manera, la demanda y, como menciona R. Álvarez (com. pers.), la necesidad, la inercia, pero también el gusto por compartir toda la información que tenían y se iba generando, aunado a que hablar de las cuestiones ambientales se convirtió en una moda, hizo que se diera mayor énfasis a la educación ambiental, con un estilo lúdico, desde la forma en que se presentaban los letreros, en que se daban los recorridos guiados, sin utilizar lenguajes técnicos y con información interesante, sencilla, atractiva y original, con ingenio y sobre todo, con muy escasos recursos. De esta manera también surgieron las actividades manuales, como una manera de recordar algo de lo que se había visto y compartirlo con la familia al llegar a casa.

En la visión de los entrevistados, el juego siempre estuvo presente en los programas educativos, principalmente del zoológico (F. Reyes com. pers.), y esta visión y forma de abordar los programas educativos, se llevó a los demás ámbitos del IHN, como las áreas naturales protegidas.

Siempre se hacía uso del juego y este modelo fue transmitido tanto en las capacitaciones que recibían, como en el quehacer cotidiano de la gente que estaba desde aquel entonces en eso (A. M. Torres y M.C. Ramírez, com. pers.), en un ejercicio de tradición oral, en donde los conocimientos se van transmitiendo de generación en generación a través de cursos de capacitación, los cuales surgieron también como una necesidad de fortalecer y hacer crecer las actividades educativas en respuesta a la demanda de atención.

El ampliar a diferentes tipos de público respondió tanto a la necesidad de compartir como a la de apoyar al sector educativo, pues la ecología y la educación ambiental se fueron introduciendo en los programas escolares y se buscó el apoyo del IHN para capacitar a los maestros.

Durante todo su devenir, y de acuerdo con R. Álvarez (com. pers.), se aprovechaba lo que era oportuno para que niños y adultos entendieran o tuvieran vivencias directas que marcaran un cambio: tocar (pieles, huesos), oler, experimentar con los sentidos cosas que de otra manera nunca tendrían en sus manos. Esto nos muestra que, desde sus inicios, siempre existieron elementos lúdicos en los procesos educativos, además de tener un fuerte componente ético y de convivencia con la naturaleza para dejar aprendizajes significativos que ayudaran a cambiar hábitos como meta.

Si bien al leer bibliografía se percataron de que a través del juego los niños podían experimentar algunas cosas, de manera intencional como tal, el juego se empezó a aplicar a partir de que se amplió el equipo de trabajo y se incorporaron otras personas, entre ellas una pedagoga que propuso de manera

formal el esquema y la estructura educativa de los cursos y talleres; y educadoras que realizaban su servicio social en el IHN, quienes trabajaban mucho con juegos y fueron incorporando lo que ya sabían. Siempre encontraron materiales como laberintos o cosas para pintar, adecuadas a cada persona.

De esta manera, con el uso cotidiano del juego, las personas fueron aprendiendo el proceso de aplicación en el ejercicio educativo mismo, haciendo que el juego se usara de manera estructural en las propuestas educativas del IHN, como base del trabajo con los niños y adolescentes. Es a partir de estas experiencias ya estructuradas, con una inserción lógica, que aprendieron el rol que tenía el juego en todo el proyecto educativo y a partir del cual pudieron sacar conclusiones sobre las secuencias entre las sesiones teóricas, conceptuales, de trabajo, sobre cómo se articulan con las prácticas y con los recorridos (F. Reyes, A.M. Torres y M. C. Ramírez com. pers.).

Como menciona F. Reyes (com. pers.), hubo un boom muy importante de la EA en Chiapas a finales de los 80's y los 90's, cuando ésta se entendía desde una dimensión ecológica, naturalista, o de un humanismo de pertenencia con el mundo, que estuvo bien trabajado.

Lo anterior fue resultado del crecimiento del grupo de trabajo, cuando empezaron a tener reuniones para planificar las actividades, aunque de manera espontánea y planeada para darle una mayor formalidad a la atención escolar, con temáticas prediseñadas, actividades bien hechas, en apoyo a los maestros; para los niños eran actividades divertidas. Iniciaron también los cursos de verano, que fueron muy cotizados en su momento y hasta la actualidad, en donde aún se pueden encontrar muchas historias que reflejan el éxito de estas actividades (R. Álvarez, com. pers.)

Si bien algunos de los entrevistados mencionan alguna corriente educativa o sustento teórico o metodológico sobre los cuales basaban su ejercicio, era el

uso de la intuición, el pensar en cómo les gustaría hacerlo o cómo podrían enseñar de maneras entretenidas, como se planteaban las actividades educativas.

No obstante, con el paso del tiempo, el modelo que se había propuesto desde años anteriores, empezó a volverse monótono; un modelo en donde se realizaban tres actividades complementarias: una plática en un aula, un recorrido, alguna dinámica o juego para relajar o entretener y una actividad manual. Estas actividades dejaban de ser atractivas principalmente para los participantes que iban entrando en etapa adolescente y es entonces cuando se le da al juego un papel más relevante de manera consciente. (A. M. Torres, com. pers.)

Es importante mencionar que con adultos no estaba presente lo lúdico y el juego, pues su concepto de juego no estaba concebido para trabajar con este tipo de público, sólo con niños y adolescentes.

A modo de conclusión en este apartado, podemos decir que:

- ✓ El juego siempre ha sido parte estructural del trabajo de EA que se ha hecho en el IHN, y su aplicación resultó significativa, tal como lo hacen patente los participantes de los cursos de verano y atención escolar, pues de las cosas que más recuerdan es el juego. (F. Reyes, com. pers.)
- ✓ En los programas educativos se tenía una visión naturalista, centrada en el sujeto y a través del juego se lograba una apropiación de esta visión y del cariño por la naturaleza. Como menciona F. Reyes (com. pers.), la EA a finales de los años 80 y 90, con estos enfoques de humanismo, de pertenencia con el mundo, estuvo bien trabajada, pero ante la crisis cada vez más difícil, necesitamos una EA crítica, formadora de comunidades en donde la producción, la satisfacción de necesidades para alimentarse, para mantener la salud, para tener una vida digna, deben articularse con la

posibilidad de un mundo suficientemente íntegro para mantenernos como sociedades.

- ✓ En el devenir del Instituto, la continuidad en el trabajo, en la gente y para poder avanzar, fue importante compartir aprendizajes que partieron de la aplicación y la convivencia, el creer fervientemente en lo que se está haciendo, en una causa, con espontaneidad y sinceridad en lo que se hacía y sin pretensiones de nada, generando espacios amables, incluyentes, en donde se pueden hacer cosas, hablar, decir las ideas y discutirlos sin pelear por el lugar. (R. Álvarez, com. pers.)

4.3 Despertando los sentidos (De los motivos por los cuales están en el campo de la EA)

“Al que le toca empezar algo, aunque no sea su plan, suceden cosas”

Becky Álvarez R.

4.3.1 Acercamiento de los entrevistados a la EA y el porqué de su permanencia en ella.

Las historias de vida, los procesos formativos que han tenido los entrevistados desde su infancia hasta la etapa profesional, sus formas y expectativas de vida, sus vínculos con la naturaleza, convicciones, búsquedas personales y su necesidad de trascender es lo que acercó a los entrevistados a la EA.

En este sentido, A. L. Gudiño (com. pers.), quien de niña inició su camino desde los grupos scouts, la EA ha sido la mejor herramienta que ha tenido desde joven para transmitir a las personas e instituciones el sentimiento y la percepción que tiene respecto a la necesidad inminente de conservar y proteger el medio ambiente.

En su acercamiento a la EA, ha sido importante el reconocimiento de la necesidad de trabajar con comunidades, de seguir el ejemplo de maestros y personas que consideran que han sido congruentes con sus posturas y con sus formas de vida; el ir dando respuesta a las necesidades que se van generando en su trabajo, en su camino profesional, el darse cuenta de que lo que hacen es útil e interesante para los demás, el gusto por compartir información; de ser profesionistas diferentes lo cual les ha motivado a seguir adelante en este camino de la EA. (R. Álvarez R.; A. M. Torres V.; M.C. Ramírez D. com. pers.)

También nace de la convicción de que es necesario vivir de una manera diferente, buscando equilibrios en sus propias formas de vida y en su amor por la naturaleza, sintiéndose bien haciendo algo por su entorno y su estado; formando vínculos con la gente y la Tierra, descubriendo lo amoroso que puede ser este campo de la EA, junto con el descubrimiento de nuestra humanidad, aspectos que la formación científica no nos procuran. (F. Reyes E. com. pers.)

En el decir de R. Toledo (com. pers.), la sensibilización obtenida durante su trayectoria laboral, el reconocimiento de la importancia de la EA como proceso formativo para concientizar individuos para que actúen de manera responsable en su relación con el medio ambiente, así como la experiencia obtenida durante varios años principalmente en el área de capacitación, le han dado su fortaleza profesional, es lo que la ha motivado a continuar en este campo.

Para R. Álvarez (com. pers.), no hubo otro mundo que aquel relacionado con la fauna de Chiapas, su manejo, su cuidado, su importancia. En el rumbo que tomarían sus estudios y su vida misma, fue muy importante el conmoverse con la belleza de la naturaleza, la necesidad por compartir diferentes formas de relacionarse con los demás seres vivos, incluyendo a los humanos, y el ver que la gente esté perdiendo ese contacto y cada vez sabe menos de ellos.

Para la mayoría de los entrevistados, las vivencias infantiles y familiares en ambientes cercanos a la naturaleza, fueron definiendo una forma de ver el mundo, de percibirlo y de relacionarse con él, y como menciona R. Álvarez (com. pers.): de la comprensión de que la EA no es sólo urgente, sino necesaria, de que es posible darla pero con compromiso con lo que se está haciendo, de que la cuestión ambiental está relacionada absolutamente con todo, lo que comes, lo que te pones, lo que ves, lo que podrías disfrutar, lo que mueve las cosas, el viento, la energía, todo es un paquete que no puede ser desechado. Además es bello, es poético, es todo.

4.3.2 Cuando el papel se dobla, la mente se despierta. (Punto de partida del uso del juego)

El punto de partida del uso del juego por parte de los entrevistados es variable. Para R. Álvarez (com. pers.), para quien el juego no es algo importante, pero sí la actitud lúdica, divertida, ingeniosa, la relación con el juego y su aplicación en educación ambiental parte de lo que fue encontrando en publicaciones, en donde se ponía énfasis en aquello que, principalmente los niños, experimentaban, poniendo en práctica aquello que se ajustaba a los objetivos y realidades a las que se enfrentaban.

Continuando con las formas de la transmisión de conocimientos sobre la práctica educativa, la enseñanza directa frente a grupos y las formas de aplicación del juego que se tenía tradicionalmente en el IHN, fue como M. C. Ramírez (com. pers.) aprendió a utilizar lo que se entendía como dinámicas y, en algunos casos reconoce como juegos, para dar un tema y no sólo cubrir un espacio de relajamiento.

Tanto para A. M. Torres, como para R. Toledo (com. pers.), las experiencias de capacitación que recibieron y que les significaron algo, les impactaron, fueron importantes; a partir de ellas retomaron experiencias y actividades para

desarrollar temas y técnicas grupales; también fueron adaptando algunos juegos y aplicándolos a diferentes temáticas que se definían de acuerdo con el tema a tratar, tanto en cursos, como en la enseñanza de temas ambientales, y también en materiales didácticos y de difusión, haciendo la observación de que no cualquier juego se aplica para todos los temas.

En el caso de L. Gudiño (com. pers.), su punto de partida del uso del juego en EA, fue a través de su experiencia formativa con los scouts, en donde el método de aprende haciendo, jugando, la orientó a buscar replicar ese proceso, desarrollando un juego que brindara experiencia significativa y con el cual se pudiera reflexionar y “aterrizar” un tema como el consumo responsable o la importancia de la biodiversidad, por ejemplo, además de que entendió que no para todo el mundo es natural hablar de temas ambientales y entonces el plantearlos con la idea de un juego, les ayuda a relajar y desbloquear a las personas. Los juegos que utiliza en un principio fueron retomados y/o adaptados de aquellos que aprendió en talleres o de otros autores, pero posteriormente en estas adaptaciones de técnicas generales, empezó a crear juegos, dinámicas, talleres y actualmente realiza una combinación de cosas creadas por ella, con técnicas y juegos de otros autores.

Para F. Reyes, se juega por el recuerdo de juegos comunes; se aplica repitiendo juegos que han visto, que se han leído, o que ha conocido, pero a veces se tienen que inventar juegos, o hacer del trabajo que se está haciendo en un momento, una transformación hacia un juego, tratando de reconocer aquellos que tengan sentido para las personas con las que se están realizando actividades, en la búsqueda de alternativas; aspectos en los cuales, a veces de manera implícita o explícita, expresaron también la mayoría de los entrevistados.

Algo en lo que concuerdan 3 de los entrevistados que son padres de familia, es que después de tener hijos, se alimentan mejor de las experiencias del juego y

les son más significativas, por lo que pueden compartirlas mejor. Y es a través de esta parte de la dimensión humana y de su expresión del juego, como nos vamos formando, conviviendo con los demás y recuperando el piso con la Tierra. (F. Reyes, com. pers.)

4.4 Cultivando la armonía entre las manos y el cerebro. (Visión del juego desde sus experiencias)

4.4.1 Inspiro y doblo una esquina del papel, expiro y aparece una patita. (El juego desde la experiencia de los entrevistados)

En general, los entrevistados mencionan que empezaron a utilizar el juego tal como lo vivieron o como estaba propuesto por algunos autores, por lo general, cada persona lo adapta a la temática a la que definen que se aplica el tema, pues “no cualquier tema se aplica para todos los juegos”. La flexibilidad en el desarrollo de lo que se planea y en la ejecución, es importante, pues hay cuestiones que se deben ir cambiando “sobre la marcha”, para poder alcanzar los objetivos propuestos.

Las experiencias significativas que mencionan los entrevistados son ricas en muchos sentidos, pues, si bien mencionan al juego como herramienta, en sus discursos se pueden vislumbrar algunos elementos que hacen pensar en algo más profundo.

Aunque A. M. Torres (com. pers.), menciona que no aplicó nunca el juego con niños muy pequeños, su experiencia con sus hijos resultó ser una maravilla. Al trabajar con grupos que tenían un nivel muy bajo de escolaridad o prácticamente no sabían leer, es con quien mejores resultados le ha dado la aplicación del juego, por lo que para ella en esos casos, el juego es fundamental. De acuerdo con su experiencia, el juego le ha funcionado muy

bien con todos los grupos con los que ha trabajado: guías de turista, grupos de mujeres, adolescentes, niños, docentes de diferentes niveles, etc.

Entre sus experiencias más significativas, se encuentra el trabajo con guías de turistas, especialmente con un grupo de mujeres de origen indígena y mestizo, en una zona rural de un área natural protegida. Durante el taller se desarrollaron temas y actividades de reforzamiento y evaluación con un juego de tablero que era desconocido para las participantes, en el cual las “fichas” eran ellas mismas y a través del cual aprendieron, reforzaron temas, e incluso analizaron su propia práctica. Lo que hizo de este un evento relevante fue la forma en que tanto a través del juego, como de ir generando un clima de confianza a través del “comadreo”, éste pudo desarrollarse de manera muy relajada, sin que las participantes se sintieran en un curso, ni evaluadas, por lo que no sólo aprendieron, sino compartieron sus experiencias, mostrando una gran apertura. Una de las “desventajas” que tuvieron fue el tener que ingeniárselas para sistematizar las experiencias que de ahí salieron, pues la misma dinámica no le permitía hacerlo durante la intervención. No obstante, fue la experiencia más importante que ha tenido.

En este mismo sentido, las experiencias que tuvo con docentes, fueron importantes, no sólo por haber mostrado la forma amena y divertida en que se pueden abordar los temas ambientales, sino, en el decir de los maestros “ah caramba, cómo no se nos había ocurrido incorporar actividades de este tipo a nosotros en nuestra aula”.

R. Álvarez (com. pers.), es escéptica respecto al uso del juego, pues aunque piensa que sirve, en su experiencia, se ha utilizado como fórmula o receta, sin adaptarlo, de manera mecánica, lo que hace que se pierda la intención y el gusto por jugar. Sin embargo, los aspectos lúdicos son importantes, pues “si la información que quieres transmitir se pone de manera divertida, con colores, letras chuecas, de manera llamativa, la gente lo ve, le llama la atención y se fija

más, le gusta más y te lo dicen”. En las actividades educativas del IHN siempre hubo un elemento lúdico y fue claro que lo que se aprende en un juego, con un cuento, no se olvida, pues es fácil retener la información si cuando la recibiste te divertiste con ella; si se tiene un poco de imaginación y se trata de dejar algo bueno, positivo, cualquier lugar es bueno. La aplicación del juego fue importante en las actividades del Instituto para hacer comprender a los niños algún concepto o evento, y también para mantenerlos ocupados mientras llegaban los papás, pues “no hay que permitir que el tiempo se pase aburrido”.

En contraparte, para L. Gudiño (com. pers.), el juego siempre le ha dejado aprendizajes sobre la conducta humana, las reacciones y maneras en que el ser humano tiende a relajarse, divertirse, estresarse, enojarse u obsesionarse, sobre todo si el juego no está bien llevado y aterrizado. Su uso depende del público y del objetivo educativo que tenga y del momento específico del proceso; por ejemplo, utiliza un tipo específico de juego para: evaluar el nivel de conocimiento sobre un tema y así poder orientar el taller; juegos que estimulen la curiosidad, para generar dudas, promover la investigación y la curiosidad, así como para verificar si hubo claridad en la exposición; juegos de competencia para estimular el interés por investigar; juegos para sensibilizar y preparar a los participantes para abordar temas complejos y para relacionar temas y conceptos de manera sencilla y divertida. En su ejercicio educativo utiliza el Enfoque Basado en Competencias, el cual busca generar habilidades y competencias que permitan a los individuos tomar decisiones y cambiar conductas. En este enfoque, el juego es un complemento importante y para ello, el juego es importante, por lo que siempre utiliza el juego en sus procesos educativos.

En concordancia, M. C. Ramírez (com. pers.), si bien ve al juego como una herramienta didáctica, no como relleno de una intervención, y debe ser tomado con la seriedad que requiere; su aplicación debe partir del análisis del juego y

de la utilidad que tiene para cubrir un objetivo determinado, por ejemplo, para obtener información sobre el grupo, un diagnóstico de cómo trabajar con el grupo, o para abordar un tema, y en ese sentido, hay muchas opciones para usar en una intervención. En su experiencia, el juego le ha dado resultados positivos tanto con adultos como con niños e incluso con indígenas, pero hay que “tener buen ojo o tino” para saber qué juego aplicar. Todos los juegos que ha utilizado han sido tomados de otras experiencias, y comenta que en México y Latinoamérica hay una gran riqueza en juegos que “dejan algo”, aun cuando no sean específicos para la EA, por lo que hay mucho de donde escoger. Sus aprendizajes en este sentido fueron tomados de la gente del IHN, quienes le dejaron información, pero menciona la importancia de leer, de prepararse para tener estas habilidades y lograr cosas muy concretas. En el juego ve la posibilidad de divertirse, de generar una desinhibición para hacer cosas y por tanto, para que todos participen. Su experiencia más significativa la tuvo con un grupo de mujeres indígenas tzotziles que no hablaban español y aun cuando había un traductor, era complicado realizar las actividades, por lo que se arriesgó a utilizar el juego, con rondas y bailes fueron hablando de diferentes temas, de la cooperación... quedó sorprendida de los logros que tuvo pues no sólo participaron, sino además pudieron tener una buena comprensión de los temas que abordó, sin utilizar tantas palabras y, a decir del traductor, rescataron muchas cosas en su propio contexto, alcanzando el objetivo que se había programado; esta experiencia le ayudó a replantearse la utilidad del juego y sus posibilidades.

Para R. Toledo (com. pers.), el juego le ha dado la satisfacción de enseñar de forma amena, interesante, de cumplir los objetivos propuestos, de escuchar el agrado de los participantes por aprender de esa forma, de manifestar su preferencia por aprender mediante el juego, pero también la satisfacción de divertirse y aprender junto con ellos y disfrutar su trabajo. El juego puede ser aplicado en cualquier etapa del proceso educativo siempre y cuando sea

planificado, se tenga definido el objetivo de enseñanza—aprendizaje, sea placentero y se establezca un equilibrio entre lo lúdico y lo cognitivo. Ha utilizado técnicas grupales y juegos de presentación, de simulación/intercambio de roles, para la observación del entorno, y también ha usado y adaptado juegos tradicionales—culturales, que ha adaptado o tomado de otras experiencias y autores. Coincide en el uso del juego para romper el hielo, a manera de presentación/integración y sondeo de conocimientos previos, en el desarrollo de un tema y en la evaluación, así como relax y convivencia integradora. Su mayor satisfacción al aplicar el juego ha sido con guías rurales y guardabosques, aunque lo ha aplicado con la mayoría de grupos con los que ha trabajado. Considera que el juego no solo es para niños, pues como adultos el juego es importante y necesario, para disfrutar lo que se hace, se aprende, se enseña y comparte; la participación en un juego dirigido no significa que se haga el ridículo, que se deje de ser adulto o profesionalista/académico, al contrario, enriquece, sensibiliza, nos hace más humanos. El juego está presente en nuestra cotidianidad. El juego es vida.

En palabras de F. Reyes (com. pers.), el juego es fundamental, siempre deja cosas buenas, pero hay que saber dimensionarlo, sin perder de vista que es una herramienta. Desde su perspectiva, hemos empezado a jugar sin tenerlo previamente establecido sobre todo con adultos, a veces caemos en el juego irreflexivo, sin sentido, perdiendo el propósito educativo; aplicándolo como ensayo-error, extrapolando una técnica o actividad que tuvo éxito con un grupo específico a otro, esperando que funcione aplicándolo a realidades diferentes o tomado experiencias directamente desde lo escrito, lo teórico y aplicándolo con propuestas pedagógicas diversas, cometiendo errores que no permiten construir equilibrios, propuestas de trabajo articuladas, que se vayan construyendo con la gente. El juego funciona mejor si se le añade un ingrediente de alegría, de esperanza, de calidez humana, para ayudar a reforzar lo que intelectualmente se ha puesto, recurriendo a las dimensiones

humanas más profundas que permiten que una persona se apropie de algo, mediante lo amoroso, lo espiritual, esas dimensiones que en el juego se deben tomar en cuenta de una manera muy profunda. En su aplicación, el juego debe ubicarse en los contextos, en las realidades, en los sujetos, en los tiempos y espacios que le corresponden como parte del problema educativo-ambiental, sin hacer del juego un absolutismo.

La experiencia de trabajo que le ha sido más significativa la tuvo con un grupo de mujeres, con quienes se fue estableciendo un ambiente lúdico, de juego, a través de la plática informal, del “comadreo” haciendo tortillas, sin estructura, sin haberse preconcebido, pero que resultó asertivo y adecuado para el momento, pues se estrecharon vínculos que les permitieron trabajar, obtener información sobre su relación con la Tierra, que no habían salido previamente. Esos momentos, fueron enriquecedores y de integración para todos, a través de esos procesos comunicativos humanos que hicieron que se expresaran cosas de humanidad profunda y de creación colectiva; en esta experiencia, el juego emergió, se modeló y se construyó en la emergencia, cuando hubo la capacidad de reconocer el momento adecuado para el juego, de saberse con la mente abierta y despierta, para diseñar colectivamente juegos que no existían, tomando a la realidad como referente fundamental.

Desde su punto de vista, el juego debe formar parte de un proyecto formativo ya sea formal o no formal, en donde se le reconozcan sus posibilidades, limitaciones, y las necesidades humanas del educador ambiental para emprender, apropiarse y participar en el juego, sabiendo que el juego no puede aplicarse de manera intelectualizada sin endurecerlo, que debe gozarse en su aplicación, apropiándose de ese aprendizaje en el jugar mismo.

A modo de conclusión de lo anterior, se puede decir que como educadores ambientales nos hace falta una base formativa del juego, para que se pueda reconocer el momento adecuado para jugar, para elegir la manera y el juego

adecuados y no caer en algo que ha sido muy criticado en la EA, que es el que sea “dinamiquera”, rompiendo con ello la posibilidad de ser formativo o de que a partir del juego se pueda emprender un proceso educativo, perdiendo la oportunidad de ayudar a construir conceptos, analizar realidades, solidaridades y procesos de construcción de identidad. Todo lo anterior, como base para poder entonces, en palabras de F. Reyes (com. pers.) “propiciar experiencias en donde el juego no planeado emerja en un ambiente lúdico, en donde se pueda reconocer el momento del juego, el juego adecuado, equilibrando realidades y posibilidades a través del diálogo constructivo, del planteamiento flexible que pueda abordar realidades complejas”.

En este punto, después de haber presentado las experiencias de los entrevistados, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué es el juego? ¿Qué es la lúdica o la ludicidad? A lo largo de las entrevistas se habla del juego, pero también se menciona a la lúdica casi como sinónimos. En este sentido, vale la pena buscar las diferencias entre el juego y la lúdica, encontradas en la revisión bibliográfica, como marco necesario para la interpretación de las experiencias presentadas.

A lo largo de este trabajo, se han presentado teorías y puntos de vista sobre el juego, en donde se menciona su papel en el desarrollo del sujeto, en la superación de situaciones específicas, personales y colectivas, del pasado y del presente, pero en general no se hace una delimitación del juego y de la lúdica, incluso, por ejemplo Huizinga (2007), se refiere a la lúdica como juego.

Tanto la lúdica como el juego aluden a procesos ligados al desarrollo humano, y como menciona Ramos J. (2009:5), la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no sólo se reduce a la pragmática del juego, concordando con algunas ideas vertidas por F. Reyes durante la entrevista.

En el contexto educativo, Yáñez (2013) menciona que en el concepto tradicional de juego, visto como juego didáctico, la lúdica es juego y en su propuesta reconoce a la lúdica como “el proceso interno que mueve al individuo en diversas situaciones, ámbitos de referencia y temporalidad implicando en ello el aprendizaje”, por lo que la lúdica posibilita momentos de satisfacción, de gozo, de alegría en cualquier momento de su existencia. En este concepto concuerdan la mayoría de las personas entrevistadas.

Por su parte, Nascimento (2006) presenta a la ludicidad como una experiencia plena e interna para el ser humano, caracterizada por la entereza con que el sujeto se encuentra durante la realización de determinadas actividades, en donde ésta no es necesariamente caracterizada como juego, juguete o broma. Para este autor, la ludicidad favorece el desenvolvimiento de la autoestima al desencadenar experiencias de placer en la tarea de aprender a relacionarse con el descubrimiento y construcción de la lengua escrita; el reconocimiento de las propias potencialidades por medio de la integración de cuatro dimensiones humanas: la física, la emocional, la cognitiva y la socio-cultural; y la comprensión de las cuestiones sociales que vivencian en su relación con el medio en que está inserto. Por lo anterior, una actividad puede ser considerada lúdica cuando un sujeto no tiene solamente un sentimiento de placer en su realización, mas entero o en donde los sentimientos, los pensamientos y acciones están en un estado de agitación de forma integrada y no fragmentada, de manera que en ese momento se perciben e interiorizan las dimensiones humanas físicas, emocionales, cognitivas y socioculturales del sujeto.

Tanto en el juego como en la lúdica-ludicidad se requiere la participación de una persona o una colectividad. El juego individual, demanda un grado de dominio tanto físico como biológico y psicológico, pero para el juego colectivo, es necesaria una madurez social de los sujetos, para poder acordar el qué, cómo, con quién y con qué y no del para qué juegan, por tanto un nivel de

organización social es importante. En la lúdica, individual y/o colectiva, además de la intencionalidad cognoscitiva, sensorial, afectiva, social, valoral, cultural y motriz, la actividad lúdica –o ludicidad- es un proceso intencional del desarrollo de las potencialidades del ser humano sin importar el área del saber o el nivel educativo (Ramos 2009). Tal vez por esta última característica de la ludicidad, se pueda comprender, dentro de las experiencias significativas de las personas entrevistadas, el hecho de haber logrado algunos objetivos educativos con personas de baja escolaridad, así como con aquellos en donde el idioma pudo haber representado una limitante, la cual se pudo superar al generar un ambiente lúdico.

En sus experiencias, los entrevistados mencionan cómo, a través del “comadreo”, se lograron romper los distanciamientos entre los participantes, se permitieron sentirse entre iguales, relacionarse emocional y sentimentalmente, logrando crear situaciones nuevas, de apertura, de mostrar habilidades no mostradas previamente tanto en lo personal, como en las formas de relacionarse con el otro, impactando positivamente en los aprendizajes y la generación de actitudes propositivas, con lo que se tendería a entender una situación de ludicidad, que, si bien puede partir del juego lo trasciende, pues en ellas se favoreció la integración social, afectiva, motriz, y cognitiva, utilizando lo que tenían a la mano como “juguete” y al juego como parte de los contenidos.

Finalmente, en las experiencias vertidas por tres de los entrevistados y sugerida por un par más de ellos, hay algo que les ha resultado significativo que no sólo está vinculado a los juegos y bromas, sino a la actitud de los sujetos que participaron en las acciones propuestas, las cuales refieren al placer, al compartir, a la celebración en función de una participación sincera en una actividad, que refleja también una sensación de plenitud que acompaña las cosas significativas y verdaderas, lo cual es aportado por la ludicidad. (Ramos, 2000:52, citado por Nascimento, 2004).

4.4.2 Doblando, desdoblado, transformando. (¿Por qué jugar? Utilidad del juego.)

En concordancia con la definición que hace Delgado Noguera, citado por Gutiérrez (2004:174), “el juego como recurso didáctico es el conjunto o elemento disponible para resolver una necesidad”, para todos los entrevistados, el juego es una herramienta didáctica que tiene diferentes usos, uno de los más recurrente es como motivador de la participación en actividades, pues por su contenido lúdico las puede hacer más atractivas y adaptables a diferentes objetivos educativos, características del público meta, y a situaciones y contextos específicos. En ese sentido, el juego da la posibilidad de flexibilizar los programas, de modificar normas para poder alcanzar los objetivos propuestos y ampliar los márgenes y así poder completar o complementar los aprendizajes propuestos.

De esta manera, para L. Gudiño (com. pers.) jugar puede llevar a la sensibilización y concienciación de los participantes, a su satisfacción y diversión, así como a la reafirmación de los temas abordados. El juego es útil desde el enfoque pedagógico basado en competencias en el que apoya su práctica profesional, pues busca generar habilidades que permitan a los individuos tomar decisiones y cambiar conductas: aprender haciendo. Ha utilizado al juego como rompehielos, para que las personas se sientan cómodas y hasta para desarrollar un tema. Por ejemplo, puede dar una plática muy intensa y hacer un juego posteriormente para relajar pero reafirmar lo aprendido o al revés, iniciando con un juego que no esperan las personas y con ello va buscando de ellos respuestas a preguntas base, para poder aterrizar un tema que pudiese resultar complejo o nuevo para algunos.

En el caso de A. M. Torres (com. pers.) el juego es importante no sólo en la EA, sino en la educación en general; fue una herramienta básica en todo su ejercicio profesional, para hacer que las cosas funcionaran en un curso o taller,

para despertar al grupo y hacer dinámico el proceso de aprendizaje, para reforzarlo, para hacer un diagnóstico del grupo, para evaluar sin que se sientan evaluados, para que se valoren otras formas de enseñar, para generar ambientes lúdicos. En su experiencia, el uso del juego ha sido relevante cuando ha trabajado con grupos que tenían un nivel muy bajo de escolaridad o analfabetas, en donde el juego fue aplicado como una constante; su uso siempre fue planeado, para hacer una intervención dinámica, atractiva, participativa y en todo momento usar también el juego para generar aprendizajes significativos, partiendo del conocimiento que ya existe en el grupo para ir construyendo nuevos conocimientos, a través del contacto con el medio, del uso de los sentidos; en los procesos de sensibilización y de valores; para reflexionar sobre qué quieren, cómo están, cómo pueden participar, analizar posturas y preguntas, sobre las necesidades de la comunidad. El juego ha sido importante en todo momento, en todas las edades, en todos los cursos, depende de cómo lo adaptes, de lo que quieras.

Para R. Toledo (com. pers.), jugar tiene un potencial para adquirir y precisar conocimientos, para sensibilizar, reflexionar y fomentar actitudes positivas, pues con el juego se generan ambientes agradables, se establece un clima relajado y de confianza en el proceso de enseñanza-aprendizaje que sea placentero, se genera alegría, satisfacción de aprender de forma divertida, de enseñar de forma amena, interesante y diferente, se socializa, imagina y fomenta la creatividad, estableciendo un equilibrio entre lo lúdico y cognitivo. Con y durante el juego, es posible usar los diferentes sentidos para favorecer el contacto real y profundo con la naturaleza, se generan emociones, favorece el desarrollo afectivo y nos acerca a la comprensión de nuestro entorno.

Por su parte, M. C. Ramírez (com. pers.) menciona que jugar como proceso, genera muchas cosas más que el aprendizaje, en una conjunción de varias cosas, genera también lazos que parten del aprendizaje significativo, favorecido

por la diversión, las vivencias, los juegos; esto siempre y cuando no se vea como una actividad sólo para relajarse o para despertarse. Juega también por saber que puede divertirse con lo que está haciendo, con algo que no le es complicado, con lo que puede generar algún proceso interesante de cambio, o al menos con el cual deja algún conocimiento. El juego le ha sido útil con todo tipo de público, tanto para darle cuerpo a todo su plan de formación, como para cerrar y concluir un curso o taller; también para trabajar con personas con las que existen diferencias de idioma, con las que se favoreció la reflexión en su propio contexto, de acuerdo con el traductor.

Hasta aquí, se puede observar que dentro de los discursos de los entrevistados, si bien se mencionan la afectividad, la sensibilidad, la socialización y la convivencia social, la formación de colectividades no se menciona explícitamente, aunque estos aspectos si se ven reflejados en la mayoría de sus experiencias significativas. Por tanto, se aprecia el juego, la lúdica como un fenómeno importante, pero marginal en su análisis sobre la potencialidad para dar sentido a la vivencia lúdica que, como menciona Nascimento (2006), contribuye a retomar la concepción del sujeto como ser completo e integral, en sus dimensiones física, emocional, cognitiva y sociocultural,.

Como una forma diferente de ver el por qué jugar, aunque acotando que el juego no es totipotencial, F. Reyes, (com. pers.), menciona que el juego va más allá de una cuestión meramente instrumental, puede ser muchas cosas, en función de lo que se alcance a imaginar, en las realidades que se tienen, en las posibilidades que se tienen con la gente. Puede ser propósito, instrumento, recurso, forma y fin; es importante para reconocernos como seres humanos, para estrechar vínculos, para integrarnos y enriquecernos, para que construyamos realidades diferentes, para recuperar dimensiones de nuestra humanidad como la alegría en la convivencia, en el abrazo, en la construcción colectiva, en lo placentero, pero siempre inscrito en un proyecto educativo,

humanista, articulador de las realidades sociales, en los territorios, los imaginarios, las cosmogonías, que tenga un propósito claro, transformador.

Para él, la vida materialista de la modernidad nos reprime o nos hace omitir al juego porque no es racional y nos induce a una sensación de pérdida, por ello, es importante jugar formativamente, constructivamente, en el encuentro con uno mismo, para irnos formando, para convivir con los demás y con la tierra; el juego puede ser muchas cosas en función de lo que alcances a imaginar, en las realidades que tienes, en las posibilidades que tienes y con la gente con la que convives, para sentirse parte de un colectivo, y de un proceso de transformación, en donde se pueda reconocer que el juego aporta, tal como le ha aportado a él en sus experiencias de trabajo, con sus estudiantes y con la comunidad, en su comprensión de las diferentes realidades, sus procesos específicos y sus territorios, sin estigmatizar.

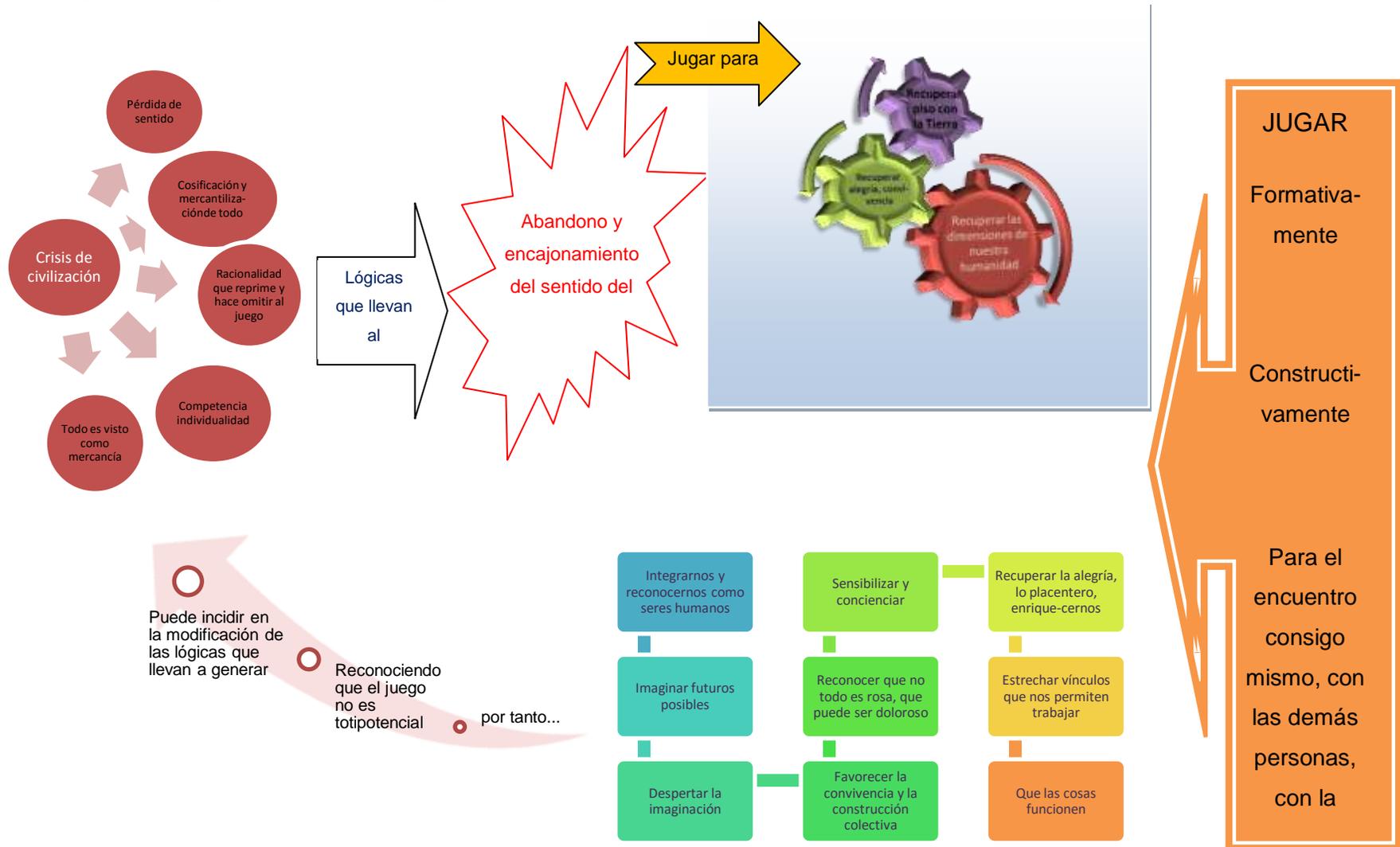
En su experiencia, el juego ha ayudado a la construcción colectiva para la comprensión de los problemas; tiene un momento específico el cual debe ser trabajado y analizar su aplicación, pues hay temas que es bueno explorar desde el juego, como aquellos relacionados con la emocionalidad, la espiritualidad, pero antes es preciso tener una comprensión de las diferentes dimensiones involucradas. Recuperar esa humanidad, las emociones, que no siempre son “rosas”, de manera que lleve a reflexiones críticas que pueden ser dolorosas muchas veces, pero que pueden ser formativas, al recuperar cosas de nuestra humanidad que a veces no usamos, en dimensiones múltiples con un sentido también colectivo. Desde su perspectiva, el juego debe ser parte de la vida. No es una herramienta profesional solamente, ya que jugamos con nuestras historias, en nuestras vidas, en nuestra convivencia con los otros, pero es importante saber cuál es el momento y la dimensión del juego.

Con lo anterior se puede decir que coincide con Castelo (2014), en donde menciona que la acción de jugar hace suceder otra forma de conocer la realidad

y concomitantemente, mientras alguien conoce de esta manera, en esta ruta y con este vehículo peculiar que es el juego, se transforma a sí mismo y transforma su realidad circundante.

Finalmente, en el siguiente esquema, se trata de explicar la utilidad del juego y responder a la pregunta ¿por qué jugar?, con base en la postura de algunos entrevistados, pero principalmente de F. Reyes con la cual concuerdo.

☺ ¿Por qué jugar? Utilidad del juego.



4.4.3 Todo empezó con un cuadrado que reflejaba el cosmos (Del juego y su aplicación)

“El juego es una forma de canalizar el placer o displacer que nos provoca la realidad caótica en la que vivimos.

J. Díaz. 2011

Como se ha visto a lo largo de este documento, existe un reconocimiento de la importancia del juego y la lúdica como una forma de trabajar diferentes temáticas, y para aportar a la construcción colectiva de conceptos en EA, tales como desarrollo comunitario, valores para la conservación, liderazgo, fomentar la participación, etc., tanto a nivel individual como colectivo. De manera general, las personas entrevistadas ven al juego como herramienta importante para la EA, y lo han utilizado:

- ☞ Para hacer comprender a los niños algún concepto o evento.⁹
- ☞ Para mantener ocupados a los niños en momentos de espera.⁸
- ☞ Para no pasar momentos aburridos durante la intervención.⁸
- ☞ Para romper el hielo, entrar y ganar confianza con el grupo con el que se va a trabajar y que se sientan relajados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁰

⁹ R. Álvarez, (com. pers.)

¹⁰ A. M. Torres, M.C. Ramírez, y R. Toledo (com. pers.)

- ☞ Como herramienta fundamental para hacer más dinámico y entretenido el proceso educativo, pues lo que se aprende de manera más divertida, se retiene y se queda fácilmente.⁹
- ☞ Para sensibilizar, reflexionar y promover actitudes positivas.⁹
- ☞ Como actividad para complementar, reforzar o desarrollar un tema o como parte complementaria del mismo, con la ventaja de que se desarrolla en conjunto con los participantes, y reafirmar un tema después de una plática o exposición, con juegos que permitan mostrar si hubo claridad en la exposición.^{9, 10}
- ☞ Evaluar el nivel de conocimiento de un tema al inicio de una intervención, lo que le permite orientar el taller (Diagnóstico).^{9,11}
- ☞ Evaluación general de los aprendizajes que se obtuvieron durante un evento formativo o intervención.^{9, 10}
- ☞ Generar dudas o promover la investigación; en estos casos, se plantean juegos que estimulen la curiosidad de los participantes.¹⁰
- ☞ Estimular el interés por investigar, utilizando juegos de competencia se puede ayudar al estímulo.¹⁰
- ☞ Sensibilizar y preparar grupos, previo a algún tema complejo, pues al ser sensibles, prestan más atención respecto a las causas.¹⁰
- ☞ Para relacionar temas, interrelacionar conceptos y temas de manera más sencilla y divertida.¹⁰

¹¹ L. Gudiño (com. pers.)

- ☞ Para reflexionar sobre lo que se quiere, sobre cómo se está en determinado momento, cómo participar, porqué se desarrollan determinadas preguntas, sobre su ejercicio y sobre las necesidades de la comunidad.¹²
- ☞ Para identificar y definir liderazgos en el grupo o comunidad y dar continuidad a lo aprendido y al trabajo propuesto.¹¹
- ☞ Para ofrecer la oportunidad de que se den cuenta de que pueden ser capaces de crear algo, de generar confianza en sí mismos.^{13, 11}
- ☞ Para generar alegría, satisfacción por aprender de forma divertida, de enseñar en forma amena, interesante y diferente.¹²
- ☞ Para socializar, imaginar, fomentar la creatividad, utilizar los sentidos que favorecen el contacto real y profundo con la naturaleza.¹²
- ☞ Generar desinhibición, emociones, favorecer el desarrollo afectivo y acercarse a la comprensión del entorno.¹²

En cuanto a las formas de aplicación, y elementos que deben ser tomados en consideración para aplicarlos, mencionan lo siguiente:

- ☞ La lúdica como factor importante para presentar y transmitir información de manera gráfica.¹⁴
- ☞ El lugar para jugar o desarrollar actividades educativas deja de ser importante si tienes imaginación.⁸

¹² A.M. Torres (com. pers.)

¹³ R. Toledo (com. pers.)

- ☞ El juego siempre debe estar planeado y aplicarse de manera coordinada, conociendo al grupo meta, elaborando programas/actividades/juegos acordes al perfil y debe irse intercalando con los temas que se van a desarrollar, pues algunos no se prestan para ser abordados mediante el juego, o de acuerdo con el tipo de público con el que te enfrentas.⁹
- ☞ La planeación es importante al igual que lo es la manera en que se desarrollan las actividades educativas y de intervención en un proyecto completo e integral.¹¹
- ☞ En el proceso debe haber una observación de las actitudes, de los comentarios, desde el inicio, durante el desarrollo y al final de la actividad y tener la flexibilidad de realizar ajustes necesarios, pero sin perder el objetivo.¹²
- ☞ La elección del tipo de juego depende del objetivo educativo que se tenga.^{8, 9, 10}
- ☞ El juego debe ser tomado con la seriedad que amerita y no caer en el “jueguismo”.^{14, 15}
- ☞ El juego debe responder a cada contexto, a cada realidad, a cada problemática, a cada momento y proyecto.¹⁴
- ☞ Es importante analizar la pertinencia, la magnitud, las dimensiones del juego y sus expresiones en función del problema educativo ambiental que hay que resolver.¹⁴

¹⁴ M. C. Ramírez (com. pers.)

¹⁵ F. Reyes (com. pers.)

- ☞ Hay problemas dolorosos que se pueden trabajar jugando, incluso con adultos, pero no en un sentido estructural preconcebido, sino jugando como construcción colectiva en la comprensión de los problemas.¹⁴
- ☞ Hay que tener referenciadas las dimensiones de las herramientas y los momentos para hacer uso de ellas bajo condiciones específicas.¹⁴
- ☞ El momento del juego no se preconcebe, por ello, es importante reconocer el momento adecuado para aplicarlo, comprender sus rasgos característicos y de lo que se va a trabajar educativamente para descubrirlo y trabajarlo. El juego es de quien lo trabaja.¹⁴
- ☞ Es importante tener una comprensión de las diferentes dimensiones involucradas en el juego para poder explotar temas tales como aquellos relacionados con la emocionalidad y la espiritualidad, entendiendo que no son conceptos absolutos.¹⁴
- ☞ Hay que reconocer que la formación en el juego se ha dado entre aciertos y errores, se ha ido aprendiendo de los errores por lo que es importante aprender a discernir.¹⁴
- ☞ No hay que olvidar que el juego es importante, pero es una herramienta.¹⁴

Respecto al análisis de los significados que le dan al juego las personas que participaron en las entrevistas, es posible anotar algunas orientaciones sobre las experiencias y aprendizajes que pueden desencadenarse durante el juego, más allá de su uso instrumental y de la experiencia personal:

- ☞ Estados placenteros en la tarea de aprender a relacionarse con el medio que nos rodea.

- ☞ El reconocimiento de las propias potencialidades, a través de la integración de cuatro dimensiones humanas: la física, la emocional, la cognitiva y la socio—cultural.
- ☞ La comprensión de las cuestiones sociales que son vivenciadas en su relación con el medio en que se está inserto, ya sea la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad, el estado.
- ☞ Percepción de climas que se van desarrollando durante un ejercicio de intervención, tales como: actitudes hacia el proceso formativo, liderazgos establecidos, conflictos (declarados o no), soluciones surgidas, etc., permitiendo modular o modificar contenidos educativos, favoreciendo los procesos de reflexión común, posibilidades de colaboración, etc.
- ☞ Para que el juego pueda ser efectivo como estrategia de aprendizaje, debe ir acompañado de una estructura y unos contenidos que permitan contextualizar la práctica educativa.

Es así que, si se logra rebasar la visión meramente instrumental, como recurso o ámbito de aprendizaje que se le ha conferido al juego, estableciendo un diálogo entre los postulados de la pedagogía ambiental con los de las teorías del juego, desde los diferentes ámbitos que la definen (ludopedagogía, psicología, didáctica, etc.), entonces sería posible que se convirtiera en un componente importante de la pedagogía ambiental, propiciadora de la construcción de referentes identitarios para la educación ambiental, y tal vez, nos ayude, como menciona Elba Castro (com. pers.), “a comprender más nuestra animalidad y eso es un concepto que habrá que explorar educativamente para empatizar con la naturaleza”.

Al revisar la información que hasta el momento se ha presentado, se ve la necesidad de realizar un análisis de las formas de aplicación del juego a partir de la revisión bibliográfica, de las experiencias vertidas por los entrevistados y

la experiencia propia, para hacer una caracterización en cuatro niveles, tomando en consideración los siguientes elementos pedagógicos sugeridos por E. Castro (com. pers.): sus objetivos, la formulación del sujeto, la concepción del “otro” o del grupo, la construcción de actores colectivos o sociales, la formulación de transformación cultural, la formulación de futuros colectivos y la participación en políticas sociales y/o públicas transformadoras. Esta caracterización se presenta en el Cuadro 2.

Resulta importante realizar este ejercicio, ya que, como menciona Díaz (2011), parece evidente que antes de utilizar al juego como estrategia educativa conviene entender su dinámica, analizar qué pretendemos conseguir al final del proceso formativo, qué elementos de éste tienen realmente valor para alcanzar las metas. Además definir cómo diseñar retos que resulten motivadores, partiendo de un planteamiento formativo claro y tomando en consideración el hecho de que el juego tiene connotaciones diferentes en función de la edad y del propio individuo, pues es una experiencia subjetiva en la que cada uno de nosotros la vivencia de forma distinta.

Si contrastamos la información vertida por los entrevistados con la de la tabla 2, podemos observar que, al menos de manera explícita, las formas de aplicación y la utilidad que le reconocen al juego se ubican principalmente en los niveles I y II, y en algunos casos en el nivel III. Tal vez sólo en uno de los casos se podría pensar que incide en el nivel IV, sobre todo en el discurso sobre las posibilidades que le pueden reconocer, pero subyace en la declaración, la necesidad de trabajar en la construcción de una metodología para la EA, que pueda acercarnos a ese nivel, siempre y cuando se parta de un análisis serio y asertivo, además de que se comparta la visión de que la EA debe tener incidencia en la construcción ética-política para la resolución de problemas ambientales y en la construcción de referentes identitarios.

No obstante lo anterior, es importante mencionar que en la aplicación del juego, se pueden combinar características de dos o más niveles, por lo que éstos no son excluyentes y pueden ser incluso complementarios.

Cuadro 2. Caracterización de los niveles de aplicación del juego.

Elementos pedagógicos	Nivel I Juego reduccionista o simplificador del juego	Nivel II Juego dirigido, instruccional.	Nivel III Juegos de simulación o colaborativo, “de asimilación de vivencias reales”	Nivel IV Juego en la construcción compleja “jugar para la vida”
Objetivos.	El juego surge para gastar la energía excedente, por tanto tiene como objetivo el esparcimiento, entretener y liberar energía. Para los adultos es un escape vital, ocio y espacio inútil de la vida, una forma de evasión	El juego se realiza con la intención intervenir en el proceso didáctico, para desarrollar las potencialidades de los sujetos y prepararlos para contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ¹⁶ ; conlleva un proceso didáctico y de aprendizaje, impactando en	El juego es visto como un espacio para educar en la libertad y la responsabilidad, como aprendizaje de las diferencias sin prejuicios, de la comprensión de no tener siempre la razón. Las simulaciones se muestran como preparación eficaz para la práctica en el terreno de lo real al desarrollar destrezas	A través del juego se busca la transformación y desarrollo individual y colectivo, en lo social, lo psicosocial, lo cultural y lo político, en donde la praxis, la reflexión y la acción de los seres humanos confluyen para transformar amorosamente al mundo.

¹⁶Navas 2005, citado por Castro, 2008:230.

Elementos pedagógicos	Nivel I Juego reduccionista o simplificador del juego	Nivel II Juego dirigido, instruccional.	Nivel III Juegos de simulación o colaborativo, “de asimilación de vivencias reales”	Nivel IV Juego en la construcción compleja “jugar para la vida”
	momentánea para después poder seguir trabajando (deportes, juegos interactivos en computadora, juegos de azar, etc.).	el aprendizaje. Es situado y contextualizado espacial y temporalmente.	complejas, y habilidades en la toma de decisiones personales.	
Formulación del sujeto.	Sujeto fragmentado, individualista, egoísmo como motor del juego; decisión como mero procesamiento de datos, que olvida la situación y la razón de ser del individuo en la sociedad.	Se reconoce al sujeto con capacidades para utilizar todos los sentidos (auditivo, olfativo, gustativo, visual, kinestésico), desarrollar procesos de observación, inferencias, hipótesis y aprender a generar soluciones utilizando el	Subjetivación del sujeto como resultado de la interacción entre los demás individuos y la colectividad, partiendo de un estado creativo, de la ludicidad y la tensión que genera esta interacción entre las características personales, su historia, sus sentimientos y	Se parte del reconocimiento de las potencialidades y subjetividades de los seres humanos, de su corporeidad y capacidad para activar y transformar la realidad, recuperar la capacidad para relacionarse asertivamente consigo mismo y con el medio

Elementos pedagógicos	Nivel I Juego reduccionista o simplificador del juego	Nivel II Juego dirigido, instruccional.	Nivel III Juegos de simulación o colaborativo, “de asimilación de vivencias reales”	Nivel IV Juego en la construcción compleja “jugar para la vida”
		ingenio, la voluntad y paciencia, fortaleciendo la vida social.	vivencias en el grupo	que lo rodea, con la comprensión de la conexión y reciprocidad que existe entre lo íntimo, lo privado y la cultura, la sociedad, la economía y la política.
Concepción del “otro” o del grupo.	El otro como competencia, se utiliza al juego como técnica instrumental para conseguir cosas frente a los otros.	El otro como compañero y competidor en los procesos de aprendizaje. La cooperación se basa en la obtención de resultados útiles para el o los individuos, la técnica y el trabajo planteado.	Se incorpora a todos los participantes como parte del grupo, dando importancia a la construcción de metas colectivas, no individuales. Se elimina el concepto de vencedor-vencido y en el juego se establecen reglas que los jugadores se obligan a cumplir;	Se parte de una lógica de complementariedad desde la alegría y de las fortalezas de las personas, del reconocimiento afectivo y racional de sus identidades, sus necesidades y potencialidades individuales y colectivas, permitiendo la reflexión y experimentación de

Elementos pedagógicos	Nivel I Juego reduccionista o simplificador del juego	Nivel II Juego dirigido, instruccional.	Nivel III Juegos de simulación o colaborativo, “de asimilación de vivencias reales”	Nivel IV Juego en la construcción compleja “jugar para la vida”
			se toma entonces al juego como fundador de orden, de sociedad y de cultura.	otras formas de ejercer el poder individual y colectivo.
Construcción de actores colectivos o sociales.	No se promueve la construcción de actores colectivos; parte de una lógica matemática y económica en donde se formaliza una estructura que promueve el comportamiento de los individuos hacia el logro del triunfo, objetivando el juego y reduciéndolo a una lógica racional.	Prepara a los actores sociales a través de la adquisición de habilidades y destrezas que le permitan al individuo desempeñarse en la vida, mejorar su personalidad y las relaciones interpersonales para vivir en la sociedad, pero no para la construcción de colectividades.	Al eliminar el concepto de vencedor-vencido, se favorece la interacción entre los individuos, sus individualidades y el grupo, que impulsa a generar la construcción colectiva y creativa, generando un todo colaborativo que es más que la suma de las partes.	Al partir de un aprendizaje individual en lo colectivo, utilizando el cuerpo como mediador de las emociones y sensaciones, se activa el aprendizaje integral, se amplía el saber sobre sí mismo y hacia los demás, descubriendo elementos de la historia individual y colectiva, de su potencialidad cognitiva, afectiva, interactiva, espiritual, y por tanto compleja,

Elementos pedagógicos	Nivel I Juego reduccionista o simplificador del juego	Nivel II Juego dirigido, instruccional.	Nivel III Juegos de simulación o colaborativo, “de asimilación de vivencias reales”	Nivel IV Juego en la construcción compleja “jugar para la vida”
				para poder interpretar la realidad colectiva y proponer alternativas.
Formulación de transformación cultural.	Al tener una visión reduccionista y subjetiva del juego como deporte institucionalizado, como industria y parte del sistema prevaleciente, no se tiene una propuesta de transformación cultural.	Parte de lo socialmente aceptado y establecido, utilizando al juego como medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para favorecer la autosuperación, por lo que no propone una transformación cultural.	Si bien a partir de este tipo de juegos se puede cuestionar el sistema establecido, no tiene como objetivo explícito la formulación de una transformación cultural, por lo que por lo general no se incorpora a la reflexión y análisis, pudiendo quedar como una propuesta divertida y superficial.	Desde su concepción se toma en cuenta el facilitar los procesos de desarrollo personal, psicosocial, cultural y político, así como el desarrollo y evolución de la colectividad, formulando la necesidad de complementar este ejercicio con otras formas de acción e intervención, permitiendo que los sujetos sociales reflexionen y propongan creativamente formas nuevas y alternativas de

Elementos pedagógicos	Nivel I Juego reduccionista o simplificador del juego	Nivel II Juego dirigido, instruccional.	Nivel III Juegos de simulación o colaborativo, “de asimilación de vivencias reales”	Nivel IV Juego en la construcción compleja “jugar para la vida”
				relacionarse entre sí y con su entorno.
Formulación de futuros colectivos.	Juego como reproductor de lo establecido, que reduce las posibilidades de incluir distintas cosmovisiones y sin diálogo ni cuestionamiento de la racionalidad establecida.	Visión instrumental, como medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; para desarrollar las potencialidades del ser humano y prepararlo para su desenvolvimiento en la vida futura personal, con visiones desde la racionalidad de la que parte, sin cuestionarla.	Al centrarse en el proceso de aprender-enseñar y favorecer la operativización de los debates, la mejora de las condiciones del grupo y la generación de confianza, podría o no derivar en la formulación de futuros colectivos.	Por el tipo de abordaje que supone, se reflexiona sobre la realidad, las fortalezas de lo personal y lo colectivo, promoviendo la creatividad y la identificación de soluciones para construir imaginarios que revitalicen la capacidad de elección y cambio que tienen las personas sobre sí mismas y en su entorno familiar, social y comunitario.
Participación	Participación marginal del	El juego sólo se relaciona con	Parte del proyecto político que la	Al partir de la reflexión y del

Elementos pedagógicos	Nivel I Juego reduccionista o simplificador del juego	Nivel II Juego dirigido, instruccional.	Nivel III Juegos de simulación o colaborativo, “de asimilación de vivencias reales”	Nivel IV Juego en la construcción compleja “jugar para la vida”
en políticas sociales y/o públicas transformadoras.	juego en la vida humana, poco importante y periférico, alejado de lo importante y lo serio de la vida.	objetivos instruccionales para afrontar situaciones individuales de forma creativa, para hacerlas placenteras y producir soluciones a problemas determinados.	sostiene y a partir del cual se generan las técnicas participativas, el juego, la alegría; su papel transformador puede ser o no explícito y por tanto participar o no en la transformación de las políticas que le dan origen y sustento.	análisis crítico, y de una vivencia lúdica desencadenadora de procesos de construcción de conocimiento y formas diferentes de abordar y entender la realidad, se favorece la creación de nuevos paradigmas, que permiten resignificar la subjetividad política, del ejercicio de la ciudadanía, de la capacidad de cambio desde una perspectiva integral, humana, de libertad y respeto a la diversidad.

4.4.4 Solo el cambio es constante (Problemas del juego o en dónde no funciona y no hay que utilizarlo.)

Para todas las personas entrevistadas el juego no puede ser utilizado en cualquier situación, ni con cualquier tipo de público, y tampoco caer en el abuso, que es algo en lo que se piensa que ha llegado a caer en la EA.

No hay acuerdo en cuanto a la posibilidad de aplicación con cualquier tipo de público, ya que, por ejemplo:

- Su uso con los altos directivos o funcionarios pueden ser reacios, pero en algunos casos ha servido para sensibilizarlos, pero su uso debe ser muy cuidadoso.
- Con maestros de secundaria, quienes en un primer momento argumentaron que el tipo de técnica, el juego son para niños. En este caso R. Toledo maneja esta situación como resistencia.
- Con profesionistas/investigadores, quienes le restan importancia al juego/técnica grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Particularmente L. Gudiño, menciona que ha aplicado el juego con todo tipo de público, aunque ha observado algunas limitaciones que son interesantes:

- Aunque los niños juegan de manera natural, a veces se pierden en el juego, por lo que con ellos hay que ser más audaz para aterrizar temáticas y ser breve en las reflexiones.
- Los adultos a veces se aferran a conceptos y no están dispuestos siempre a romper paradigmas, además de que pueden ofenderse al ver al juego como pérdida de tiempo; sin embargo, todas las veces que ha tenido comentarios de ese estilo y al explicar los procesos, terminan involucrándose y sensibilizándose. No obliga a nadie a jugar.

De esta manera, coinciden en que abusar del juego le resta seriedad al proceso educativo, pues frecuentemente se ha utilizado sólo para pasar el tiempo o para relajar al grupo; aunque reconocen que es útil para despabilar y motivar a la participación cuando hay pasividad o aburrimiento, pero siempre sin abusar. En este sentido, hay que cuidar que no le reste función, importancia o asimilación de lo que se pretende enseñar y/o reflexionar.

Un aspecto importante que no siempre es cuidado, es seleccionar bien el juego que se va a utilizar para que se pueda sacar provecho del tema que se quiere abordar, pues no siempre se puede usar el mismo juego en diferentes situaciones y temáticas. En un sentido más profundo, F. Reyes (com. pers.) menciona que es importante reconocer el problema que se está trabajando para saber si es adecuado abordarlo desde el imaginario, desde el juego, desde el descubrimiento.

Desde la perspectiva de F. Reyes, hemos empezado a jugar con adultos sin tener establecido un proceso comunicativo en donde haya la comprensión mutua y se ha utilizado al juego como estrategia de comunicación o de trabajo, sin referenciar las dimensiones no solo del juego, sino de otras herramientas y los momentos para hacer uso de ellas bajo condiciones específicas. Es tal vez por esta razón que se tiene la percepción de que los juegos que se usan para estimular o para motivar, “hacen sentir tonta a la gente”, sobre todo cuando se aplican actividades como “receta” o fórmula, de manera fría y mecánica, como aparece en las guías metodológicas, sin mediar una reflexión, sin partir de las realidades inmediatas, generando una concepción “dinamiquera” de la educación ambiental.

Para este mismo entrevistado, es también relevante reconocer que en el ejercicio de la educación ambiental hay problemas dolorosos que no se pueden abordar a través del juego, sino en el acompañamiento emocional, o de la reflexión directa de manera crítica.

A manera de cierre de este apartado, citando a F. Reyes (com. pers.) menciona aspectos que es importante reconocer que si entronizamos al juego como herramienta útil en cualquier situación, sin analizar contextos, problemáticas, tiempos, sujetos y espacios, cometemos un error que nos puede llevar al traste en la aplicación, en el alcance de los objetivos de nuestro trabajo. Es importante también analizar al juego, a la lúdica y/o ludicidad, en el reconocimiento de que el juego puede ser o no lúdico, o lo lúdico puede ser un juego o no.

Retomando las últimas palabras dichas por Reyes, es importante revisar las definiciones y alcances de los términos juego y lúdico-lúdica/ludicidad. Este punto será abordado más adelante.

4.5 Resaltando lo esencial y sus rasgos distintivos. (Actualidad del juego en la EA en Chiapas: posibilidades y perspectivas.)

“Creemos que nuestros actos, productos y servicios pueden responder a normas éticas y ecológicas antes que a los dictados del mercado, el consumismo y la búsqueda de beneficios a corto plazo”.

Declaración de principios del Red del Trueque.

En general, los entrevistados mencionan que el juego se ha aplica más con niños que con adultos y desde su punto de vista, es algo que se utiliza sin tener la certeza en cuanto a la magnitud y las formas en que se aplica, como menciona A. M. Torres (com. pers.). En este sentido, Ramírez (com. pers.) comenta que se ha abusado del juego, sobre todo cuando se aplica con niños, demeritando su capacidad de análisis, haciendo un ejercicio muy dinámico.

En cambio con adultos, se piensa que no se debe aplicar porque no les gusta jugar, o en por lo contrario, se aplican dinámicas para todo.

En este punto vale la pena mencionar que, de acuerdo con Knowles, et al. (2001), existen ciertos preceptos clave para que el aprendizaje en los adultos:

- Necesitan saber porqué deben saber algo.
- Mantienen el concepto de responsabilidad de sus propias decisiones, sus propias vidas.
- Participan en una actividad educativa con más experiencias y más variadas que los niños.
- Tienen disposición de aprender lo que necesitan saber para enfrentar con eficacia las situaciones de la vida.
- Se centran en su vida al orientar su aprendizaje y responden mejor a los motivadores internos que a los externos.

En este sentido, y asumiendo que las connotaciones del juego son diferentes dependiendo de la edad y del propio individuo, creo que ha sido soslayado su papel en la educación para adultos, ya que, de acuerdo con Fullea (2003), el juego y la lúdica como mecanismo de desarrollo humano durante la adolescencia, la juventud y la adultez, tienen como misión esencial reafirmar aspectos que definen la personalidad y la posibilidad de enfrentar y resolver los retos que plantea la vida. Ello a través del desarrollo de aptitudes para aplicar estrategias de pensamiento lógico, táctico y creativo con las que salir adelante frente a cualquier situación, el fortalecimiento de la voluntad y el ejercicio de toma de decisiones, la cooperación y la reafirmación de la autoestima, entre otros valores humanos. Además de que una inadecuada atención a la necesidad lúdica trae como consecuencia trastornos en la conducta que fomentan por ejemplo las adicciones, e incluso, a decir de Paz (2012), “la falta

de juego es todo un síntoma de sobreadaptación a los mandatos sociales y de un yo rígido y estereotipado”.

No obstante lo anterior, el juego por el juego no aporta valor añadido a la formación, ya que su efectividad como estrategia de aprendizaje en los adultos, depende de que su estructura y contenidos se contextualicen, contribuyendo a construir un andamiaje cognoscitivo, creando un ambiente estructurado en donde el alumno tenga la oportunidad de practicar mediante el ensayo y la experimentación, en algunas ocasiones con la colaboración de los demás y en otra de manera individual (Paz, 2012).

En el punto de vista de R. Toledo (com. pers.) el hecho de que contemplen el juego como medio para fortalecer los programas educativos es buen punto por los beneficios que conlleva, tomando en consideración que la transmisión de información actualmente no sólo depende del educador frente a grupo, el flujo de conocimientos danza constante y enormemente por el internet, redes sociales, documentales en la televisión, que nos alejan del contacto directo con la naturaleza, con el entorno natural y social, por lo que es importante la innovación y mejora del quehacer educativo, en donde el reto es plantear, brindar información de forma personal y novedosa, de forma práctica, vivencial, lúdica, para que sea más interesante y significativa, socializadora y que contribuya en la interacción, comunicación con los otros y el medio ambiente.

Para L. Gudiño, el juego en los procesos educativos que se realizan en Chiapas ha estado bien manejado en talleres generales, siente que es importante innovar para no caer en la monotonía o predicción de los talleres. Para ella sería interesante saber si quien aplica el juego, juega con el proceso o solamente se vuelve una rutina de técnicas construidas para lograr resultados, así como saber si los educadores ambientales hacen un diagnóstico inicial y uno final para evaluar si han logrado un impacto positivo, aunque reconoce que hablar de cambio de conducta se vuelve complicado en talleres de un día o dos,

pero podría plantearse para quienes realizan actividades como cursos de verano o cursos de educación formal.

En su entrevista, F. Reyes menciona que en su experiencia, la práctica educativa que se ha impulsado en el estado por los educadores ambientales, el juego ha sido poco utilizado, se usa de manera acartonada, y como caballo de batalla, forzando mucho su uso o también obligando a la gente a jugar; usamos el juego para grupos preconcebidos, sin saber a veces, o sin detenernos adecuadamente, o con la atención suficiente, para saber si es la mejor forma de formar. Hacemos EA como creemos que es, sin un marco de referencia consensuado, adecuado, dialogado. Necesitamos, como con otros aspectos de la EA, conversar y discutir más sobre el juego, apropiarnos de él, darle cierto sentido de asertividad, de pertinencia; nos hace mucha falta trabajar sobre el juego. No lo hemos aprovechado adecuadamente y cuando lo usamos, no es provechoso tampoco.

Continúa diciendo que el juego está inscrito en nuestra noción de EA, para poder usarlo adecuadamente o de manera formativa, necesitamos configurar primero una propuesta de EA y juegos inscritos en esa EA, que corresponda con esas otras realidades que vivimos actualmente, de manera que no entendamos el juego desde la EA naturalista, sino desde una EA civilizatoria, crítica, que trascienda las debilidades de nuestra humanidad y fortalezca, en el diálogo de saberes, en la interculturalidad, en la complejidad, en la solidaridad, en la equidad, en la recuperación de la historia, el fortalecimiento de imaginarios, utopías e identidades. Eso como educadores ambientales en Chiapas no se ha hecho y se tienen las condiciones humanas para hacerlo, pero nos hace falta acercarnos.

En síntesis:

- ✓ Aunque no hay una certeza para poder hacer una generalización, actualmente el juego en Chiapas se utiliza más con niños, soslayando su papel con adultos, porque estos últimos “ya no juegan” y frecuentemente de manera indiscriminada, como caballo de batalla, de manera preconcebida, sin mediar un análisis ni una reflexión sobre su utilidad en un momento específico, pudiendo entonces caer en la rutina y la monotonía haciendo que los talleres sean predecibles, buscando sólo alcanzar los objetivos propuestos previamente y sin valorar el impacto que se tuvo.
- ✓ No existe un marco de referencia sobre el juego y su uso en la educación ambiental, para darle sentido y pertinencia, así como para discutir sobre cómo el educador ambiental participa y se apropia de éste en el proceso.
- ✓ Hace falta una preparación de los educadores ambientales para aplicar el juego de manera adecuada, formativa y crítica; para enfrentar el desafío que significa compatibilizar las teorías/modelos/estilos que fundamentan teóricamente el hecho educativo en contextos concretos, armonizando las propuestas políticas-técnicas con el acto didáctico. (Bianchi, s/f)
- ✓ Hace falta el acercamiento de los educadores ambientales de Chiapas, para, en conjunto, parafraseando a Morín (1999), configurar una propuesta educativa que enfrente, por un lado, la amplia, profunda y grave inadecuación de los saberes desunidos, divididos, compartimentados, y por el otro, las realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios, y que a la vez correspondan con las realidades del estado y construyan sus utopías.
- ✓ El reto para los educadores ambientales del estado de Chiapas es plantear y brindar información de forma personal y novedosa, práctica e interesante,

vivencial y lúdica, socializadora y que contribuya a fomentar la interacción y comunicación directa con los otros y el medio ambiente.

4.5.1 La creación empieza por los detalles... (Del deber ser del juego y de lo que nos falta para poder aplicarlo.)

“Es trascendente en el juego, todo lo que al mismo rodea y en muchos casos las pequeñas cosas y detalles que a simple vista parecen intrascendentes”

Manuel Gutiérrez Delgado.¹⁷

Para poder definir el deber ser del juego desde y para la EA, en su contexto específico, tendríamos que iniciar por definir, como menciona R. Toledo, lo que entendemos por juego y cuál es o cuáles son sus significados, preguntas aparentemente sencillas y obvias, pero fundamentales para poder entonces, desde las concepciones y las perspectivas que se tengan del juego, analizar sus potencialidades pedagógicas, éticas, políticas, afectivas, de construcción cultural y dinamizador de la participación ética-política en la resolución de problemas ambientales y en la construcción de referentes identitarios.

En ese mismo sentido, L. Gudiño menciona que es importante hondar más en lo que se considera un juego, pues no solamente es desarrollar dinámicas de algunos minutos u horas; hay que buscarlo en el contacto directo con la naturaleza, en el reconocimiento del entorno como la posibilidad de desahogarse y liberarse del estrés e identificando la posibilidad de encontrar en cada acción una satisfacción. Todo puede ser tomado con la seriedad que implica jugar.

¹⁷Gutiérrez D., M. La bondad del juego, pero... En: Escuela Abierta, 7(2004). p. 153-158.

Partiendo del hecho de que en el contexto educativo, la lúdica y el juego, este último entendido como “juego didáctico”, son manejados como sinónimos, es importante analizar si, desde la EA, el juego y la lúdica o ludicidad son sinónimos o es necesario diferenciarlos y definirlos.

En este sentido, Yáñez (2007), cuestiona la relación entre estos dos términos, y citando a Abbagnano (2004), menciona que en “la filosofía del concepto tradicional de juego como modelo de libertad se pasó gradualmente al concepto de juego como modelo de racionalidad”, lo que ha propiciado una contraposición conceptual y empírica, pues mientras que la lúdica es libertad, movimiento interno y es espontaneidad, el juego presenta reglas y fines, se vuelve escolástico, coartando la libertad que potencializa la lúdica. Esta situación semántica no ha sido vislumbrada ni tomada en consideración por la mayoría de los entrevistados, quienes mencionan más el término juego que lúdica, y los mencionan casi como sinónimos; cabría entonces preguntar si en el contexto de la EA valdría la pena discutir estos significados o apegarnos alguna postura que consideremos adecuada para ella.

En este aspecto y dejando a un lado el concepto de juego didáctico, concuerdo con Yáñez (2013), cuando dice que el juego, el arte y la metáfora son elementos de la lúdica; la lúdica es inherente al ser humano, por lo que el ser humano es lúdico, pero la lúdica no se enseña, es libertad, espontaneidad, movimiento interno. El juego contiene reglas, las cuales se asumen libremente, puede despertar la posibilidad de romper reglas y crear otras, apoyando la libre decisión lúdica, la posibilidad de romper para crear y proponer nuevas formas de ver el mundo.

Por otro lado, de acuerdo con Ramos (2009), el juego también es conocido como actividad lúdica y se ha llevado a cabo desde los orígenes de la especie y es propia del ser humano, ha evolucionado, se ha organizado y permite que los sujetos se desconecten de sus costumbres y comportamientos habituales, junto

con el otro distingue un modo más fácil y sencillo no solo de relacionarse, sino de aprehender –sentido de alteridad-. Por su parte, la lúdica o ludicidad como actitud se presenta en los espacios en que se producen disfrute, goce y felicidad, acompañados de la distensión que provocan actividades simbólicas e imaginarias como el juego, el sentido del humor, la escritura, la lectura, los algoritmos, el arte, y en donde las interacciones sociales se pueden considerar lúdicas como son el baile, el amor y el afecto. Todas estas prácticas culturales tienen en común la recompensa de la gratitud y la felicidad al compartir.

A decir de este autor, la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no sólo se reduce a la pragmática del juego, coincidiendo con F. Reyes, para quien el juego puede ser o no lúdico, o lo lúdico puede ser un juego o no, por lo que hay que tener bien referenciadas las dimensiones de las herramientas y los momentos para hacer uso de ellos bajo condiciones específicas, en donde la noción del juego debe ser más amplia, no preconcebida, estructurada ni anquilosada.

Por otro lado, de acuerdo con Gutiérrez (2004:173), casi todos los autores consideran que el juego debe ser una actividad gratificante, sobre todo al introducir la característica tan importante de la participación de manera lúdica y placentera. Sin embargo, desde el punto de vista de F. Reyes, en el caso de la aplicación del juego en la EA, necesitamos juegos que no solamente nos hagan reír, sino juegos que nos reconozcan como seres humanos y como compañeros de una comunidad cualquiera que sea o como parte de la Tierra. Esa articulación amorosa, espiritual, emocional, debe ser parte profunda del juego, con apego a la realidad de cada caso, no estándar, la cual debe ser construida en colectivo, una noción del juego también nos puede ayudar a descubrir realidades dolorosas que hay que transformar. En este sentido, concuerdo con la visión del entrevistado, pensando que tal vez el sentido gratificante y placentero se pueda encontrar en el balance final, en ese reconocimiento de

que las cosas pueden ser modificadas, en el encontrar soluciones creativas que no podíamos vislumbrar antes de jugar o del proceso lúdico; o como se menciona en las Memorias de la V Bienal de Juego (UNICEF-Uruguay 2005:24) “nadie habla de no tener dolor, sino de cómo enfrentarlo y sanarlo”.

Con el discurso anterior, se podría pensar cuál sería el papel del sentido terapéutico del juego y su utilidad o no para la EA, y hasta donde este aporte es importante para ella. En palabras de F. Reyes, a veces el juego es una buena terapia, a veces el juego no debe ser terapia; el juego puede ser muchas cosas en función de la suma o integración de diferentes experiencias, de lo que se alcance a imaginar, en las realidades y posibilidades que se tienen, y con la gente con la que se convive.

Tal vez este aspecto pueda ser visualizado a través de la experiencia presentada por Martha Cabrera Cruz en la conferencia “Nicaragua, un país de duelos... y renaceres múltiples”, (2005) que narra el proceso de acompañamiento a los grupos de mujeres que estuvieron en el proceso de reconciliación, que habían estado involucradas en la revolución y que también vivieron el efecto devastador del huracán Mitch y en donde las terapeutas llegaron a tener un fuerte involucramiento. En esta práctica, vieron una inmensa necesidad de hablar, de expresar, pero sobre todo, de distanciarse de la historia para poder ver y hacer un espacio crítico sobre su historia y sus historias, resignificarlas y verlas con otros ojos, pues en el proceso de transformación social por el que habían pasado, las personas nunca habían estado en primer lugar. Para ello, recurrieron a herramientas para trabajar toda la dimensión subjetiva, pero sin tener un enfoque clínico, sin patologizar las experiencias, sencillamente porque querían abordarlas, porque era necesario y en ello, se descubrieron los duelos, las cosas de las que realmente las personas querían hablar y resignificar. Las pérdidas no solo hablaban de personas, de cuestiones físicas o materiales, sino también de pérdidas que tienen que ver con la cultura

misma. Es ahí en donde encontraron al juego y lo sumaron a sus actividades, en primer lugar, como una forma de “autocuidado” para el equipo de trabajo, y en segundo lugar, integrándolo en el trabajo con la gente.

En esta experiencia pudieron darse cuenta de que si bien la gente tiene la enorme necesidad de hablar de su pasado, lo cual ha sido también parte de mi experiencia de trabajo, principalmente con docentes y con jóvenes. También con mucha facilidad puede apropiarse de nuevas herramientas y de nuevos enfoques, pues a la vez que se tiene la necesidad de hablar, la gente no tiene la actitud masoquista de volver al pasado por el pasado mismo; se trataba de hablar para tratar de entender la indiferencia de la gente ante muchas situaciones, y una de las claves que encontraron fue que muchos de los duelos individuales pasaron a ser colectivos y no estaban resueltos porque culturalmente existía una profunda desvalorización de las emociones, una negación del cuerpo, además de que muchas comunidades estaban atrapadas en estrategias disfuncionales e intergeneracionales que se reproducían una y otra vez. En este sentido, F. Reyes menciona que a veces aun cuando se quiere jugar, y al recordar cosas que la gente no quiere recordar, que los entristece, no participan, pues esto los lastima, de ahí la importancia de compartir, de no forzar a jugar, de comprender también esta dimensión humana para entender la indiferencia, la no participación y la dificultad de meter el cuerpo y las emociones en el juego.

En este reconocimiento de la dimensión humana, tal como mencionan en el capítulo 9 de la V Bienal de Juego (UNICEF-Uruguay 2005:243-244), en esto de jugar y crear otra realidad, jugamos a descubrir lo que hay o puede haber por detrás de lo que se ve, de lo que se oye, de lo que se siente. Una vivencia para ser más; un juego en el que la búsqueda y los descubrimientos, los hallazgos y las pérdidas, construyan vivencial y reflexivamente el conocimiento nuevo, renovado, que nos ayude a entender y transformar la realidad, pues esta

realidad lúdica puede modificar el mapa de las certezas e incertidumbres que nos protegen, que crean nuestras guaridas en donde nos ocultamos, hasta de nosotros mismos.

En este contexto es que Martha Cabrera Cruz (2005), refiere que trabajaron principalmente bajo el esquema de la Educación Popular, en donde incorporaron el juego como una herramienta fundamental, así como también el trabajo corporal, con lo que le dieron a la población, a los grupos con los que trabajan, una oportunidad para que se activara la parte sana que tiene todo ser humano, generando en ese camino la reconstrucción de parte del tejido social, a través de un trabajo mucho más comunitario. En este mismo sentido, F. Reyes durante la entrevista mencionó que es importante ver al juego como parte de la dimensión humana, ya que en esa expresión del juego nos vamos formando, en la convivencia con las demás personas, de manera que vamos recuperando piso con la Tierra.

Esta misma autora, menciona que en su experiencia de trabajo, el esquema de Educación Popular se había convertido en una caricatura incluso de la participación, por lo que tuvieron que aprender a reciclarse a sí mismas y a re-aprender, reconociendo que en este proceso de apropiación, quienes aplican las actividades son “microsabios”, pero “macroignorantes”.

Después de todo lo anterior, surge una pregunta, tanto para ellos, como para este trabajo también, ¿Cuál sería la relación entre las emociones y la política? Cuando las poblaciones han sufrido un estado de estrés permanente, se va perdiendo el sentido de la planeación del futuro y la toma de decisiones, pero al mostrar sus emociones, al mostrar esa dimensión subjetiva, al hablar de sus historias, hace que empiecen a expresar sus emociones, a entender su historia, mostrando un cambio de actitud en donde se va encontrando sentido, cohesión, entre los participantes, de manera que al irse nutriendo y alimentando, se van convirtiendo en una base de lucha política. La experiencia ha servido para

recuperar el cuerpo, reivindicar el placer, y en este proceso, ven al cuerpo como un espacio político, un espacio social, pero además, un espacio sagrado. En este sentido, se vislumbran otras formas de vivir, de recuperar las relaciones interpersonales, que ayudan a salir de la pobreza, de algunos de los tipos de pobreza de los que ha hablado Manfred Max Neef (1998).

A partir de lo anterior, en el contexto de esta crisis de civilización que nos inmoviliza, nos aleja de nuestra corporeidad, nos niega la posibilidad de jugar, separándonos de la dimensión lúdica y del ser humano en todas sus dimensiones, que fomenta la inexpresividad y la uniformidad, ¿podríamos decir desde la EA que nos encontramos ante una situación de vulnerabilidad y estrés permanente? De ser así: ¿qué aprendizajes nos puede dejar la experiencia narrada por Cabrera (2005)? Como corolario de esta experiencia, creo importante mencionar que a lo largo de la narración, he encontrado algunos paralelismos entre experiencias propias y las de algunos entrevistados, aún sin tener un ejercicio tan profundo ni tan prolongado, por lo que valdría la pena analizar y redimensionar nuestras propias experiencias con una visión diferente, que enriquezca y nos ayude a tener una mejor comprensión de nuestro ejercicio educativo y reinterpretarlo propositivamente, de manera que podamos incorporar al juego no solo de manera intelectualizada y poco flexible, en una dimensión que aún está por descubrirse, en función de la comprensión de las problemáticas específicas que se plantean desde la EA.

Hacen falta también, como menciona F. Reyes durante la entrevista las nociones de juego y sus expresiones que están profundamente relacionadas con nuestra humanidad, con lo humano como complejo, como intercultural, como encuentro de las diferencias y no sólo con la tierra, sino con otras gentes diferentes ya que no las tenemos.

En este sentido, es pertinente hacer una aclaración, ya que si bien a lo largo de este texto se ha mencionado de manera reiterada la importancia de construir

relaciones entre personas, comunidades, pueblos, territorios, así como fortalecer los imaginarios e identidades y utopías, el tema de la interculturalidad no se aborda de manera explícita en este trabajo, aún cuando se reconoce su relevancia, sobre todo en un estado definido como pluricultural. También es pertinente recordar que en este trabajo se parte de un concepto moderno del juego y la lúdica, proveniente de las culturas dominantes actualmente y aunque se realizó la búsqueda de información, las fuentes escritas sobre la concepción del juego o la lúdica de los pueblos indígenas tanto prehispánicos como actuales son casi inexistentes.

Respecto al tipo de juegos, para algunos autores el competitivo no ayuda a la colaboración y se le ha estigmatizado como no adecuado, pues puede provocar y reforzar conductas sociales que no benefician a la construcción de comunidad, la solidaridad, la tolerancia, y sí la marginación, la violencia, el engaño; sin embargo, para L. Gudiño (com. pers.), el juego de competencia puede estimular el interés por investigar, así como también menciona Gutiérrez (2004:174), quien menciona que es útil para favorecer la superación de por ejemplo, la falta de participación, el miedo fracaso, a la burla, la pérdida de autoestima, etc., por lo que su uso en EA, podría ser reconsiderado, pues, como menciona también Gutiérrez (2004:176), el juego y en especial el competitivo, es uno de los grandes logros, mitad cultura, mitad naturaleza del hombre en su proceso civilizatorio. Sin embargo, acota citando a Cagigal (1981), que cuando la rivalidad llega a tronarse conflictiva, incluso mortífera, se está alterando uno de los grandes cauces por donde se canalizó “humanamente”, por donde se “humanizó” esta poderosa energía de competencia a vez (la) creadora y destructiva. Tal vez el éxito o el fracaso al utilizar el juego competitivo esté en las formas, en los excesos, lo que pondría en la mesa de discusión que lo importante puede no ser el juego en sí mismo, sino la forma de jugar, o podría ser importante también desde esta perspectiva,

asumir que no cualquier juego sería válido para la EA, mostrando que hay una dualidad en el juego que tiene que ser tomada en consideración.

Tomando en consideración la situación que atraviesa el mundo que habitamos, es importante tener un marco del juego para, parafraseando el encuadre e idea central de la V Bienal de Juego (UNICEF-Uruguay 2005:47) poder explicar y explicarnos a nosotros mismos, el porqué (el sentido) y el para qué (el objeto), del juego, reconociendo el lugar (la línea) desde el que nos paramos a mirarlo, con el deseo de encontrarnos en el camino de carnalizar la utopía. Por tanto, la construcción de los referentes teóricos sobre el juego deben estar fundamentados en la práctica, en el trabajo, el cual nos ayuda a reflexionar a partir de lo vivido, a exteriorizar las ideas y reflejar la conciencia y el pensamiento, partiendo de los estímulos que nos deja la práctica, pues el origen del juego no es otro que el juego mismo, de manera que se fundamente mucho de lo que restringimos en la teoría.

En concordancia con lo anterior, la mayoría de las personas entrevistadas retomaron juegos y actividades lúdicas debido a su experiencia personal, a esa vivencia inicialmente no intelectualizada, pero que asumieron en una dimensión que fueron descubriéndose y reconociéndose a sí mismos, de manera que, como menciona A. M. Torres, que “más que tener un sustento teórico, aplicaban el juego usando la intuición, el sentido de cómo les gustaría que les fuera enseñado un tema, o cómo podrían enseñar de manera entretenida”, por lo que el hecho de ir aplicando el juego en función de las problemáticas les fue ayudando a tener una mejor comprensión del juego mismo y de cómo aplicarlo, orientando su uso al cumplimiento de los objetivos educativos planteados, sin buscar la teorización sobre el ejercicio de aplicación del juego y sus posibilidades más allá de ser una herramienta didáctica.

Por otro lado, en el discurso de la EA se ha mostrado un creciente interés por incluir juegos cooperativos y algunos otros que han sido llamados ecológicos,

sin embargo, dentro de los planes de formación, de la planificación no se incluye un espacio en donde se considere por ejemplo la promoción de la sensibilización hacia una problemática ambiental, o si se quiere favorecer la cooperación o la organización colectiva, o al menos, se evalúe el impacto que pueden tener este tipo de juegos en el resultado final, o se definan los lineamientos y objetivos que le darán sustento y consistencia a esta aplicación. Por ello, se puede decir que al incluir el juego predomina la forma y no el contenido, situando al juego dentro de ciertas categorías o clasificaciones establecidas que no necesariamente están pensadas o estructuradas de manera secuencial para lograr algún objetivo.

Es importante entonces, de acuerdo con Yáñez (2013), redimensionar el movimiento interno lúdico, alejarlo del concepto de juego didáctico; (pues) el juego y el arte son elementos que ayudan a relacionar lo subjetivo con otras intersubjetividades y propiciar las relaciones con la vida misma. Desde la lúdica como movimiento interno, el juego no es para “justificar” la enseñanza y aprendizajes inconexos; el juego (que no didáctico) representa las posibilidades de interconexiones, de interrelaciones de los contenidos que los sujetos realizan en y con su vida diaria.

Esta situación se vio reflejada en las experiencias más significativas vertidas por los entrevistados, pero, como ya se mencionó, sería importante entonces, dar una lectura diferente a las experiencias propias, para poder ir entresacando y tejiendo nuestra propia forma “no didáctica” del juego y la ludicidad, pues su sentido más profundo radica en el descubrimiento, en la incertidumbre de los resultados, en los desafíos que se van proponiendo y en la construcción creativa de hacer algo que no hacíamos, que no existía antes de jugar. Por lo tanto, lo que hay que valorar durante una intervención es el proceso, lo que pasa durante la acción de jugar, el deseo que mueve a los jugadores, el ir develando los sentimientos, las incertidumbres, la creatividad, las

consecuencias, el placer del recorrido, en donde la emoción y el intelecto se fusionan.

Por otro lado, F. Reyes menciona un aspecto importante en el sentido de que el juego debe aportar a la construcción social en la que generalmente inscribimos lo racional, pero haciendo uso de toda la gama de posibilidades y recursos que tiene la EA, como el taller, la conferencia, la plática, y todos los imaginarios que tiene el educador ambiental para comunicarse con la gente, en la comprensión y transformación de las dimensiones ambientales de una realidad. En este punto también concuerdan la mayoría de los entrevistados, ya que en el ejercicio educativo el juego por sí solo no cumpliría los objetivos de la EA.

En cuanto al deber ser de o desde los educadores ambientales, los entrevistados concuerdan en que no ha habido una preparación previa para utilizar el juego, vale la pena mencionar que, si bien es importante conservar la intuición que parta de los conocimientos y experiencias previas, de vivirlas como propias, de disfrutarlas y tomarlas tan seriamente como es jugar, así como mantener una actitud empática y sincera como elemento indispensable para tener credibilidad, y tener también la ilusión de que es posible cambiar al mundo.

Para F. Reyes, es importante la profesionalización de los educadores ambientales desde el punto de vista pedagógico y didáctico, así como en el juego, sin anteponer preferencias pedagógicas a las realidades que se tienen que trabajar, pues son éstas las que deben imponer las aproximaciones pedagógicas más adecuadas. Esto nos ayuda a recuperarnos como educadores ambientales reflexivos, críticos, humanos, colectivos, lo cual es fundamental para darle al juego las dimensiones para cada caso, cada persona, cada situación, en su sentido multidimensional, complejo, presente en ambientes con incertidumbre y en condiciones contingentes.

Es también necesario que los educadores ambientales nos formemos y reconozcamos como sujetos dialógicos, como formadores, en el intercambio de nuestras propias experiencias, para compartir cómo se ha usado el juego, desde qué realidades, conocer los juegos que hemos jugado y los sujetos, contextos, espacios y conceptos desde donde lo hicimos, cómo los desarrollamos, a qué problemas nos hemos enfrentado y cómo los hemos resuelto, en su contexto educativo-ambiental, en donde las siguientes preguntas son relevantes:

- ✓ ¿Quiénes son las personas con las que trabajas?
- ✓ ¿Cuáles son sus problemas?
- ✓ ¿Cuáles son sus realidades?
- ✓ ¿En qué temporalidad de su vida comunitaria se encuentran?
- ✓ ¿Cuál es su cosmogonía?

Respecto al juego específicamente y los resultados de su aplicación, en la V Bienal de Juego (UNICEF-Uruguay 2005:239) se reconocen como importantes, desde el proceso mismo del juego, los siguientes aspectos:

- ✓ ¿Provocaron?
- ✓ ¿Qué provocaron en ustedes?
- ✓ ¿Qué les pasó?
- ✓ ¿Cómo lo vivieron?
- ✓ ¿Cómo vieron y sintieron a los demás?

En opinión de Castelo (2014:5), estos aspectos vistos desde la realidad lúdica, desde la dimensión práctica y vivencial de la acción de jugar, la huella de la

vivencia aprendida transformada en experiencia son el principio, luego, detrás, llega la teoría que intenta explicar y dar algunas respuestas a las preguntas curiosas que pretenden conocer; ofrece el insumo para una posterior explicación, interpretación y posible proyección de hacer transformadores, en las que intervienen disciplinas diversas que aportan desde sus campos de conocimiento teórico. En el mismo sentido, Reyes menciona que el recurrir a estas dimensiones humanas más profundas, no intelectualizadas, permiten que una persona se apropie de algo, partiendo de lo amoroso, lo espiritual, de compromiso con otras personas.

M. C. Ramírez menciona en su experiencia significativa que se atrevió y tomó el riesgo de jugar en un contexto en el que no sintió que tenía todas las herramientas para enfrentar a un grupo con el que había una dificultad en cuanto a la lengua que hablaban. En este sentido, Castelo (op. cit.) menciona que el mecanismo del juego en la educación tanto formal como no formal implica en sí misma una decisión altamente arriesgada ya que se afirma y sustenta el valor de la posibilidad de “salirse de control”, transgredir los propios límites para traspasar fronteras conceptuales y vivenciales y conocer lo desconocido, en una producción de conocimiento aún inexistente, en una práctica verdaderamente emancipatoria.

En este sentido, la lúdica y el juego, como proyecto político emancipatorio, de bienestar y buen vivir, contribuyen al complejo proceso de evolucionar hacia una conciencia crítica, democrática, libertadora, histórica, afectiva, corporal, que se vinculen creativa e intuitivamente para poder transformar la realidad.

En la relación que se establece entre alumnos y docentes, Yáñez (2013), dice que al redimensionar la lúdica como movimiento interno, al reacomodar nuestros espacios, reconocer nuestras limitaciones y las de los otros, podemos entender y comprender que nuestros referentes son distintos a los demás, ayudando a configurar un compromiso y un sentido de comunidad y respeto. En

este sentido, a decir de F. Reyes, hay una camaradería entre los participantes y un sentido de comunidad que se construye y entonces se trabaja más a gusto.

A lo largo de este documento se ha visto la necesidad imperante de, como educadores ambientales, trabajar en una noción colectiva de juego y de lúdica, que parta del compartir experiencias, de debatirlas y enriquecerlas, de construirlas como proceso continuo y no como resultado final, viendo al juego y a la ludicidad no solo como una herramienta didáctica y profesional y así poder construir el deber ser del juego, en donde valdría la pena cuestionarnos ¿qué es el juego?, ¿qué es la lúdica?, ¿cómo los concebimos desde la EA?, ¿por qué jugamos y/o por qué jugar?, ¿quiénes juegan?, ¿para qué jugar?, ¿para qué sirve jugar?, ¿de verdad tienen una función o sirven de algo a la EA?, ¿existe una diferencia entre el juego y la lúdica vistos desde la EA?, entre muchas otras preguntas que pueden ir surgiendo en la discusión colectiva.

Para poder hacer lo anterior, en opinión de F. Reyes, con la cual concuerdo, en Chiapas hay un patrimonio desperdigado de la EA, por lo cual no se ha podido transitar hacia la educación ambiental para la sustentabilidad, en un estado en donde urgen las construcciones colectivas educativo-ambientales, solidarias, trascendentes, humanas y transformadoras, tan humanas y transformadoras como el juego. No existe un colectivo de educadores ambientales, porque no nos asumimos como colectivo, sumidos como estamos en la materialidad, la racionalidad, la individualidad a la que nos empuja la urgencia de trabajar para obtener dinero para vivir, en la lógica academicista, que hace que nos abandonemos como gremio.

Para lograr construir este deber ser del juego, debemos organizarnos como colectivo, para poder discutir no sólo el juego, a la lúdica, sino todos los recursos, visiones, prácticas, políticas ambientales, etc. desde donde vemos y entendemos a la EA.

4.6 Y una frágil figura fue creada. (De las coincidencias y fases para construir una metodología lúdica.)

“El juego es el permiso que nos podemos dar para atrevernos a recuperar la ingenuidad y la capacidad de asombro de los niños.”

Liliana Pérez Méndez.

Para iniciar un análisis de las formas en que se ha aplicado y podría aplicarse el juego en la EA, se podrían tomar como base las seis características de la actividad lúdica, y que son importantes para su desenvolvimiento, propuesta por Kishimoto (citado por Nascimento, op. cit.), y que pueden ser modificadas, en aras de tener un punto de partida para iniciar la discusión sobre las características del juego, lo lúdico/ludicidad para la EA, discutiendo entonces sobre:

- La **libertad de acción del jugador**, que hace referencia a la capacidad de elección para realizarla que tiene el participante, tanto para iniciar como para terminar y/o modificar el juego o el momento lúdico y se pueda generar el carácter lúdico y creador.
- La **flexibilidad** que se asume para reestructurar la actividad planteada, modificando reglas de común acuerdo con el grupo, o de acuerdo con el desarrollo mismo de la actividad.
- La **relevancia del proceso de jugar**, si se debe tener presión por obtener el resultado o los objetivos establecidos previamente o no, hasta dónde debe sólo disfrutarse la plenitud del momento, la vivencia del proceso para generar la reflexión, el análisis, etc., y si debe estar o no en función de lo que se quiere favorecer, obtener, promover, pues en la

ludicidad se valora el sentido de cooperación, de establecimiento de vínculos de percepción de las potencialidades de la vivencia del momento presente, buscando superar desafíos.

- Hasta dónde se asume la **incertidumbre de los resultados**, puesto que, en principio, es imposible tanto para el sujeto, como para la colectividad saber de antemano el desarrollo, término, condiciones y resultado de la actividad, sus posibilidades de ser reconstruida, reformada, etc., por los propios sujetos o comunidades.
- **Control interno**, en el planteamiento del juego y la lúdica, la acción de jugar es guiada por el desarrollo mismo de la actividad y es controlada por los sujetos que participan de la actividad y no por el educador que la propone.
- **Intencionalidad del que juega**, pues se debe partir de la voluntad de participar de manera integral, sin imposiciones, con respeto y tolerancia, haciendo que la ludicidad permee todas las actividades que sean impulsadas; se debe trabajar en forma de acuerdos colectivos, que es lo que hace que el juego sea lúdico. Todos los involucrados deben estar con la intención de jugar en ese momento; la actividad lúdica no debe ser impuesta, y sí trabajada en forma de acuerdos colectivos. Esta es la característica principal que distingue si el juego es lúdico o no lo es.

En cuanto a las formas de aplicación del juego, y en concordancia con Cascón y Beristáin (p. 12-14) se mencionan las siguientes fases, para la aplicación del juego de manera que se puedan alcanzar objetivos de afirmación, confianza, comunicación interpersonal y apertura hacia la cooperación y resolución de conflictos de forma creativa:

- ✓ **Presentación:** Representa el primer contacto del grupo, el conocimiento y reconocimiento interpersonal de quienes lo conforman, a través de la

generación de un ambiente agradable, que permita el acercamiento entre las personas.

- ✓ Conocimiento: A través del juego se generan espacios para profundizar en el conocimiento del otro, propiciando situaciones distintas a los estereotipos creados en su realidad. Esta fase es importante para la formación del grupo.
- ✓ Afirmación: En esta fase se propicia el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como tal en el grupo, a través del reconocimiento y expresión de las necesidades propias, y como parte del grupo, todo ello, para lo cual se genera a través del juego un ambiente positivo.
- ✓ Confianza: Se promueve la configuración de interrelaciones entre cada participante y los/las otros/as, y el grupo como tal, reconociendo los diferentes matices y generando un clima favorable para promover la confianza, basada en el conocimiento y afirmación que deja un sentimiento de correspondencia.
- ✓ Comunicación: Mediante el desarrollo de formas de comunicación no-verbal que supone una riqueza de innumerables experiencias para la potenciación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo, lo cual favorece la comunicación verbal en la expresión de necesidades o sentimientos y en la escucha activa como parte del proceso de resolución de conflictos.
- ✓ Cooperación: A través del descubrimiento de las ventajas y posibilidades del trabajo en común en cuanto a los resultados, de la experiencia a partir de la cual se puede desarrollar la capacidad de compartir, lo que supone un paso más en el proceso de superación de las relaciones competitivas.

- ✓ Resolución de conflictos: Con un enfoque socio-afectivo, partiendo de las vivencias internas y del distanciamiento como mecanismo de análisis, el proceso lleva al desarrollo de la capacidad de resolver conflictos, partiendo de una relación dialéctica en donde se ha generado una situación en la que los conflictos no tienen que ser evitados, sino que se transforman en algo a resolver de manera creativa.

En términos generales, estas fases son comunes a las metodologías emergentes. No obstante, un análisis más mesurado y amplio podría ayudarnos a encontrar elementos útiles para la aplicación del juego y la lúdica en EA.

5 ¿ARMAMOS EL ROMPECABEZAS? ¿TODOS JUGAMOS? (análisis y conclusiones)

Dear Prudence, greet the brand new day

The sun is up, the sky is blue

It's beautiful and so are you

Dear Prudence won't you come out to play

The Beatles. Dear Prudence.

En su desarrollo histórico, el ejercicio de la EA en Chiapas ha sido diverso y complejo; se ha construido desde intereses, enfoques, propuestas y posibilidades múltiples y bajo la influencia de diferentes enfoques disciplinares que han favorecido la articulación de actores académicos, ciudadanos y políticos preocupados por la sustentabilidad.

En su transitar, la EA ha pasado por visiones y aproximaciones naturalistas, ecologistas o conservacionistas, con distintos referentes conceptuales y metodológicos, que han propiciado confusiones en la percepción de las problemáticas y en la dirección de las acciones, según afirma Felipe Reyes (Reyes et. al., 2013).

Desde sus inicios, el trabajo en EA en el estado de Chiapas fue desarrollado con diferentes enfoques educativos, con distintas opciones metodológicas y destinado a muy distintos usuarios, aunque con el común denominador de elevar la participación consciente en la protección de la vida.

La preservación y conservación de la naturaleza ha sido la razón principal de la existencia de la EA en Chiapas y, sin dejar de reconocer avances hacia la multidisciplinaria, no se ha logrado superar la racionalidad dominante que

privilegia la objetivación del mundo y de las sociedades, encumbrando como política dominante lo económico como principal indicador del progreso. En este contexto, como señala el mismo autor (Reyes, idem), las visiones paternalistas, totalitarias, fragmentarias, limitadas a lo ecológico, ahistóricas, hegemónicas y homogeneizantes siguen siendo parte del ejercicio educativo en general, y en muchos casos, también de la EA en Chiapas y en el país.

En los procesos formativos, el juego y las actividades lúdicas, han estado presentes, aun cuando no se les reconozca explícitamente.

En la práctica de la EA, se incluyen juegos y propuestas lúdicas, que tienen cabida desde un punto de vista no científicista, en donde se involucran los sentimientos, las sensaciones, aunque de manera explícita no se mencione al juego más allá de su aplicación instrumental.

No existe una intención, al menos no explícitamente, analizar el juego desde una perspectiva más teórica o estratégica. En el contexto específico de la entidad, si bien existe una amplia experiencia en la educación ambiental en general, el juego ha sido utilizado y visualizado sólo como un apoyo didáctico, para la comprensión de algunos temas ambientales, utilizando por ejemplo juegos de roles y de simulación (los cuales tienen un amplio reconocimiento entre los educadores ambientales en general), o en la adaptación de algunos juegos tradicionales para abordar tanto temáticas y conceptos específicos como la problemática ambiental en el estado.

Aun cuando el juego se ha empleado con todo tipo de perfil de usuarios de la educación ambiental, se ha dirigido principalmente a niños y adolescentes, y de manera menos sistemática con adultos, sin embargo de manera marcadamente predominante como apoyo didáctico, sin mayores alcances ni perspectivas.

El juego ha sido relegado a ser un apoyo para las actividades educativas y no se ha visualizado como un proceso que puede tener importantes aportaciones a

la construcción de una pedagogía ambiental, por lo cual la presente investigación, procura aportar elementos para empezar a revalorar el potencial del juego.

A partir del análisis de lo expresado por los entrevistados, es posible ubicar algunos significados que éstos le dan al juego, en los que se percibe que a partir de su experiencia personal, sí van más allá de una visión meramente instrumental. Dentro de los planteamientos que ellos formulan, señalan que el juego aplicado a los procesos educativos puede generar:

- ☞ Estados placenteros en la tarea de aprender a relacionarse con el medio que nos rodea.
- ☞ Espacios y climas en donde se favorecen la socialización, la imaginación, se fomenta la creatividad y el contacto real y profundo con la naturaleza; se generan emociones, se favorece el desarrollo afectivo y nos acerca a la comprensión de la naturaleza, brindando por tanto experiencias significativas.
- ☞ El reconocimiento de las propias potencialidades, a través de la integración de cuatro dimensiones humanas: la física, la emocional, la cognitiva y la socio—cultural.
- ☞ La comprensión de las cuestiones sociales que son vivenciadas en su relación con el medio en que se está inserto, ya sea la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad, el estado.
- ☞ Percepción de climas que se van desarrollando durante un ejercicio de intervención, tales como: actitudes hacia el proceso formativo, liderazgos establecidos, conflictos (declarados o no), soluciones surgidas, etc., permitiendo modular o modificar contenidos educativos, favoreciendo los

procesos de reflexión común, posibilidades de colaboración, etc., e incluso se pueden llegar a romper paradigmas.

Si bien los entrevistados señalaron que el juego no puede ser aplicado con cualquier tipo de público, principalmente con adultos, ni en cualquier situación, no recuerdan alguna ocasión en que el uso del juego haya sido contraproducente.

Pero sí observan que su uso demanda trabajarse previamente y adaptarse a los contextos en los que será empleado, el aplicarlo como "receta de cocina" no garantiza el mejor aprovechamiento del juego.

En sus experiencias más significativas, cuatro de los entrevistados mencionaron que el empleo del juego con grupos de mujeres indígenas, campesinas y/o con bajo nivel de escolaridad, resultó especialmente interesante, al lograrse romper algunas barreras tanto de género, o debidas al débil autoreconocimiento de su propio potencial creativo y de autogestión. Particularmente en un caso, se mencionó al juego como un factor determinante para superar las diferencias lingüísticas entre el instructor y las participantes, logrando alcanzar los objetivos educativos propuestos. Estas situaciones merecerían un análisis más profundo, tanto en sus significados como en sus posibilidades.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el juego ha estado presente desde el inicio de la educación ambiental en Chiapas. Y esa larga trayectoria permite identificar con claridad que no existe una definición única de juego entre los educadores ambientales chiapanecos entrevistados, aunque tampoco en la bibliografía consultada, mostrando la pluralidad en la conceptualización y en las formas de aplicación, las cuales responden a los contextos culturales y socio-ambientales específicos.

El empleo del juego se fue dando como parte de un interés por lograr captar la atención de los diferentes grupos que asistían al Zoológico, iniciando con

imágenes visualmente atractivas presentadas de manera lúdica y posteriormente, siguiendo una inercia, fueron pasando de la incorporación de actividades recreativas sin mayores pretensiones, a una propuesta más consciente, pero sin lograr rebasar su uso didáctico.

El diseño de los juegos que se emplean en la educación ambiental, al menos en Chiapas, tienen tres tipos de origen: uno, los que provienen de otras propuestas o corrientes educativas (educación para los derechos humanos, para la paz, no sexista, popular, entre otras); dos, los que son una adecuación de los juegos tradicionales y; tres, de la creatividad propia de los educadores ambientales. Lo que predomina son los dos primeros orígenes, sin embargo, con frecuencia se emplean juegos que se van construyendo o adaptando sobre la marcha, lo cual ha demandado de los educadores ambientales chiapanecos tengan capacidad imaginativa y una actitud lúdica frente a los procesos formativos.

El éxito en el empleo del juego depende de que las adecuaciones estén bien y creativamente realizadas y respondan a los objetivos educativos que se persigan y, como ya se señaló, a cada contexto, realidad o problemática que se aborda en el programa educativo. Esta situación ha sido mencionada como parte de la formación que se ha ido dando y construyendo desde los inicios de la EA en Chiapas, en donde el juego y lo lúdico ha sido base del trabajo y fueron dejando una importante huella en quienes pasaron por el IHN en general.

A partir de la bibliografía revisada y de las entrevistas aplicadas a destacados educadores ambientales chiapanecos, puede señalarse que el juego es visto como una herramienta con alto potencial para facilitar y fortalecer los procesos educativos, sobre todo al permitir trabajar las múltiples dimensiones del ser humano (racionales, motrices, afectivas, espirituales...). Sin embargo, no ha sido suficientemente dimensionado en sus muchas y profundas posibilidades y, aún menos, se han generado procesos de reflexión teórica que permitan una

exploración sistemática, estratégica e intencionada del juego en la educación ambiental.

En concordancia con Cascón y Beristáin (op. cit.), se puede observar que los juegos como experiencia son un factor importante para la evolución de un grupo social, ya que permiten el empleo de mecanismos basados en valores propios, estimulan la reflexión sobre los tipos de relaciones existentes o pueden también provocar situaciones concretas que fortalecen el desarrollo y potencian los efectos de los procesos educativos. De igual manera, tanto en la revisión bibliográfica como en varias de las entrevistas, se pueden reconocer algunos momentos importantes en las formas de aplicación del juego, que pueden conducir al planteamiento de una metodología lúdica para la educación ambiental.

El juego, sin embargo, no es la respuesta a todo, ni se amolda a cualquier situación, por lo que debe responder a cada contexto, a cada realidad y problemática, a cada proyecto y momento específico, debe ser pertinente y corresponder a la magnitud, dimensiones y expresiones del problema educativo ambiental que se va a abordar con él. Es por ello que, entre otras razones, que el empleo del juego *per se*, sin reflexión o sólo para llenar tiempos o entretener, muy poco aporta a los procesos educativos, de ahí la necesidad de construir una teoría del juego en la educación ambiental, que permita explorar profundamente nuestra humanidad y las diferentes formas de relacionarnos con la naturaleza. Como menciona Parlebas (2003), citado por Gutiérrez (op. cit.) cada juego es consustancial a una determinada cultura; todo juego refleja la forma de entretenerse y participar en la sociedad que lo practica, su lógica interna está unida a los valores sustentados por el contexto social al que pertenecen. Aportar en este sentido es lo que se busca con la presente investigación, de la cual se reportan aquí algunos de los resultados preliminares.

Ahora bien, el gusto que puedan mostrar los participantes de un proceso educativo por intervenir en un juego formativo no basta para hacer una valoración positiva, resulta indispensable, como se ha tratado de mostrar en el presente documento, llevar a cabo una evaluación más profunda e integral sobre el sentido, la pertinencia y los impactos que genera el empleo del juego en la educación ambiental, tema que sigue en la agenda de pendientes de este campo y que ojalá sea atendido con profundidad por educadores e investigadores, pues ahí está un tema por demás amplio, sugerente y de evidente relevancia teórica y práctica.

Finalmente, después de haber hecho todo este recorrido, de tratar de entender los procesos del juego y de teorizar sin morir en el intento, puedo decir que el juego y la ludicidad, son elementos que nos ayudan a recuperar nuestra humanidad y también nuestra animalidad. En una sociedad globalizada y deshumanizante, que promueve un entretenimiento acrítico, jugar nos devuelve a la fantasía, al punto de encuentro entre la individualidad y la colectividad, entre el yo y los otros, a una posibilidad de construir futuros posibles, saberes y consaberes, develándonos nuestras realidades propias y compartidas, a tomar conciencia de ellas.

En la construcción de una pedagogía ambiental, el incluir al juego y la ludicidad, pueden ayudar a edificar una identidad propia que refleje la realidad histórica y socio-política en donde se desenvuelve, partiendo de experiencias concretas de subjetividades en la interacción con los otros; que genere personas creativas, promotoras de cambios propios, colectivos y ambientales, sin que nos gobierne la obsesión por la eficacia en todo, y nos demos la oportunidad de fracasar, para entonces poder enfrentar con esperanza, los retos que suponen nuestras relaciones y formas de ser y estar en el mundo.

6 BIBLIOGRAFÍA

1. Algava, M. 2006. *Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. 1ª Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo; Rosario: Ediciones América Libre. 192 p.
2. Álvarez-Gayou J., J.L. 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador, 1ª. Ed. México. ISBN: 968-853-516-8. 222 p.
3. Álvarez-Rincón, R. 2013. La experiencia en educación ambiental del Instituto de Historia Natural (IHN). Pp. 532-534. En: *La biodiversidad en Chiapas. Estudio de Estado*. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. (CONABIO) y Gobierno del Estado de Chiapas, México.
4. Aristizábal H., P.J. 2001. Juego y pedagogía. *Revista Ciencias Humanas-UTP*.
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev27/aristizabal.htm>
5. Aranda-Chávez, A.L. 2012. *Experiencias vividas desde el interior de una institución pública y los conflictos que conlleva ser educador ambiental*. Ponencia presentada en el III Foro Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad” celebrado en Boca del Río, Veracruz del 20 al 23 de octubre 2012.
6. Aristizábal H., P.J. 2001. Juego y pedagogía. *Revista Ciencias Humanas-UTP*.
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev27/aristizabal.htm>
7. Bally, G. 1973. *El juego como expresión de libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.

8. Barraza, L. 1998. *Conservación y medio ambiente para niños menores de 5 años*. *Especies* (7) 3:19-23.
9. Benítez E., N. V. Nuevos contenidos para la educación ambiental. P. 52. En: Meixueiro H., A., R.T. Ramírez B. y J.J. Ruiz C. Coords. 2009. *Educación ambiental en la formación docente en México: resistencia y esperanza*. México, UPN., 266 p.
10. Bianchi Z., E.A. s/f *Pedagogía Lúdica. Teoría y Práxis. Una contribución a la causa de los niños*. 17 p.

http://www.proyectoludonino.org/Pedagogia_Ludica/index.htm. Consultado el 16 de junio de 2014.
11. Brom, Y. 1996. Dos modos de aprender el mundo. *Perfiles Educativos*, Vol. 18 No. 74. Pp. 57-64
12. Bühler, K. 1934. *El desarrollo espiritual del niño*. Espasa-Calpe. Madrid.
13. Bruner, J. 1983. *Juego, pensamiento y lenguaje*. Artículo basado en la conferencia dictada en marzo de 1983, en Gran Bretaña.
<https://docs.google.com/document/d/1sr0ldc4uM8hXUgUjJ2QahHyKon8kIO-lbGMavRV0Nkl/edit?pli=1>
14. Cabrera C., M. 2005. Nicaragua, un país de duelos... y renaceres múltiples. Conferencia publicada en: *Memorias de la V Bienal de Juego*, UNICEF-Uruguay 2005:25-37.
15. Caillois, R. 1979. *Sobre la naturaleza de los juegos y su clasificación*. En: *Sociología del Deporte*. Miñon, Valladolid.
16. Cagigal, J. M. 1996. *Obras Selectas. Vol. I*. COE. 395 p.

17. Caride, J. A. y Meira, P. (2001): *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona. Ariel.
18. Cascón, P. y C. M. Beristáin. 2006. *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Catarata, Madrid. 15ª Edición. P. 11-15.
19. Castelo, A. 2014. *Carnalizar la utopía*. Conferencia dictada en el marco del evento “La educación como práctica de la emancipación”, Montevideo, mayo 2014. 5 p.
20. Castro, S. 2008. *Juegos, simulaciones y simulación-juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad?* Revista de Investigación No. 5. 2008:223-245.
21. Chaparro L., J. 2009. *El juego como metáfora de libertad y responsabilidad: la ética hermenéutica de H-G. Gadamer*. Tesis doctoral Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y CC de la Educación. España. 430 p.
22. Centro La Mancha. *¿Qué es y cómo surge la ludopedagogía?*
http://www.mancha.org.uy/uc_2030_1.html.
23. Díaz, J. 2011. *El juego como estrategia educativa en la formación de adultos*. Publicada el 01 de septiembre de 2011.
<http://javierdisan.com/2011/09/01/el-juego-como-estrategia-educativa-en-la-formacion-de-adultos/>
24. Eisenberg W., R. (1998) Resumen de algunos puntos relevantes de la investigación acción a partir de Kemmis, S., y Mc. Taggart (1988) En: *Cómo planificar en la investigación-acción*. Laertes, Barcelona. Capítulo 1. (Material utilizado durante el curso—taller “Formación de promotores y educadores ambientales de Chiapas desde la investigación acción participativa. Segunda parte. 7 al 9 de diciembre de 2005.

25. Elizalde H., A. Desde el "Desarrollo Sustentable" hacia Sociedades Sustentables. En: *Polis. Revista On-line de la Universidad Bolivariana de Chile*. Volumen 1 Número 4. 2003.
26. Enriz, Noelia. 2011. Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social No. 34*, pp. 93-114, 2011.
27. Fullea B., P. 2003. *Lúdica para el desarrollo humano*. Ponencia presentada en el III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Vicepresidencia de la Republica / Coldeportes / FUNLIBRE. Julio 31 a Agosto 2 de 2003. Bogotá, Colombia.

http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/PFullea.html#Uso_apropiado_del_documento
28. Jiménez G., C. M., L. E. Pinchao B. y J. A. Bejarano Ch. 2015. *La Universidad Mariana pensada desde los imaginarios sociales de los estudiantes*. Libros Editorial UNIMAR.
29. Garvey, C. 1985. *El juego infantil*. Madrid, Ed. Morata. 200 p.
30. GEAM. 2005. *Plan de educación ambiental del Estado de Chiapas 2005-2015*. Gobierno del Estado de Chiapas, SEMARNAT, IHNE. 167p.
31. Gimeno, J. y Pérez, A. 1989. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, España.
32. Gonnet, A., A. Pérez, P. Vázquez y J. Gancio. 2005. *El juego y la Cultura: Todos somos reproductores hasta que demos lo contrario*. En: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF- Uruguay. 2005. *Memorias de la V Bienal Internacional del Juego. La Escondida. Ética y Estética en el Juego*. La Mancha, Uruguay p. 109-115.

33. González, M. *Lúdica para la vida y el desarrollo*. En: <http://edhucamexico.blogspot.mx/2015/01/la-ludica-para-la-vida-y-el-desarrollo.html> Consultado el 20 de marzo de 2015.
34. González M., C. 1987. *Juegos y Educación Física*. Madrid: Alhambra.
35. Gutiérrez D., M. La bondad del juego, pero... En: *Escuela Abierta*, 7 (2004) p. 153-182.
36. Gutiérrez P., Ma. Teresa. 2004. *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. Memoria presentada para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. 353 p.
37. Gutton, P. 1982. *El juego de los niños*. Barcelona, Ed. Hogar del libro. 258 p.
38. Huizinga, J. 2007. *Homo ludens*. Alianza Editorial. 6ª. Reimpresión. Madrid, España. 286 p.
39. Jacquin, G. 1958. *La educación por el juego*. Madrid, Ed. Atenas.
40. Jares, X. 1999. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Editorial Popular. Madrid.
41. Jiménez V., C.A., R. A. Dinello, L.A. Alvarado. 2004. *Recreación, lúdica y juego, La neurorecreación, una nueva pedagogía para el siglo XXI*. Cooperativa Editorial Magisterial. Bogotá, Colombia. 240 p.
42. Knowles, M. S., E. F. Holton III y R. A. Swanson. 2001. *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Cap. 4. Alfaomega, Oxford. P. 39-77.
43. Leff Z., E. 1994. *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Ed. GEDISA-UNAM, México. p. 13-77.

44. Leff Z., E. 2000. *La Complejidad Ambiental*, Siglo XXI Editores/UNAM/PNUMA. México. 314 p. ISBN 9789682322129
45. López E., R.E., J-P. Deslauriers. La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen* No. 61: Junio de 2011. P 1-19.
46. Max-Neef, M. 1998. *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria Editorial. Barcelona. 148 p. ISBN. 8474262178
47. “*Memorias de la Parca*”, Memorias de la I Bienal Internacional del Juego, La Mancha, Uruguay. 1994.
48. Mercado M., A.; A. V. Hernández O. 2010. El proceso de construcción de la identidad colectiva. En: *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 53, mayo-agosto, 2010, Universidad Autónoma del Estado de México. pp. 229-251.
49. Meré, Juan José, L. Morgade, C. Sacchi y V. Collazo. 2006. *Juégatela. Estrategia lúdica para el abordaje de la Afectividad y Sexualidad en aula y comunidad*. Programa Sexualidad y Género. Iniciativa Latinoamericana. Montevideo, Uruguay. 64 p.
50. Moreno Palos, C. 1992. *Juegos populares y deportes tradicionales*. Ed. Alianza, Madrid.
51. Morín, E. (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa. 166 p. ISBN: 9788474325188
52. Nascimento Canda, C. As atividades lúdicas na alfabetização político-estética de jovens e adultos *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 133-146, jan./jun., 2006.

53. Navarro A., V. 2002. *El afán de jugar: práctica de los juegos motores*. INDE Publicaciones. España. Pp. 67-98.
54. Nuñez H. B. S., y J. A. Pabón Fonseca. 2013. *Homo ludens versus homo sapiens en historias de cronopios y de famas*. Tesis Universidad Industrial de Santander, Fac. de Ciencias Humanas. Escuela de Filosofía Bucaramanga. 54 p.
55. Pescetti, L.M. (1996). *Taller de animación música y juegos*. Col. Libros del Rincón, Unidad de Publicaciones Educativas SEP.
56. Piaget, J. 1961. *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México.
57. Pugmire-Stoy, M. C. 1996. *El juego espontáneo: vehículo de aprendizaje y comunicación*. Madrid. Narcea. 255 p.
58. Ramos J., R. I. 2009. *Lúdica –ludicidad—: cómo motor de la educación y del aprendizaje del ser humano*. Chapingo, México: 1er Foro Internacional en Innovación Educativa. 7 p.
59. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. No. 7, Marzo 2010. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. ISSN: 1989-4023. 7 p. <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6955.pdf> consultada en marzo de 2015
60. Reyes-Escutia, F, A. L. Aranda-Chávez, C. Rendón-Campos, M. C. Tevera-Acuña y R. Álvarez Rincón. 2013. La educación ambiental en Chiapas. Construyendo participación en la diversidad. pp. 525-530. En: *La biodiversidad en Chiapas. Estudio de Estado*. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. (CONABIO) y Gobierno del Estado de Chiapas, México.

61. Robles, B. *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. Cuicuilco [en línea] 2011, 18 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2014]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>> ISSN 1405-7778.
62. Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto. P. 171-243.
63. Sánchez P., A. 2011. *Proyecto de intervención en educación ambiental con enfoque transversal y lúdico: Uno dos tres por mí y por todos mis compañeros*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095. D.F. Azcapotzalco. 272 p.
64. Santagada, M. A. 2009. *El camino identitario*. 17 de Abril de 2009. <http://hdl.handle.net/2024/178>
65. Scheines, Graciela. 1998. *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina. 1ª Ed. 158 p.
66. Secadas, F. 1992. *Procesos evolutivos y escala observacional del desarrollo: Del nacimiento a la adolescencia*. Madrid. TEA.
67. Sánchez P., A. 2011. *Proyecto de intervención en educación ambiental con enfoque transversal y lúdico: Uno dos tres por mí y por todos mis compañeros*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095. D.F. Azcapotzalco. 272 p.
68. Torroella González M., G. 2001. *Educación para la vida: el gran reto*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 33, núm. 1, 2001, pp. 73-84, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia.

69. Tortolero de Banda, Elia M. *Uso del juego como estrategia educativa*. En: <http://www.monografias.com/trabajos65/uso-juego-estrategia-educativa/uso-juego-estrategia-educativa2.shtml>
70. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF- Uruguay. 2005. *Memorias de la V Bienal Internacional del Juego. La Escondida. Ética y Estética en el Juego*. La Mancha, Uruguay. 262 p.
71. Vera R., A. <http://ludoterapiapsicologiaintegral.blogspot.mx/2013/02/teorias-del-juego.html> Consultado en mayo de 2015.
72. Vigotsky, L.S. 1991. *La formación social de la mente*. 4ª Edición Brasileira, S. Paulo, Brasil.
73. Wallon, H. 1987. *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Visor-Mec. Madrid, España.
74. Xolocotzi Y., A. 2013. *Juego de adultos. Nietzsche, Heidegger y la metafísica*. Elementos 91(2013) 3-7.
75. Yáñez F., S. M. 2013. La lúdica vs juego ¿estrategia didáctica? *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Publicación # 11, Julio-Diciembre 2013. 13 p. ISSN 2007 – 2619.
76. Zurbano D. de C., J. L. 1998. *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de Navarra, España. 175 p. ISBN.: 84-235-1799-3

En páginas electrónicas:

77. El juego infantil y su metodología. Ed. Altamar. ISMB: 978-84-96334-52-6
http://www.educacioninfantil.eu/el-juego-concepto-y-teorias/Tema_1:El_juego:_concepto_y_teorias
78. <http://animacionsociocultural.yolasite.com>

79. http://educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio//1000/1130/html/11_concepto_de_juego.html
80. <http://etimologias.dechile.net/?lu.dico>
81. <http://eljuegoenlaeducacioninicialuc.blogspot.mx/2012/06/autores-que-definen-el-juego.html>
82. http://tecnologiaedu.us.es/cursos/35/html/cursos/t04_luiscaballerocarlosreig/4-3.htm
83. <http://timocratico.blogspot.mx/2012/04/resumen-caillois-los-juegos-y-los.html>
84. www.margen.org/docs/curs45-1/unid2/apunte04_02.pdf Consultada el 22 de noviembre de 2014

7 ANEXOS

7.1 ANEXO 1. Guión de entrevista.

La crisis de civilización actual nos deja con una sensación de invalidez, de impotencia infinita, ante un mundo en donde todo es comprable, usable, sustituible.

No es posible responder a los complejos problemas ambientales sin transformar los sistemas de conocimiento, de valores y comportamientos que conforman la actual racionalidad social que los originan. Por ello, es necesario generar nuevas técnicas, conocimientos y orientaciones basadas en racionalidades distintas a las establecidas, que sean pertinentes a nivel regional. En este sentido, se propone al juego como un elemento que puede ser detonador para la construcción de referentes identitarios en la EA, así como analizar el papel que juega en la pedagogía ambiental y sus alcances para su enriquecimiento.

El objetivo general de esta investigación es:

✎ Construir el vínculo teórico—metodológico que permita reconocer al juego como generador de la participación ética—política en la resolución de problemas y en la construcción de referentes identitarios en educación ambiental, partiendo del análisis que los educadores ambientales de Chiapas realizan sobre el juego.

Preguntas propuestas para ser aplicadas en plan piloto:

1. ¿Cuándo iniciaste tu camino en la educación ambiental?
2. ¿Por qué decidiste continuar en este camino?

3. ¿Predominantemente qué tipo de trabajo o de actividades realizas o realizaste como educador ambiental?
4. ¿Utilizas el juego en tus procesos educativos?
 - a. ¿Desde cuándo?
 - b. ¿Por qué?
5. ¿De qué manera incorporas el juego en tu práctica educativa?
6. ¿En qué momentos en particular, dentro de los procesos educativos, piensas que es importante aplicar el juego?
7. ¿Con qué perfil de educandos has incorporado el juego en tu práctica educativa?
 - a. ¿Con cuál de ellos te ha dado mejores resultados?
 - b. ¿Con cuál de ellos has tenido resultados menos favorables?
8. En general en tu práctica educativa ¿Cuál es el principal enfoque pedagógico que utilizas? ¿Qué tan importante es el juego en este enfoque?
9. Los juegos que has utilizado ¿han sido creados por ti, han sido adaptados a partir de otras experiencias, o han sido tomados de otros autores?
10. ¿Piensas que el juego tiene algún aporte en particular hacia la educación ambiental?
11. ¿Qué experiencias positivas y negativas te ha dejado el empleo del juego en tu práctica educativa?

12. ¿En la aplicación del juego has tenido alguna experiencia que te haya significado algo en particular?
13. ¿Cómo ves el uso del juego en la práctica educativa que se ha impulsado en general por los educadores ambientales del estado?
14. ¿Hay alguna reflexión o comentario en particular sobre el juego y la educación ambiental que quieras plantear porque no haya quedado explícito en las respuestas anteriores?

7.2 Anexo 2. Datos generales de los entrevistados.

Clave de entrevista	Entrevistado	Lugar y fecha
01	Felipe Reyes Escutia. Doctor en Ecología y Medio Ambiente por la Universidad Autónoma de Madrid. Trabajó desde finales de los años 80 en el IHN, época que se considera de mayor florecimiento. Actualmente se desempeña como investigador de tiempo completo en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Coordinador del Laboratorio-Taller de Educación Ambiental y Sustentabilidad y de la Cátedra Universitaria Sustentabilidad, Conocimiento y Construcción Social.	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 11 de febrero de 2015.
02	Rebeca Álvarez Rincón. Educadora, iniciadora e impulsora de los programas de educación ambiental y de conservación en el Instituto de Historia Natural del estado de Chiapas desde sus inicios en los años finales de los 60; fue diputada local y actualmente se encuentra jubilada.	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 11 de febrero de 2015.
03	Ana Meli Torres Villatoro. Bióloga por la Universidad de Guadalajara; trabajó en la Reserva de la Biosfera El Triunfo, y	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 04 de marzo de 2015.

	<p>en el Departamento de Orientación Ecológica del Instituto de Historia Natural, desde principios de los años 90; actualmente es consultora independiente. Ha trabajado en educación ambiental con públicos muy diversos: niños, jóvenes, adultos en el contexto de las áreas naturales protegidas, básicamente con comunidades rurales y con mujeres, así como con el magisterio de diversos niveles educativos.</p>	
04	<p>Rosario Toledo de León, Psicóloga Social por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, trabajó en el IHN desde principios de los 90, posteriormente en el Zoológico de Guadalajara y como consultora independiente; actualmente trabaja en el DIF Guadalajara. Tiene experiencia en educación para niños, jóvenes, adultos y mujeres, en diferentes contextos.</p>	<p>Entrevista enviada vía electrónica, recibida el 23 de abril de 2015.</p>
05	<p>María del Carmen Ramírez Díaz, Bióloga por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Su primer acercamiento a la EA fue durante los ejercicios de intervención que llevó a cabo en durante la carrera de biología a</p>	<p>Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1º de abril de 2015</p>

	<p> finales de los años 90. Ha trabajado en educación ambiental desde ámbitos públicos diversos, con jóvenes, niños, adultos, mujeres, indígenas. Actualmente continúa trabajando en el Zoológico Regional Miguel Álvarez del Toro.</p>	
06	<p>Ana Lorena Gudiño Valdez, Bióloga por la UNAM, trabajó en el Instituto de Historia Natural y Ecología y en su transformación a Secretaría de Medio Ambiente e Historia Natural entre los años 2008 a 2011. Líder Scout Nacional, con experiencia en todo tipo de público. Inició su trabajo en EA desde los 15 años, desde muy diversos ámbitos tanto no gubernamentales como gubernamentales, a nivel nacional e internacional.</p>	<p>Entrevista enviada vía electrónica, recibida el 24 de mayo de 2015.</p>