

Un concepto que da mucho juego

Revisión histórica del juego como concepto y sus implicaciones en el siglo XXI: una propuesta de educación liberadora.

Maite Lafarga Fuertes

Investigación y cambio curricular

Máster investigación y cambio educativo 2015/16

Universidad de Barcelona

En ocasiones nos encontramos con fenómenos o realidades que huyen de una descripción científica precisa, o cuyos efectos son tan sutiles o naturales que no les damos valor hasta que nos faltan. Esta ha sido la realidad del juego a lo largo de la historia: Si bien es una actividad que ha acompañado a todas las sociedades humanas desde el inicio de los tiempos, no será hasta el siglo XX que se empezará a dar valor al juego y a mostrarse un verdadero interés científico en él.

Poco a poco y desde diferentes perspectivas y ramas del saber, se han ido descubriendo elementos muy poderosos en los juegos: Se ha demostrado que influyen en el desarrollo de la personalidad social y cultural y que juegan un papel muy importante en el desarrollo de las sociedades. Hoy en día, gracias a todos estos estudios, ha surgido un fenómeno o tendencia social conocido como *Gamification*, que está modificando tanto la organización como las dinámicas de relación de casi todas las estructuras sociales (especialmente en los ámbitos de la empresa, la educación y la salud) aplicando dinámicas y estructuras extraídas directamente de los juegos y encaminando a la sociedad a un mundo más ludificado.

Todo esto ha provocado que el juego pase de los últimos puestos en las prioridades de investigación científica a uno de los primeros, atrayendo el interés de investigadores y trabajadores de todos los campos. Esto, para quienes trabajábamos en la línea de los juegos, supone un momento crítico de oportunidad y riesgo para desarrollar un trabajo de investigación sobre ellos.

Por este motivo, en el presente artículo partiremos de una revisión histórica de las implicaciones científicas del juego como concepto, y posteriormente propondremos una revisión crítica de lo que el fenómeno de la *gamification* es y lo que supone, ya que si bien abre posibilidades a la revalorización del juego, sus aplicaciones son muy variadas y pueden tener un lado perverso que se ha de tener en cuenta. Por eso trataremos de realizar una reflexión sobre la importancia de jugar y sobre su papel en una educación liberadora, para finalmente cerrar el artículo con un análisis de este fenómeno.

1. El juego como concepto: Una revisión histórica.

A finales del siglo XIX y principios del XX, los primeros acercamientos científicos al fenómeno de los juegos nos presentan el concepto como un elemento cultural de muy poco valor y asociado a la infancia y el entretenimiento. No encontramos un consenso muy claro sobre cómo se originan los juegos, pero las tesis de varios antropólogos los definirán como el reducto de formas culturales arcaicas que han quedado en desuso y sobreviven hoy como recuerdo divertido de un arcaísmo cultural (Elkonin, 1980). Mientras, algunos psicólogos presentan el juego como una versión infantilizada de las tareas de los adultos, en la que los niños y niñas intentan modificar la aburrida realidad adulta a la vez que aprenden a adoptar el papel que se espera de ellos (Brougère, 1981). En definitiva, el acuerdo consiste en considerar al juego como un elemento cultural muy simple, de poca importancia y tan solo presente durante la infancia (Huizinga, 2012).

Antes de exponer la perspectiva de los autores que empiezan a valorarlo, es preciso detenerse en esta concepción del juego como algo propio de la infancia, ya que aun hoy existen reminiscencias de dicha percepción, lo que en mi opinión ha supuesto un retraso cuyas consecuencias continuamos padeciendo. En su revisión histórica del elemento lúdico en la cultura, Huizinga (2012) señala que esta concepción del juego nace durante el siglo XIX de la mano del racionalismo, y mantiene que la razón lúdica y la lógica racional no casan demasiado bien. El racionalismo fue visto como la maduración de las sociedades humanas, por lo que se rechazaron muchos de los principios culturales anteriores, y uno de ellos fue el elemento lúdico: Se entendió el juego como un elemento de inmadurez, un reflejo de la naturaleza humana que debía ser controlada por la razón. De esta forma, a pesar de que sí se justificaban durante la infancia como un periodo de maduración y desarrollo hacia el mayor control de los impulsos biológicos, la cultura adulta del siglo XIX sintió la necesidad de desterrar todo elemento lúdico, en un intento de controlar sus instintos naturales. El adolescente, en este contexto de infantilización del juego y en el proceso de búsqueda de su propio "yo", comienza a rechazarlo con el objetivo de ser aceptado en el mundo de los adultos, quedando este relegado a la vida de niños y niñas. Esta consideración infantilista del juego es bastante más moderna de lo que parece: Antes de la ilustración era algo muy presente tanto en niños como en adultos. El espacio público era concebido como un lugar de encuentro en el que tenían lugar gran variedad de juegos, como puede observarse en el cuadro renacentista de Pieter Bruegel, que a pesar de su nombre, "Juegos de niños" (1568), ilustra una plaza medieval en la que encontramos figuras infantiles y adultas disfrutando de un gran número de juegos distintos (tampoco sabemos si el nombre fue puesto por el autor o años más tarde). Otro ejemplo medieval muy claro lo encontramos en las justas y torneos medievales, que constituían un verdadero evento para toda la comunidad, donde el elemento lúdico es innegable (Huizinga, 2012). Incluso si nos remontamos a la civilización griega o romana se observa al juego en un lugar privilegiado, tal es el caso de los juegos olímpicos (Aizencang, 2005). En oposición al

gran componente lúdico del barroco, el siglo de las luces supone el comienzo del declive del juego en la cultura occidental (Huizinga, 2012).

En definitiva, no podemos pasar por alto que, a pesar de estar tan fuertemente arraigada en la sociedad actual, la idea del juego como algo exclusivamente infantil tiene un recorrido muy escaso y nace de esa oposición simplista al pasado que deriva en el racionalismo. Hoy, muchos autores insisten en la necesidad de ampliar la mirada, la exclusividad del "pienso luego existo" cartesiano ha quedado superada gracias a trabajos como el de Damasio (2006), que en *El error de Descartes* arroja algo de luz sobre la conciencia emocional. Hasta hace apenas dos siglos el juego ha sido una constante a lo largo de toda la vida, desde la niñez hasta la madurez. Esto tiene implicaciones importantes en la capacidad de aprendizaje y la plasticidad del cerebro (Brown, 2009). Además, son muchos los programas que lo utilizan para la educación emocional, por lo que resultan innegables sus implicaciones en este campo. Curiosamente, el momento en que se reprimen las emociones y el juego coincide con uno de los periodos más sangrientos en la historia de la humanidad (Caillois, 1986).

A pesar de que sus estudios se dedican exclusivamente al juego infantil, contribuyendo con la idea racionalista de que el juego no es cosa de adultos; es preciso destacar tres autores: Lev Vygotski, George Herbert Mead y Jean Piaget, cuyas aportaciones aun siguen vigentes en el campo de la educación. Su trabajo dista mucho de centrarse exclusivamente en el juego, sin embargo, son los primeros en darle valor científico. Los tres coinciden al considerarlo significativo en las primeras etapas del desarrollo, ya que es protagonista en la adquisición de habilidades sociales y cognitivas del niño:

Piaget (1896-1980) afirma que aprender consiste en dar respuesta a los conflictos cognitivos, lo que nos obliga a incorporar elementos a nuestras estructuras mentales (asimilación); o a modificar radicalmente dichas estructuras (acomodación) en la búsqueda del equilibrio (Piaget, 1982). Según este autor, a través de la actividad lúdica el niño ejercita sus propias estructuras y la interrelación entre ellas, propiciando las estrategias de asimilación y acomodación que impulsan su desarrollo. En este proceso, fruto de la interacción entre entorno y maduración, diferencia 4 etapas (Solís & Iliana, 2001):

La primera etapa (Sensoriomotora, 0-2 años) se caracteriza por la conducta motora, no hay representación interna de acontecimientos externos ni piensa mediante conceptos. El juego es libre, sin normas, está relacionado con lo sensorial (sonidos, experiencias táctiles, pruebas motrices...) y proporciona al pequeño los conflictos cognitivos necesarios para comprender (al final de esta etapa) la ley de permanencia del objeto (sabe que aunque no lo perciba, sigue existiendo). Esto sentará las bases para pensar con imágenes y conceptos.

La segunda etapa (preoperacional, 2-7 años) es la etapa del pensamiento. El desarrollo del lenguaje es fundamental, ya que determina la capacidad de pensar simbólicamente. El niño juega a realizar dibujos e imágenes mentales, imita conductas y practica lo que Piaget denomina

juego simbólico, que radica en su capacidad de utilizar símbolos. Estas actividades acompañan el proceso del pensamiento intuitivo y preconceptual hacia el desarrollo de las capacidades lógicas y sociales a partir de los 7 años.

La tercera etapa (operaciones concretas, 7-11 años) es en la que los razonamientos se vuelven lógicos (seriación, ordenación, clasificación, causalidad...) y pueden aplicarse a problemas reales: ya no sólo utiliza el símbolo sino que además lo hace de forma lógica. A través de los juegos de normas, el niño comienza a desarrollar la conducta social ejercitando su capacidad de autorregulación.

La cuarta etapa (operaciones formales, adolescencia) corresponde al desarrollo de la capacidad de abstracción que posibilita el pensamiento lógico inductivo y deductivo. A lo largo de esta etapa se desarrollan los conceptos morales y la plena capacidad social, motriz e intelectual.

Lev Vygotski (1896-1934) tacha la teoría de Piaget de excesivamente biológica. El psicólogo ruso considera un error no tener en cuenta la perspectiva histórica y cultural, por lo que desplaza la cuestión del aprendizaje hacia lo social, y estudia la influencia de la cultura en los procesos psicológicos superiores, que define como la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica, en cuyo desarrollo el juego tiene un papel fundamental. (Vygotski, 2000)

Considera que la actividad simbólica (cuya máxima expresión es el lenguaje) tiene una función organizadora que produce nuevas formas de comportamiento. Esta capacidad se introduce a través del uso de instrumentos, ya que signo y herramienta cumplen una función mediadora (si la herramienta es el medio para dominar la naturaleza a través de la actividad externa, el signo será el medio para dominarse a sí mismo a través de la actividad interna). En este sentido, Vygotski relaciona directamente el juego con la comprensión del signo y la función simbólica porque proporciona un estadio transicional: El niño preescolar aun no puede separar el significado del objeto, así que en su juego utiliza otro objeto para acercarse a esta operación imaginaria. Las etapas del juego (motriz - de imitación - de reglas) coinciden con las que se describen en los estadios propuestos por Piaget, aunque en el caso de Vygotski no acepta considerar simbolismo al juego de imitación, sino que lo entiende, como hemos dicho, como estado transitorio.

El juego para Vygotski (2000) no es sólo un rasgo predominante en la infancia, sino un factor básico en el desarrollo. Considera que el juego infantil evoluciona de más imaginario y menos reglado; a menos imaginario y más reglado. En este proceso, se producen grandes transformaciones internas, ya que el juego proporciona una zona de desarrollo próximo (ZDP) que impulsa el aprendizaje, por eso *"el niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica"* (Vygotski, 2000: 156). A la hora de definirlo insiste en que *"no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque estas no se formulen explícitamente ni por adelantado (...) aquello que en la vida real pasa inadvertido, se convierte en una regla de conducta para el niño"* (Vygotski, 2000: 144). La tensión entre las

reglas del juego y los deseos del niño se convierte en motor para el desarrollo de la capacidad de autorregulación, *"el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego"* (Vygotski, 2000: 151), ya que aprende a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas, de forma que se consiguen logros que permiten al niño controlar sus acciones y deseos.

Si bien podría pensarse que George Herbert Mead (1863-1931) y Lev Vygotski se influyeron mutuamente, lo cierto es que nunca tuvieron relación. Sin embargo, encontramos ciertos paralelismos en la forma en que ambos autores entienden el juego: Al igual que Piaget, alerta sobre su papel para la autorregulación debido a la posibilidad que el juego brinda de relacionar sus deseos con un yo ficticio que se atiene a unas reglas. Este yo ficticio está relacionado con lo que Mead denomina el *"otro generalizado"* (Mead, 1973), que es la imagen que internamente se tiene sobre un grupo social determinado en tanto que grupo social, y que implica una serie de roles y normas de conducta para sus miembros. En la comprensión del *"otro generalizado"* se encuentra la capacidad de vivir en sociedad y formar parte de un grupo.

Al igual que Vygotski, Mead (1973) enmarca el juego infantil en un continuo que va de menos reglado a más reglado, del *"play"* al *"game"*. Diferencia dos fases en el juego, prestando atención a su papel en el desarrollo de la personalidad: En la primera fase (*play*), la personalidad se constituye como una organización de las actitudes de individuos particulares cercanos al niño, quien se vale del juego de imitación para ir comprendiendo las diferentes formas de relación a su alrededor. Poco a poco, el juego va evolucionando de más imaginario a más reglado. En la segunda fase (*game*) la personalidad no sólo es *"una organización de las actitudes de esos individuos particulares, sino también (...) una organización de las actitudes sociales del otro generalizado, o grupo social como un todo, al cual pertenece"* (Mead, 1973:143). Según Mead, esta segunda fase se alcanza a lo largo de la edad escolar. A través de la paulatina transición hacia el *Game*, en una adquisición de normas cada vez más complejas, el niño o la niña se relaciona con los otros, toma decisiones y llega a acuerdos, establece unas normas y aprende a cumplirlas, y además, aprende a desarrollar un papel en el grupo, utilizando las habilidades y roles adquiridos mediante el *Play*. No es que no se adquieran más roles a lo largo de la vida, pero esta primera socialización tiene gran importancia ya que serán recursos que influirán en las primeras interacciones sociales que le marcarán para toda la vida, por eso, debemos poner atención a los primeros modelos que imitará en su juego (*play*). Es a través de este proceso, que el individuo conoce al "otro generalizado" y aprende a vivir en sociedad.

Piaget, Vygotski y Mead son aun hoy autores de referencia en pedagogía; Sin embargo, es mucho menos frecuente el interés por autores como Caillois, Huizinga o Brown, que realizan estudios en torno al juego exclusivamente.

Johan Huizinga (1872-1945) escribe sobre el valor cultural de lo lúdico e insiste en su

importancia para las personas adultas. En su obra "Homo Ludens" (2012) presenta el juego como una función cultural que interactúa, moldea y transforma todos sus elementos de forma transversal. Defiende que el juego no es un elemento más de la cultura, sino que lo lúdico es una esfera donde se generan y desarrollan las formas culturales, dicho de otra forma, Huizinga nos presenta al juego como generador de cultura. Será el primero en establecer una definición clara de lo que supone el acto de *jugar*. Si bien podemos encontrar críticas y revisiones, esta definición es bastante acertada, y permitiría enfocar el estudio del juego desde una nueva perspectiva. Así, mantiene que casi toda acción humana se desarrolla jugando, y lanza una propuesta de revisión sobre el término *Homo Sapiens* bajo el argumento de que ni somos tan racionales como nos gusta pensar, ni esta capacidad es exclusivamente humana. El autor propone el término *Homo Ludens* (que da nombre a su obra), bajo la tesis de que lo esencialmente humano es la cultura, y como hemos dicho, las formas culturales se generan en la esfera de lo lúdico; O dicho de otra forma, en toda acción humana existe un importante componente lúdico en tanto a que vive como miembro de una cultura. (Huizinga, 2012)

Huizinga nos describe el juego en su obra como:

"Una actividad libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio; que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual" (Huizinga, 2012: 5)

"El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría, y de la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente" (Huizinga, 2012: 22)

Si bien aun necesita mejorarse, esta descripción sienta las bases para afirmar que la mayoría de las formas culturales pueden ser descritas y entendidas como juegos, siendo precursor de la mayoría del trabajo científico sobre el juego que se realizará posteriormente.

Huizinga basa su obra en un análisis antropológico de las sociedades humanas, para ello rastrea el elemento lúdico de diferentes estructuras culturales como el derecho, la guerra, el arte o el conjunto de la cultura misma. Analiza la importancia del juego a lo largo de la historia y su valor para las sociedades desde la prehistoria hasta nuestros días, destacando su época dorada con los juegos olímpicos griegos, la caballerescas medieval y el grotresco barroco. El autor entiende la competición lúdica como un impulso social más antiguo que la cultura misma. Para Huizinga las culturas humanas se juegan, y las estructuras culturales nacen en la esfera del juego, por lo que podríamos deducir que el juego puede ser un espacio generador de cultura. No es sólo elemento

cultural para el adiestramiento, los individuos aprenden tanto a relacionarse con el mundo como a modificar esa relación a través del juego.

Si bien el trabajo de Huizinga sentará las bases del estudio del juego, este está enmarcado en un contexto histórico muy diferente al nuestro, marcado por las dos guerras mundiales. En *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo* (1986) el sociólogo francés Roger Caillois (1913-1978) realiza una revisión de la obra *Homo ludens*. Critica que en su análisis de las formas culturales, Huizinga se preocupa exclusivamente del aspecto competitivo de los juegos. Ambos autores y su estudio de los juegos desde una perspectiva cultural son aun hoy un referente en este campo.

Para completar el análisis de Huizinga, Caillois propone una categorización que pretende clasificar los diferentes juegos en base a su esencia, aquello que los caracteriza. Para ello, tratará de hallar cuales son los componentes esenciales de los juegos (Caillois, 1986). Según Caillois el fenómeno del juego es un continuo entre *Paidía*, la agitación o el acto espontáneo de jugar; Y *Ludus*, el placer por superar retos cada vez más difíciles y de poner normas más complejas. Es entre estos dos extremos donde sitúa todos los juegos, distinguiendo 4 familias lúdicas: *Ilinix*, *mimicri*, *alea* y *agon*. La más cercana a la paidía es *ilnix* (juegos de vértigo), son aquellos juegos que buscan explorar nuestros propios límites y el placer de perder el control para posteriormente volverlo a recuperar. La siguiente familia (aún cerca de *Paída*) es *Mimicri* (juegos de representación) el jugar a ser otro, explorar otros roles e identidades. Ya más cerca de *Ludus* nos encontramos con *Alea* (juegos de azar) donde el jugador realiza cálculos previos, pero finalmente existe una variable que no puede controlar, a la que se debe abandonar y esperar expectante su dictado, por lo que el éxito o fracaso no es responsabilidad del individuo por completo. Finalmente, la familia más cercana a *Ludus* es *Agon* (juegos de competición), donde se establecen unas condiciones de igualdad para medir la destreza y dominio de una o varias habilidades, donde los jugadores sólo se tienen a sí mismos como recurso, es decir, que son totalmente responsables de los resultados. Caillois afirma que esta clasificación responde a las esencias puras de los juegos, y que podemos encontrar varias de ellas combinadas en los juegos habituales de muchas culturas (Caillois, 1986).

Gracias a esta categorización, Caillois puede señalar diferencias entre los estilos culturales en base a los juegos que una cultura juega con predilección, y desde ese punto rastrea cómo los juegos que una cultura juega moldean no sólo el estilo cultural actual, sino también la dirección y el futuro de la misma. De ello podemos deducir que según Caillois, los juegos tienen el poder de modificar, reestructurar y renovar las tendencias culturales, de hecho analiza cómo algunas de las transformaciones culturales más importantes de su época van de la mano de un cambio en las preferencias lúdicas de esas mismas culturas, por ejemplo hace referencia a la noción de espectáculo como rasgo del nacimiento de la sociedad de consumo (Debord, 1995). De esta forma Caillois nos presenta al juego como una necesidad cultural, como esa función que

permite a los individuos dar salida a sus pulsiones más internas y moldear su cultura.

Caillois prestará especial atención a cómo los espíritus lúdicos de cada familia de juegos entran en la realidad, y cómo aunque estos pueden tener un efecto muy positivo, también pueden crear perversiones importantes muy poco saludables para las relaciones humanas. Un ejemplo de ello es la competición, que si bien puede ser un motor muy poderoso para el desarrollo personal, en un sentido negativo puede suponer una presión excesiva y una comparación continua frustrante, con riesgo de caer en una falta de solidaridad donde lo único importante es ganar.

Caillois hará también una actualización del concepto de juego, donde nos presenta una descripción más clara y ajustada a su realidad y características que la propuesta por Huizinga. Si bien respeta casi íntegramente el anterior concepto, eliminará algunas de las partes poco claras, o no del todo aplicables descritas por Huizinga, intentando desentrañar los rasgos básicos de los juegos para encontrar un concepto más sintético y aplicable a múltiples situaciones y tiempos. Caillois nos define los juegos como una actividad:

- **Libre:** El jugador no puede estar obligado a jugar, o este pierde su esencia de diversión atractiva y alegre.
- **Separada de la vida:** Circunscrita en límites de espacio y tiempo precisos y determinados de antemano.
- **Incierta:** Ni su desarrollo ni el resultado pueden estar predeterminados de antemano, ya que deja a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar.
- **Improductiva:** Por no crear ni bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo de ninguna especie, a lo sumo los desplaza entre jugadores (apuesta).
- **Reglamentada:** Sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta.
- **Ficticia:** Acompañada de una conciencia de franca irrealidad en comparación con la vida corriente

(Caillois, 1986. p. 37-38)

Otra de las propuestas más interesantes que nos hace Caillois en su obra es la de plantear al juego no sólo como objeto de estudio sino como metodología de investigación, ya que a través de los juegos encontramos muchísima información de los jugadores, a nivel personal por un lado, y de su grupo cultural de pertenencia por el otro, por lo que a través del estudio de los juegos que una cultura juega, o del estudio de como juega cada cultura a sus juegos, se puede obtener información hasta ahora inalcanzable con otras metodologías, que nos permita hacer una imagen de las sociedades y culturas humanas más completa.

Habrá que esperar hasta principios del siglo XXI para encontrar algún otro avance significativo en la materia. Brown (1941-), continuando con la línea de Huizinga y Caillois, propone entender el juego no sólo como función cultural, sino también como una función biológica:

como algo que compartimos con el resto de animales y que es necesario e inherente a nosotros en tanto que seres vivos.

Según sus investigaciones en neurociencia, a través del juego realizamos conexiones sinápticas y circuitos neuronales nuevos que podemos probar en un entorno seguro (Brown, 2009). Estos circuitos serán los mismos que utilizaremos en una situación real, de forma que el juego puede ser un campo de entrenamiento y desarrollo de habilidades cognitivas, como un laboratorio en el que experimentar. Estas habilidades no se desarrollan exclusivamente a través del juego, es posible adquirirlas por otras vías; Sin embargo, en sus investigaciones, Brown observó cómo aquellos sujetos privados de juego (tanto humanos como animales) mostraban carencias importantes en su desarrollo biológico y psicológico. Concluye que aquellos individuos con carencias de juego acostumbran a ser más miedosos y desconfiados porque no han podido experimentar dónde se encuentran sus límites y capacidades (Brown, 2009).

Una de sus tesis más interesantes se refiere a la plasticidad de la mente y a la capacidad de adaptación. Es extraño que una actividad como el juego (que consume energía y tiempo, y que además supone asumir riesgos) no haya sido decantada por la selección natural y la evolución. Esta cuestión hace suponer que tiene algún tipo de utilidad o beneficio para la supervivencia. En su observación del mundo animal, Brown considera que si el juego no fuese beneficioso, los especímenes que no juegan estarían expuestos a menos riesgos y dispondrían de más energía y tiempo (lo que se traduce en más opciones de supervivencia), por lo que el juego habría sido eliminado de los patrones conductuales de la especie al ser los individuos no jugadores los más adaptados. Esto no es así, como demuestra el autor, los animales siguen jugando, y es una conducta que ni ha desaparecido ni tiene aspecto de desaparecer. La conclusión a la que llega es que indudablemente el juego debe tener un papel muy importante a la hora de aumentar nuestras opciones de supervivencia, aunque no sepamos muy bien cómo. Para dar respuesta a esta cuestión, Brown dice que el juego (al ser considerado como un campo de pruebas y experimentación) tiene un papel muy importante en el desarrollo de nuestra flexibilidad cognitiva y nuestra capacidad de adaptación, que nos permitirá enfocar un problema desde diferentes perspectivas e influirá significativamente en nuestra capacidad creativa (Brown, 2009).

Lo que diferencia a los seres humanos de los animales es la complejidad de nuestro juego, todo nuestro hacer en tanto a que vivimos en sociedad es un constante jugar, por lo que para Brown somos una de las especies más lúdicas del planeta. Tal vez es esta capacidad lúdica lo que ha permitido al ser humano desarrollarse y alcanzar un nivel de adaptación tan elevado que le permite dominar el entorno a su antojo y crear estructuras humanas tan complejas. Por este motivo, Brown afirma que si bien la especie humana probablemente existiría de no haber jugado nunca, lo más probable es que fuese radicalmente diferente a lo que somos ahora, sobretudo en su relación con el mundo. En definitiva, los juegos que una cultura o grupo social juega no sólo van a determinar su estilo cultural y conductual, sino que en gran medida definirán también las capacidades cognitivas potenciales, y por tanto sus opciones y estrategias de supervivencia.

Se puede deducir del trabajo de Brown que el juego es útil para tomar control en la relación con el mundo, y que nuestra gran capacidad para moldear la naturaleza sería imposible sin él.

2. Jugar para una educación liberadora: Una propuesta de "currículum lúdico"

Según este recorrido histórico, es claro que los juegos pueden tener un papel muy importante en el desarrollo individual y colectivo, por lo que supone una gran oportunidad y herramienta para la educación. Es frecuente encontrar en la literatura pedagógica referencias a Piaget, Vygotski y Mead; Sin embargo, no serán tan usuales en este campo los trabajos fundamentados en Huizinga, Caillois o Brown. Esto deriva en una aplicación práctica de los juegos y juguetes en las edades más tempranas, que olvida su potencial educativo en tanto que función cultural; Es decir, se utilizan como simples materiales, o se separa lo lúdico de lo intelectual relegándolo al tiempo de esparcimiento o a una recompensa por buena conducta.

Sin embargo el juego es mucho más que eso, y su valor y utilización en el aula deriva del modelo pedagógico que rige la acción educativa. En este sentido, si recurrimos a la teoría pedagógica de autores críticos con la realidad escolar como Merieau (1998), o a la propuesta de educación humanizadora que se opone a la actual educación bancaria (Freire, 1970); El juego podría ser la clave para una educación cuyo objetivo sea la emancipación, la libertad individual y colectiva. Porque puede devenir el medio a través del cual nos relacionamos con el mundo, nos implicamos en él y maduramos el deseo de conocerlo y explorar cada uno de sus rincones más recónditos. Podría ser generador de cultura, generador de currículum en ese cuarto nivel de concreción en el que el alumno o alumna tiene la palabra, caminando hacia una nueva forma de entender el saber escolar, hacia el currículum espontáneo. Maduremos un poco la idea, explorando sus potencialidades en este sentido:

El juego aporta un entorno seguro en el que probar habilidades y comportamientos, un espacio alejado de la tensión y el riesgo inherente a las situaciones cotidianas donde no hay una segunda oportunidad (Brown, 2009). Esta sensación de seguridad es motor para la experimentación, que es clave en el aprendizaje (Bruner, 1984).

En un enfoque pedagógico en el que se busca la respuesta correcta, en el que el error no se valora en su potencial de aprendizaje sino que se castiga y se evita, en ese contexto, el juego no tiene ningún valor. Porque el juego nos enseña a aceptar el error, a perderle el miedo e incluso a valorarlo en tanto que regalo para el aprendizaje, tal y como reza el saber popular: "de los errores se aprende". Hoy, el miedo al error es uno de los factores que más paraliza al alumnado en las aulas, y jugando aprendemos a quitarnos ese peso de encima, porque en el juego, cuando me equivoco, es más divertido, es más emocionante, y sobre todo no hay ninguna consecuencia

(más allá de perder la partida, cosa que en circunstancias normales tampoco resulta relevante para la vida).

Esta peculiar manera de entender el error supone un cambio radical para la perspectiva pedagógica, supone la posibilidad arriesgar, de no confiar únicamente en aquello que sabemos hacer bien sino probar otras formas de hacer, lo cual es básico para adquirir habilidades nuevas. Cuando fracasar no es tan grave como en la vida real, nos sentimos seguros y confiados de abordar el problema desde diferentes perspectivas. Esta actitud, que fomenta el pensamiento divergente y mejora la plasticidad cognitiva, permite además adquirir seguridad a la hora de poner en práctica nuevas soluciones para la vida cotidiana. La sensación de seguridad inherente al juego proporciona el ambiente perfecto para arriesgar, probar respuestas diferentes a la aprendida y de esta forma enriquecer el repertorio.

En la escuela, no podemos someter a nuestros alumnos y alumnas a la dictadura de la respuesta correcta única y verdadera, ya que así es como se aprende a obedecer y no a pensar. En un mundo donde todo conocimiento es provisional (Pardo, 2008), si queremos desarrollar un pensamiento crítico debemos aceptar que no existe una única respuesta correcta, y será necesario acompañar a los niños y niñas en sus errores, dándoles la bienvenida y acogiéndolos en su valor para que los puedan aprovechar como algo de lo que aprender y no de lo que avergonzarse. En definitiva, ser fieles a esa canción que reza *“de lo malo aprendí, de lo bueno he disfrutado, y ahora puedo decir que no me asusta el fracaso”*. (Malos vicios, 2002)

En relación con este espacio de seguridad en el que dar valor al error, la siguiente cualidad del juego que resulta fundamental para la enseñanza es que permite observarnos en acción (Boal, 2009) y conforma un campo de experiencia repetible a corto plazo, es decir que me permite ensayar una situación y volver a probarla cuantas veces quiera. En la vida real hay situaciones que no vuelven a repetirse, en las que tenemos una única oportunidad de *actuar bien*. El juego puede ser un entrenamiento a través del cual vivir (o revivir) estas situaciones y acumular experiencias, practicar diferentes formas de acción, diferentes habilidades que nos serán útiles en el momento de enfrentarnos a la realidad.

Al jugar, nos colocamos ante un problema que debemos resolver. La representación del problema puede encontrarse en un nivel de abstracción más o menos elevado, es decir más o menos simbólico, más o menos cercano a la situación real en tanto que estrictamente similar. Por ejemplo, es clara la relación con la realidad en juegos de imitación o en una escena de teatro, sin embargo, otros juegos como las damas esconden su relación con la vida detrás de símbolos más abstractos e interpretables. Esta gran variedad en la naturaleza de los juegos en tanto que más o menos simbólicos encierra un gran potencial: El teatro foro (Boal, 2009) es un ejemplo de las posibilidades del teatro de repetir y ensayar una situación determinada de forma muy concreta y específica; Sin embargo, esto no quiere decir que los juegos más abstractos no encierren también

un gran potencial en su simbolismo, al contrario, estos juegos permiten un gran protagonismo del signo, cuya polisemia esconde un gran valor: Los jugadores se observan tomando decisiones y manejando sus emociones, lo que les permite conectar esos estímulos con gran cantidad de situaciones de su vida y aplicar la misma estrategia. A modo de ejemplo, en una partida de Go no encontraremos ninguna referencia a elementos concretos, se trata de un juego que se desarrolla sobre una matriz de 19 por 19 únicamente a través de piedras blancas y negras. Como vemos es sumamente abstracto, pero el simbolismo permite a los jugadores vivir toda una vida a través del tablero, u observar sus propios patrones de comportamiento para analizarse en situaciones reales, o investigar en la estética de las formas y su cualidad artística etc. Si bien parece que el juego concreto tiene un mayor potencial educativo que el abstracto, nada queda más lejos de la realidad, se trata de propiedades diferentes, cada una de las cuales nos permite observarnos de maneras diferentes, pero siempre observarnos en acción.

Profundizando un poco más en este aspecto, vemos que el juego no sólo permite entrenar situaciones concretas que suceden en poco tiempo (como una escena teatral de la vida cotidiana), sino que además puede llevarnos a vivir y revivir sucesos de larga duración en un corto espacio de tiempo. Tal es el caso del Go, un juego milenario que se desarrolla en tres fases que según algunos jugadores simbolizan la vida de una persona: La apertura corresponde con la juventud, donde se trazan los planes y se ponen los cimientos sobre los que edificar nuestros proyectos; El medio juego es la adultez, cuando tenemos que llevar a cabo esos planes que estuvimos preparando durante la apertura, tendremos que pelear por ellos y nunca saldrán del todo como queríamos; Finalmente, el final del juego corresponde con la vejez, donde se terminan de cerrar los proyectos que ya están establecidos. Se podría decir que el trascurso de una partida de Go es como atravesar el proceso de toda una vida, por lo que seré capaz de acumular la experiencia de tantas vidas como partidas de Go juegue.

Este simbolismo permite el desarrollo de los procesos psicológicos superiores tal y como apuntaba Vygotski (2000), y además su aplicación en el aula supone una oportunidad de que cada niño o niña pueda mirar y ver en el juego lo que necesite ver en cada momento de su desarrollo. Es una propuesta a través de la cual podemos construir nuestro propio currículum en tanto que escogeremos, jugaremos e interpretaremos los juegos según el momento vital en el que nos encontramos, según nuestras necesidades de aprendizaje. Por este motivo el juego es creador de contenidos, generador de conocimientos...de currículum.

Las acciones del juego adquieren significado en la medida en que nosotros se lo damos. Por este motivo, tiene la capacidad de estimularnos para sacar a la superficie aspectos de nuestro propio yo que de otra forma nos habría costado descubrir. A través de su simbolismo podemos proyectar nuestras zonas oscuras desconocidas en inconscientes.

Un aspecto que no podemos olvidar y que hoy en día evidencian todos los estudios sobre el juego es su potencial motivador. La escuela se ha convertido en un lugar en cuyas paredes

resuena esta palabra, sin embargo las estrategias que se utilizan (calificaciones, premios y castigos...etc.) responden a un tipo de motivación que viene impuesta, "debes aprender esto porque es interesante, porque es bueno para ti...". Esta es la motivación extrínseca, que funciona con algunas personas pero tiene sus límites. En una educación liberadora es el propio alumnado quien descubre la importancia de su aprendizaje, y solamente entonces, partiendo de ese otro tipo de motivación que proviene de un interés personal y profundamente interno, es cuando tiene sentido enseñar. Es aquí donde radica la magia del juego: es fuente de motivación intrínseca.

Esta afirmación puede entenderse en dos sentidos: El primero deriva del hecho de que jugar es placentero. Esto no significa que no exista frustración en el juego y que todo sea diversión, jugar es placentero en la medida en que es una actividad que elegimos libremente y que supone un fin en sí misma, es decir que jugamos por lo que nos produce la sensación de estar jugando y no con ningún otro objetivo. Esto significa que si el juego tiene un papel fundamental para el desarrollo, si jugando aprendo, entonces por propiedad transitiva si quiero jugar también quiero aprender. Por otra parte, cuando nos gusta un juego intentamos jugar cada vez mejor, y para ello necesitaremos desarrollar una serie de habilidades (varían en naturaleza, número y complejidad según el tipo de juego). En este sentido, el juego puede despertar mi interés por habilidades o conocimientos que hasta ahora habían pasado desapercibidos, puede funcionar como incentivo para practicar destrezas que de otro modo no me hubiesen llamado la atención. Cada juego despierta la motivación por mejorar en aspectos determinados, por aprender determinados saberes, por acercarme a ciertas realidades... Y esto puede suponer un motor para el aprendizaje (siempre que se disfrute del juego en cuestión), para la mejora de uno mismo, para la búsqueda de lo que nos conmueve y nos hace felices.

Desarrollar varias habilidades, coger confianza y vernos en acción nos lleva necesariamente al auto-descubrimiento. Jugando, descubrimos cuales son nuestras capacidades, tomamos consciencia de lo que podemos y no podemos hacer, de dónde están nuestros límites, y en consecuencia adquirimos mayor control sobre nuestras vidas. El juego nos acerca a nosotras mismas, nos permite vernos y escucharnos y de esta forma, descubrimos: Nuestras pasiones, miedos y debilidades... Y también las destrezas e intereses, las potencialidades. En esta búsqueda podemos encontrar nuestra pasión.

Aquí se encuentra la magia, es la diferencia entre una educación bancaria y una educación liberadora: La educación bancaria busca construir ciudadanos que se adapten al mundo, al servicio de los poderosos, no entiende de pasiones sino de competencias; La educación liberadora persigue que los ciudadanos y ciudadanas amen el mundo y se relacionen con él a través de ese amor, es el proceso por el cual me descubro a mí misma y mi lugar en el mundo y me preparo para ocupar ese lugar. Es increíble el potencial del juego en este sentido: Tiene el poder de acercarnos a nosotros mismos y despertar aquello que se esconde en lo más profundo de nuestro ser, lo que podría llamar nuestra esencia, lo que me hace vibrar... Tiene el poder de revelar aquello que nos mueve, aquello del mundo que se ama especialmente.

Por todas estas razones, el juego es una herramienta muy útil para el auto-descubrimiento, el acompañamiento terapéutico y educativo, o la facilitación de conflictos.

Detengámonos aquí por un momento. En las escuelas, tras las tan sonadas competencias básicas se esconde un significado que a muchos pasa desapercibido. Según la RAE (2014), la palabra proviene del latín *competentia*, que está relacionado con el adjetivo competente (de lo que soy capaz), pero también con el verbo competir. Es innegable el componente competitivo del juego, que es en muchos casos la causa de esa necesidad de mejorar, de superar los propios límites y hacerlo cada vez mejor. La competición es un elemento importante de los juegos, pero a pesar de aportar posibilidades interesantes para el desarrollo es también algo peligroso. Caillois (1986) advierte de que su perversión puede tener efectos muy negativos, y no tenemos más que mirar para darnos cuenta de ello: Vivimos en un mundo regido por la competitividad, y la escuela no escapa de las garras de este fantasma del capitalismo. Hoy, los niños y niñas son evaluados cada vez más temprano, se establecen sistemas de recompensas para premiar a los mejores y el día a día en el aula se convierte en una competición por el favor de la maestra. Por este motivo, es muy importante tener cuidado con ese competir presente tanto en el juego como en la vida, ya que puede ser mal entendido: Cuando ganar es el objetivo principal, el juego deja de ser juego, se convierte en un simple medio para alcanzar ese fin. El resto de jugadores se convierten en rivales, adversarios a quienes hay que vencer por todos los medios, como si fuesen el obstáculo en el camino. Según esta manera de entender la competición disfrutaremos de los errores del adversario, ya que suponen una victoria más fácil. Sin embargo, el juego nos puede enseñar a competir de otra manera, lo que llamaré competición sana.

Competición sana es cuando vemos al oponente como reflejo de uno mismo, cuando somos conscientes de que en su voluntad de ganar me ofrece la oportunidad de dar lo mejor que tengo (Sun Tzu, 2009). Es esa relación en la que deseo que mi oponente se esfuerce en ganarme, porque supone un mayor reto para mí. De esta forma el resultado pierde importancia, no es más que la conclusión del desarrollo de la partida, y solamente así se recupera la esencia del juego.

En un espacio de educación liberadora donde el juego tenga un papel importante, será por tanto imprescindible cuidar el ambiente y las condiciones en las que se realiza la competición. No podemos olvidar que para que un jugador gane otro tiene que perder, que una persona solamente puede ser mejor en comparación con (ya sea con otro alguien o consigo mismo en el pasado). A través del juego se producen ganadores pero necesariamente también perdedores, y es preciso cuidar a ambas partes, reconocer el valor que todos los participantes tienen en tanto que jugadores que han dado lo mejor de sí. Por eso el juego, para que nos implique en una competición sana, sólo puede ir acompañado de un clima de respeto mutuo en el que se aprenda a celebrar las victorias aprendiendo de los errores (porque siempre hay errores, incluso cuando gano), igual que a recompensar la derrota y agradecer el esfuerzo del oponente.

La escuela y la sociedad capitalista, tienden sin embargo a tener en mayor consideración

el talento frente al esfuerzo, se premia al mejor, al campeón, en lugar de reconocer el papel de cada jugador en el desarrollo de la partida. Aunque es algo discutido en el ámbito académico, uno de los principales problemas que el talento plantea es que "no se puede aprender". Vivimos en un sistema donde el talento de algunos se valora más que el esfuerzo de quienes a pesar de no haber desarrollado aun tales aptitudes están realmente motivados por mejorarlas, esto revela un mayor interés por los resultados que por el proceso de aprendizaje que implica desmotivación para el segundo grupo, por lo que se produce el estancamiento en los talentos propios y el desinterés por investigar otros campos en los que no somos tan diestros, lo que implicará un crecimiento personal que no estamos explotando. Es evidente que las personas somos diferentes, cada una con sus propias habilidades o talentos e (independientemente de cómo se haya adquirido esta habilidad) estas diferencias, junto con el espíritu competitivo mal entendido, pueden llevarnos a sensaciones de frustración e incapacidad percibida. El juego puede ayudarnos a ver la competencia de esa otra manera que nos motiva para seguir mejorando juntos. Así tal vez podamos evitar las consecuencias de la competición mal entendida (presentes hoy en muchas aulas): Situaciones hostiles que contribuyen a desarrollar las conductas individualistas y egoistas que suponen un gran problema para las comunidades humanas y son un factor importante de la atomización social.

A través del juego podemos conocernos mejor a nosotros mismos y el mundo que nos rodea, jugarnos y darnos forma. En ese vernos en acción podemos conocer nuestra posición en un grupo y tomar consciencia de cómo queremos vivir. Es a través de esta faceta de exploración y experimentación que el juego desarrolla una de las cualidades favoritas de Huizinga y Caillois: jugando no sólo aprendemos la cultura a la que llegamos y el grupo social al que pertenecemos, sino que somos capaces de jugar con ellos, darles forma y por tanto crear nuevas maneras de hacer, cumpliéndose así la tesis de los juegos como espacio de génesis cultural.

En este sentido, el sistema escolar trata crear un espacio donde abolir el caos de la vida, para lo cual crea una cultura escolar que nada tiene que ver con las realidades personales del alumnado (lo que dificulta atender a la diversidad). Una escuela liberadora no niega la realidad en la que los niños y niñas han nacido validando en el aula una única cultura, sino que atiende a esa diversidad, busca ordenar el desorden con objeto de comprenderlo y poder controlarlo fuera de la escuela (Merieau, 1998). Para este encuentro con la cultura, los juegos resultan muy necesarios. De esta forma, el maestro o maestra puede ayudar al alumnado a discernir en qué herencias culturales está inscrito, ya que no se trata de rechazar su mundo para introducirle en otro nuevo, sino de darle claves para la lectura de su entorno particular, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean y para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive. A través del juego en la escuela, podemos respetar los procesos de socialización que los niños y niñas han comenzado en casa, permite acoger las diferentes formas de jugar que cada niño o niña trae y compartir estas diferencias, jugarlas, y sobre todo vivirlas

como riqueza en lugar de como dificultad... El juego nos permite no sólo acercarnos a otras culturas, sino también comprenderlas y compartir con ellas.

A través del juego en niño o niña se encuentra con su mundo y lo comparte con sus compañeros y compañeras, aprende las reglas y comprende que en algunos aspectos es diferente al de los demás. En este encuentro con su mundo y las reglas que lo rigen, se esconde además el potencial humano de escoger esas normas, esas formas de organización humana, y es aquí donde se encuentra la base para el cambio social (Meirieu, 1998). Cuando jugamos aprendemos a respetar las normas, pero también aprendemos que son un consenso y que por tanto se pueden cambiar, que existe la posibilidad de hacer trampa. Por este motivo, en una escuela para la transformación social, el juego debe ser herramienta para el desarrollo curricular, debe ser elemento vehicular del aprendizaje y pretexto para la acción.

Es comprensible que el juego no resulte interesante para aquellos modelos de educación dirigida, autoritaria o adoctrinante que pretenden controlar íntegramente aquello que los alumnos aprenden. Aunque en este tipo de escuelas se utilicen dinámicas gamificadas con objetivos didácticos, observando la definición y características del juego podemos afirmar que esto es muy diferente de jugar (más adelante explicaremos qué es una dinámica gamificada y en qué consiste la diferencia con el juego). Por otra parte, en los modelos de acompañamiento y educación respetuosa el juego es una herramienta muy eficaz, ya que se ofrece a los niños y niñas la posibilidad de explorarse a sí mismos y encontrar su camino siguiendo su propio ritmo. El maestro, en un modelo de educación liberadora, acompaña el tiempo de juego, dirige la atención sobre aspectos que pasen desapercibidos y apoya la reflexión sobre la propia experiencia. De esta manera, lejos de dirigir el aprendizaje o determinar los contenidos y procedimientos, aprende a aprovechar las circunstancias que la situación de juego nos regala y a conectarlas con la realidad individual de cada niño o niña para que pueda conocerse y conocer su mundo, para que pueda comprenderse a sí mismo y lo que le rodea.

3. La vida gamificada: *Un problema conceptual*

Hemos demostrado que el juego es una herramienta educativa muy interesante para la escuela humanizadora. Sin embargo, no debemos olvidar que eso no significa que esté exclusivamente al servicio de los principios éticos que la rigen. Como se explica más adelante, utilizados de forma perversa, los juegos pueden convertirse en herramienta de coacción y control social, dando lugar a lo que hoy en día se conoce como *ingeniería del comportamiento*, que consiste en diseñar dinámicas eficaces para conseguir que la gente quiera hacer lo que en realidad no quiere hacer. Es en este escenario en el que entra en juego el actual fenómeno en auge, la *gamification*.

Parece ser que todo ese potencial dormido (o mejor dicho, sutil) de los juegos no ha pasado desapercibido para todo el mundo. Hoy en día nos encontramos ante una dinámica social que ya está en marcha y ha sido promovida especialmente desde el mundo de la empresa: la famosa *gamification*. La *gamification* consiste en extraer dinámicas lúdicas de los juegos para aplicarlas a entornos no lúdicos (como por ejemplo el trabajo, el colegio o la salud), el objetivo es mejorar la motivación y la implicación de los individuos con lo que hacen, y por tanto aumentar la eficiencia (lo que evidencia que ha sido gestada en los círculos económicos). La *gamification* radica en la idea de que “hay que entregarse a todo como si la vida fuera un juego”, para lo que sus promotores y actores están tratando de que todo se asemeje lo más posible a jugar.

Según los teóricos de la *gamification* una de las facultades más interesantes de los juegos es la motivación. Es comprensible, teniendo en cuenta que lo que más les interesa es mejorar el interés e implicación individual con la tarea a desarrollar. Por este motivo, intentan aplicar algunos (y sólo algunos) de los elementos característicos del juego para lograr dicha motivación. Un gran error que están cometiendo la mayoría de diseñadores de dinámicas gamificadas (quiero pensar que por cierta ignorancia sobre lo que implican los fundamentos de la teoría lúdica) es que están utilizando un exceso de dinámicas competitivas. De hecho, las aplicaciones más simples y frecuentes de la *gamification* suponen la utilización de un sistema de puntos y un ranking en el que los individuos compiten para subir de posición, asignando un sistema de recompensas para incentivar la participación, por ejemplo en el caso del trabajo podría ser un aumento en el salario o las horas libres.

La competición motiva, pero ya alertamos de que es muy peligrosa y difícil de manejar. La separación entre juego y realidad ayuda a la hora de crear el clima necesario para que resulte positiva, sin embargo con la *gamification* no estamos jugando, sino que es parte de nuestra vida de forma muy directa, y esto puede tener terribles consecuencias: Este tipo de dinámicas gamificadas basadas en la competitividad puede derivar en un sistema de segregación para excluir a los menos competentes, convertirse en una forma de comparación exhaustiva donde los que obtienen malos resultados reciban tal tensión y frustración que no les ayudará en sus expectativas de mejorarlos, lo que deriva en la *indefensión aprendida* (Seligman, 1975), una profecía auto-cumplida.

El objetivo de las dinámicas gamificadas no radica en el desarrollo del juego en si mismo, en el placer de jugar, sino que lo importante es la obtención de unos resultados que se ha descubierto serán mejores si el proceso es placentero. El juego se convierte así en un pretexto para la consecución del objetivo, permite preparar el entorno para optimizar el trabajo y motivar a los individuos a conseguir cada vez mejores resultados, lo que es muy beneficioso para los intereses económicos. El peligro radica en que la economía de mercado que rige nuestro mundo es despiadada, no se preocupa por las personas y su bienestar sino por el aumento del capital (y en los casos que parece que se preocupa, este interés deriva de la creencia de que el bienestar

de los empleados se traducirá en un aumento del beneficio). Ante este panorama, es difícil saber hasta qué punto a través de la *gamification* se modifican los intereses y valores de las personas para dar respuesta a las necesidades del mercado antes que por su bienestar y la mejora de sus condiciones de vida. No en vano es una de las herramientas más útiles de la “ingeniería del comportamiento”

Existen hoy en día aplicaciones que parecen interesantes, por ejemplo en el ámbito de la salud para fomentar hábitos de vida saludable, sin embargo no debemos olvidar que esto en cierta medida coarta la libertad individual, ya que serán los diseñadores de las dinámicas gamificadas y las entidades que paguen y apliquen dichas dinámicas, quienes decidirán cuáles son las conductas adecuadas y los valores correctos que debe tener la población. Salvo tal vez los sistemas de educación universal, nunca antes se había descubierto una herramienta tan poderosa y efectiva para controlar el comportamiento. Esto puede suponer un desequilibrio en las relaciones de poder de las sociedades humanas, dotando al mercado (una vez más) de gran influencia sobre la forma y dirección de las mismas.

Debemos admitir que la cuestión de la libertad individual es un debate filosófico profundo que no podemos abordar aquí con el detalle que se merece, sin embargo hemos querido dar algunas pinceladas que planteen este problema, ya que vuelve a ser de actualidad con el boom de la *gamification*. En definitiva, se plantea el dilema de si es lícito coaccionar o condicionar al otro para obligarle a hacer lo que es mejor para él o ella, que nos conduce a la cuestión, en caso afirmativo, de quién tiene la legitimidad de decidir lo que es mejor para mí y los peligros que conlleva este delegar.

Otro error de la *gamification* es que habla de juegos en general y sin embargo, (salvo contadas excepciones) entiende el concepto de juego como si estos fueran exclusivamente videojuegos. Este es un tema del que podríamos escribir otro artículo exclusivamente dedicado a desentrañar sus misterios, sin embargo, daremos aquí algunas pinceladas a fin de que se comprendan las ideas más importantes para el tema que nos ocupa.

Si partimos del hecho de que ninguna familia de juegos reúne íntegramente todas las cualidades y potencialidades de las que hemos hablado (es necesario combinarlos), entonces esta reducción resulta necesariamente insuficiente. En mi opinión, los videojuegos manejan un nivel de concreción excesivamente elevado, por lo que si bien son excelentes para trabajar un aspecto muy concreto, su interés es diferente al que pueden tener los juegos previos a la industria del juego.

Con la aparición de la industria del juego, aunque se crean algunos títulos realmente buenos y de gran originalidad en su motor lúdico, no debemos olvidar que está al servicio de una cultura de consumo, por lo que entenderá los juegos como productos culturales destinados a ser consumidos. Esto se traduce en cientos de títulos similares, con un motor lúdico pobre y simple,

destinados a satisfacer las demandas del mercado, por lo que la *industria cultural* se encargará de que muchos tengan un efecto coactivo o manipulativo (Adorno y Horkheimer, 1998). Si bien ningún tipo de juego está a salvo de los intereses de la *industria cultural*, la popularidad del video-juego atraerá especialmente su atención, convirtiéndolos en el juego predilecto de la cultura de consumo. En este sentido es probable que la popularidad de los video-juegos sea el motivo por el que la *gamification* se ha interesado tanto en ellos, ya que, aunque una dinámica gamificada nunca alcanzará el nivel coactivo del juego como tal, le permite acercar los efectos coactivos del juego a las personas que no juegan y sin embargo sí están familiarizadas con entornos digitales.

Por otra parte, algunos video-juegos son más agotables que el resto de juegos en tanto que están más cerca de la novela interactiva, de consumir historias que tienen un principio y un final (a cualquiera le sonará la expresión *me he pasado tal juego*, refiriéndose a un videojuego).

Sin restar valor a las posibilidades del video-juego, estas son consideraciones a tener en cuenta, ya que este tipo de juegos tiene un papel fundamental en el imaginario colectivo al hablar de juego. Sin embargo los video-juegos no son la obra lúdica total, que los reúne a todos, sino una familia más, con sus puntos débiles y fuertes, como cualquier otro juego. No deben ser despreciados, al igual que no deberían ser considerados los únicos juegos a tener en cuenta, como suele hacer la mayoría de la sociedad y por tanto la *Gamification*.

Se observa cómo los expertos en *gamification* han intentado extraer lo bueno de jugar sin jugar. Suena paradójico, pero responde a la necesidad de extraer los componentes del juego que resultan útiles para la ingeniería del comportamiento. Hay un error en este planteamiento, y es que el verdadero poder de los juegos radica en todos sus componentes actuando en conjunto, y la supresión de uno de ellos tiene importantes consecuencias en la efectividad y calidad del juego.

La dinámica gamificada no respeta la libertad de elección que supone el juego, donde en cualquier momento se puede dejar de jugar. Sin esa libertad, no podemos considerar que se esté jugando plenamente, ya que el potencial del juego queda empañado al convertirse en una dinámica para la consecución de objetivos en lugar del *jugar por jugar* inherente al juego, responsable de imbuir la actividad de gran parte de su componente motivacional. Esta libertad no será conveniente ni deseable en muchos escenarios en los que se aplica la *gamification* (como el trabajo o la educación cívica), donde la participación es obligatoria, lo que difícilmente despertará en el jugador el placer por jugar, y por tanto tampoco el interés por la tarea enmascarada. Al utilizar tan sólo los componentes que nos interesan, no se está ludificando una actividad, por ejemplo el trabajo, sino que dicha actividad se enmascara para que parezca un juego.

Todo esto se traduce en dinámicas con un nivel muy alto de concreción, diseñadas para alcanzar un objetivo de la forma más eficiente posible y por tanto adaptadas al contexto y características del grupo de aplicación. Por este motivo, las dinámicas ludificadas tienen que ser renovadas constantemente para adaptarlas a las circunstancias, cosa que no sucede con los

juegos (algunos tienen miles de años como la danza, el go, o las canicas). Por eso, si bien los juegos tienen un gran potencial para el desarrollo humano y para las sociedades en general, no es a través de exportar sus dinámicas a situaciones reales (lo cual supone una dificultad y un riesgo de perversión de dichas estructuras). Los juegos son suficientemente poderosos, y su uso requiere el diseño de metodologías que permitan utilizarlos en su verdadera esencia y no exclusivamente algunas de sus dinámicas.

Considerar revolucionario el hecho de ludificar la sociedad es bastante ingenuo, ya que si tenemos en cuenta la tesis de Huizinga, la *gamification* solamente evidencia el proceso normal de génesis y transformación cultural, es decir que a través de jugar las estructuras, las modificamos. Con esto quiero decir que si toda la vida es *Gammificada*, el tiempo se encargará de que no entendamos estas dinámicas como juegos y las veamos como las dinámicas actuales comunes y corrientes. Debemos estar alerta, porque tal vez este proceso suponga un peligro para los juegos cuando el mundo interiorice sus dinámicas.

En definitiva, es una falacia pensar que estamos encaminándonos a un mundo más ludificado. Nuestro mundo social ya es suficientemente lúdico, y lo que la *gamification* está causando no es más que la asimilación cultural de las estructuras dinámicas de los juegos, principalmente los video-juegos, ya que son los más extendidos en nuestra cultura, es decir, que la *gamification* podría ser vista como el proceso por el cual los video-juegos están imprimiendo sus dinámicas en las estructuras culturales, impregnando el mundo de sus rasgos más característicos.

Resumiendo: la *gamification* refleja simplemente la aplicación del mundo del video-Juego a los ya conocidos “sistemas de incentivos”. Estas dinámicas no explotan las posibilidades que los juegos tradicionales tienen como herramienta educativa y de desarrollo personal. En este sentido, el propio nombre resulta inadecuado.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Aizencang, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos Aires: Manantial
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Browgére, G. (1981) Del juguete industrial al juguete racionalizado. En R. Jaulin (comp.) *juegos y juguetes*. México; Siglo XXI.
- Brown, S. (2009) *¡A jugar!*. Barcelona: Ediciones urano.

Bruegel, P. (1568) *Juego de niños*. [cuadro]

Bruner, J. (1984) *Juego, pensamiento y lenguaje*. En R. Jaulin, (comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Caillois, R. (1986) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vertigo*. México: FCE

Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica.

Debord, Guy (1995). *La sociedad del espectáculo*; Santiago de Chile: Ediciones Naufragio.

Elkonin, B. D. (1980) *Psicología del juego*. Madrid: Visor

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI España.

Huizinga, J. (2012) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza editorial.

Malos Vicios (2002) *Golpe a golpe. En Al mal tiempo... mala cara* [album musical]. Valencia: Maldito records.

Mead, G.H. (1973) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós Ibérica

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Pardo, Pardo, J.L (2008) *El conocimiento líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas*. En revista *Claves de la razón práctica*, (186), 4-11

Piaget, J. (1982) *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: FCE.

Real Academia Española. (2014). *Disquisición*. En *Diccionario de la lengua española* (24.^a ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman

Solís S. & Iliana H. (2001) *El juego en el niño de tres a seis años: Un acercamiento desde Piaget*. Tesina. UNAM.

Sun Tzu (2009) *El arte de la guerra*. Barcelona: Obelisco.

Vigotsky, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica barcelona.