

## **JUEGO, EDUCACIÓN Y VIOLENCIA**

**José Luis Ramos**

Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

[xozeluzr@yahoo.com](mailto:xozeluzr@yahoo.com)

### **PLAY, EDUCATION AND VIOLENCE**

**Resumen:** Los educadores asumen que es esencial del humano la realización social de valores positivos, aceptando como inhumana la presencia de valores negativos; por ejemplo, la violencia. En cambio, al considerar al humano como un ser complejo permite incluir ambos valores. En este ensayo me centro en la relación entre juego, educación, violencia y vida social, tomando como caso la violencia social en El Salvador. Violencia reconocida en y por los jóvenes organizados en maras (pandillas).

**Abstract:** The educators assume that the social accomplishment of positive values is essential of the human, accepting as cruel the presence of negative values; for example, the violence. However, when considering to the human as a complex being allows to include both values. In this test I work the relation between game, education, violence and social life, taking as case the social violence in El Salvador. Violence recognized in and by the young people organized in *maras* (gangs).

**Palabras clave:** Juego. Educación. Violencia. Valores. Vida Social  
Game. Education. Violence. Values. Social life

## Preocupación inicial.

Es recurrente la inquietud de los docentes por los resultados obtenidos en su práctica profesional, específicamente sobre el aprendizaje que los alumnos logran de los contenidos escolares. Para concretar esa meta pedagógica los profesores recurren a diversas estrategias; por ejemplo, asistir a múltiples cursos, seminarios, talleres, leer libros o manuales de didáctica con la esperanza de encontrar algunas orientaciones, incluso claras indicaciones sobre cómo proceder en el salón de clases para obtener mejor éxito en su labor educativa.

Y justo una recomendación frecuente que aparece en la literatura pedagógica refiere al empleo de los llamados juegos didácticos. Oferta que yo mismo he encontrado en el trájinar docente y que me pareció de inicio atractiva. Particularmente tuve acceso a algunas propuestas psicodidácticas que incluían determinadas actividades lúdicas.<sup>1</sup> Es el caso de las estructuras de inteligencia de los doctores Meeker, el programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, el pensamiento lateral de Edward de Bono y la filosofía para niños de Lipman. Abusando de una síntesis esquemática puedo reconocer dos componentes básicos de trabajo: a) un diagnóstico sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento y un plan específico de actividades, varias de ellas muestran un carácter lúdico.<sup>2</sup>

Como docente me parecían muy sugerentes; sin embargo, como investigador me inquietaban dos cuestiones: la primera refería directamente a los altos costos financieros que significaba su posible utilización en las escuelas de educación pública y, la segunda, contenían una base fuertemente psicológica, dando lugar a la duda sobre si era factible su utilización en colectivos con características sociales y culturales diferentes.

Asuntos que necesitaban una respuesta. Razón por la cual inicié en 1994 un proyecto de investigación relativo al vínculo entre los juegos tradicionales<sup>3</sup> y la educación formal en Oaxaca.<sup>4</sup> Hasta el momento contamos con varios resultados, pero para este ensayo me interesa sólo referirme a una reflexión conceptual y teórica llevada a cabo dentro del proyecto: el vínculo entre juego y educación.

## Juego vs educación.

Apuntaba más arriba que siguiendo a los pedagogos y psicólogos educativos la relación entre el juego y la educación escolar parecía prometedora, adecuada, incluso favorable para la escuela. No obstante, al momento de empezar a revisar la literatura antropológica el vínculo empezó a mostrarse problemático.

Al avanzar en el proyecto adopté dos definiciones conceptuales básicas sobre el juego y la educación escolar que colocaba como opuestos a estos dos fenómenos sociales. Apoyándome en Joan Huizinga (1984) al juego lo consideré como una actividad libre, inútil y transformadora, mientras a la educación escolar la apreciaba en un sentido antagónico: como una actividad coactiva, útil y reproductora. Es decir, para ingresar a un espacio lúdico

---

1 A finales de 1993 participé en la preparación del curso propedéutico que se ofrece a los aspirantes que desean ingresar a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), lo que me permitió conocer de manera práctica estas propuestas psicodidácticas.

2 Algunos de estas modalidades aparecen en el texto de Raymon Nickerson (1993).

3 Para atender al asunto de los altos costos financieros identifiqué al juego tradicional como la "materia prima local" accesible para los centros escolares públicos. Marcando como uno de los objetivos del proyecto la configuración de un modelo lúdico para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un resultado fue la publicación de José Luis Ramos (1998).

4 Elegí Oaxaca por ser uno de los estados de la república mexicana en el que habitan 16 grupos etnolingüísticos diferentes, además de mostrar amplios índices de baja escolaridad, pobreza y marginación.

el sujeto tiene la libertad (capacidad de decidir) si juega o no, pero que al momento de pasar el umbral entonces deberá adoptar las reglas del juego. En segundo término, cuando un jugador se interesa por jugar no lo hace con un objetivo material, económico o político, busca la distracción, el imaginar que está en otra dimensión distinta a la de la realidad cotidiana. Y, por último, dentro del espacio y tiempo lúdicos el sujeto transforma su ambiente, incluido el mismo. En cambio, en el proceso educativo escolar los eventos son completamente opuestos, se coacciona a un sujeto a asistir a la escuela, siendo un aspecto la utilidad que deviene de ello, convertirse en un ciudadano socializado conforme a las prescripciones de su colectividad de pertenencia, proceso de socialización que implica parte de la reproducción social que se pretende con el acto educativo formal.

Concepción que colocó al proyecto ante un fuerte problema, el ánimo inicial de un vínculo armónico quedaba bloqueado. Se interrumpía la posibilidad de una salida pedagógica ventajosa para los sujetos insertos en los procesos educativos. De esta forma los llamados juegos didácticos en realidad correspondían a instrumentos didácticos pero no a juegos, siguiendo el concepto adoptado.

No obstante, conforme a la preocupación inicial e insistente de un posible nexo entre el juego y la educación escolar, resolví formular tres posibles salidas al dilema existente.<sup>5</sup>

### **Tres posibles respuestas.**

La primera corresponde a lo que denomino la creación de espacios fronterizos o intermedios, en los cuales pueden llevarse a cabo determinadas actividades, que no son propiamente lúdicas ni educativas de manera exclusiva, pero que sí incluyen elementos de cada una de estas acciones. Es el caso de las dinámicas psicopedagógicas importadas que anoté al principio de este ensayo (estructuras de inteligencia, etc.).

Una segunda alternativa refiere a la actividad que abrí con la investigación de los juegos tradicionales. La refuncionalización cultural de ellos; es decir, luego de aplicarles un trabajo de reconfiguración funcional, pueden ser empleados como “juegos didácticos” o mejor dicho como “instrumentos lúdico didácticos”.<sup>6</sup>

Y, finalmente, la tercera respuesta corresponde a lo que he denominado filosofía del juego para la vida (profesional),<sup>7</sup> que significa adoptar en la medida de lo posible los tres componentes del juego para el desempeño del quehacer docente (en nuestro caso). Lo que implica elevar la capacidad de decisión sobre las labores de enseñanza, del placer vivido por los educadores con respecto a su actividad docente y de promover el cambio constante en y de las tareas educativas.

### **Revisando lo andado.**

No obstante las respuestas inventadas para enfrentar el dilema opositor entre juego y educación, como en todo proceso de investigación emergían otras cuestiones a resolver, entre ellas lo tocante al propio sujeto social, pedagógico y lúdico, así como el asunto de la cultura.

Estaba implícitamente ubicado al igual que otros educadores en la creencia de que necesariamente todos los sujetos de una generación social pretenden educar a los miembros de una nueva generación con valores positivos, aparecía la imagen de una sociedad que valora y es valorada positivamente. Sin embargo, con lo que nos topamos de manera cotidiana es

5 Recordemos que la meta del proyecto refería al diseño de un modelo lúdico didáctico.

6 Por ejemplo, cuando los profesores emplean el juego de la lotería, el dominó, etc., dentro de los salones de clase para enseñar contenidos curriculares de matemáticas.

7 Pensar en adoptar una actitud positiva hacia la vida profesional me parece que no refleja la profundidad que implica la noción de juego, por ello preferí utilizar el término de filosofía para incluir las dimensiones heurísticas, éticas y estéticas que permiten atender mejor al devenir vital (profesional).

con una sociedad parcialmente negativa, situación que motivó a preguntarme: entonces si existe este tipo de sociedad ¿acaso la experiencia lúdica y educativa no opera también con un sentido “negativo”?; es decir, la dimensión social negativa busca reproducirse como tal, valoración que estará presente tanto en el juego como en la educación, siendo una expresión destacada la presencia de la violencia en las relaciones sociales de los individuos y grupos. Y con el afán de armar una respuesta afirmativa a esta interrogante, acudo a la misma estrategia empleada de revisar las definiciones conceptuales de juego, educación y cultura.

En principio propongo entender antropológicamente a la educación como un proceso sociohistórico de transmisión y educación cultural; en el cual la cultura es entendida como un sistema de ideas, normas y valores de una sociedad. Los contenidos culturales y las maneras de llevar a cabo la doble acción tienen un carácter histórico. En cada período histórico las sociedades específicas indican cuáles son las ideas, normas y valores que consideran pertinentes para formar a sus nuevas generaciones. Y, el momento actual corresponde al desarrollo del Estado nacional moderno.

Además, cabe indicar que la educación tiene como funciones la de reproducir a la sociedad en turno y la de dotar de estatus e identificación social a los nuevos individuos. Funciones que implican una toma de decisiones sobre la sociedad misma y de manera fundamental cómo quiere que sean sus nuevas generaciones. Estoy hablando de la existencia de una relación de poder. Por lo tanto, el acto educativo además de ser un proceso cultural remite a un acto de poder. Condición que viene a remarcar una característica señalada anteriormente sobre la educación escolar, la de ser coactiva.

Ahora importa no perder de vista que las sociedades contemporáneas aparecen subdivididas socialmente, están articuladas con diversas colectividades que manejan poderes diferenciados. Algunos colectivos imaginan y actúan hacia la reconfiguración de sociedades más positivas; pero, de manera similar hay quienes desean construir sociedades violentas, dando lugar a la existencia de un conflicto permanente entre los dos tipos de intenciones sociales.

### **Y, ¿el juego qué papel juega en todo esto?**

Al igual que con el concepto de educación, me interesa realizar una segunda lectura sobre el juego, pensarlo como un acto cultural y educativo; por lo tanto, es un subsistema cultural que re-produce y transmite cultura. Condiciones que sin embargo no le quitan su carácter libre, inútil y transformador, pero que sí indican una fuerte liga con el contexto social, en donde quedan circunscritos los juegos.

Me parece que la dificultad inicial (juego vs educación) surgió de considerar la existencia de una ruptura sustancial entre el juego y la vida social cotidiana, tesis central en el texto de Joan Huizinga (1984) ante la cual propongo la existencia de una articulación continua (de juego y vida social) con diferentes niveles de integración, de tal manera que podamos reconocer en algunos momentos una clara distinción entre el juego y la vida social cotidiana mientras que en otros la diferencia es muy tenue. Permítanme aplicar una analogía para ilustrar mi diferencia con el historiador europeo. Cuando queremos adquirir una lata de pintura nos muestran un catálogo con los colores bien delimitados y podemos realizar nuestra compra. En cambio, al observar un arcoíris en el cielo vemos que un color transita hacia otro de manera suave, en cierto espacio intermedio hay una mezcla de ambos colores. Y, de esta manera es como me estoy imaginando la articulación entre el juego y la vida social.

Por ello encontraremos que en algunos casos la re-presentación de lo social del juego es más imaginativa y novedosa, incluso transgresora, a diferencia de otras situaciones lúdicas en las cuales se ofrece una copia más fiel del contexto sociohistórico. Las reglas del juego pueden ser producto de la propia lógica lúdica o bien del peso de relaciones y de roles sociales que traen los jugadores de su mundo cotidiano. Haydeé Silva (1999) ya lo anunciaba

al referirse al contexto lúdico, pero queda más claro en el registro etnográfico sobre el juego infantil que realizó Alba Amaro (2006); en donde indica cómo las relaciones de parentesco, al interior de una familia extensa, marcan las relaciones lúdicas entre las nietas. En el caso de Silvia (cuya madre es soltera) para poder ser incluida en los juegos con sus primas tiene que aceptar un papel subordinado dentro del juego.

Al adoptar esta nueva perspectiva, entonces es comprensible lo atractivo<sup>8</sup> que resulta ligar funcionalmente al juego con la educación escolar.<sup>9</sup> Hay un énfasis del carácter o posibilidades re-productivas sociales del juego para la tarea de formar nuevos ciudadanos. Es posible un mejor control lúdico a partir de sus características reproductoras de lo social. Si bien aparecen nuevas combinaciones y significaciones de lo social dentro del tiempo y espacio lúdicos, también es cierto que la fuente de las reglas del juego es el contexto social e histórico de los jugadores.

El acto lúdico adopta un doble papel educativo. En principio como acto cultural se reproduce y transmite a los nuevos jugadores y éstos aprenden a practicar el juego en turno. A ello se suma que la educación escolar además utiliza al juego como un atractivo instrumento didáctico, al destacar el carácter de reproductor cultural. Reproductor del contexto actual de desigualdad social. Por lo tanto, al juego conviene mirarlo también como un acto pedagógico y político del mundo contemporáneo.

### **La violencia contemporánea.**

Si bien una pretensión explícita de la educación escolar actual es construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria, también es cierto que la educación (no sólo escolar) promueve “implícitamente” la permanencia de una sociedad injusta, desigual y egoísta. Las diversas instituciones que tradicionalmente han estado encargadas de orientar con determinados principios éticos, han venido comunicando de manera expresa la promoción de valores negativos como la corrupción, la mentira, el chantaje y la violencia, entre otros. Las nuevas generaciones están recibiendo como herencia cultural también estos valores negativos. Aprenden que la guerra es un asunto altamente valorado, pues diferentes países destinan cuantiosos recursos financieros, materiales y humanos para promover y desarrollar eventos bélicos.

Siguiendo con la línea argumentativa en este ensayo de concebir como eventos culturales al juego y a la educación, contemplo de igual manera a la violencia como un acto cultural en tanto agresión intencionada, propiamente humana (Sanmartín, 2006). Violencia que reproduce y está orientada por un sistema de ideas, normas y valores que buscan establecer y mantener el dominio sobre determinados sujetos sociales. De esta forma la violencia también representa y reproduce (al igual que el juego y la educación) una determinada sociedad. Pero, a diferencia del juego y la educación, la violencia no contiene de inicio una dimensión positiva, no obstante puede articularse sólidamente con las expresiones negativas de lo educativo y lúdico. La violencia puede refuncionalizar expresamente a la educación y al juego para asegurar su sentido social de dominio.

El reconocer expresamente la dimensión cultural y política del juego, la educación y la violencia nos brinda elementos para poder entender la experiencia contemporánea de estar reproduciendo una sociedad desigual, injusta y violenta. Por lo tanto, el sentido político del juego y de la educación son integrados sólidamente al eje político de la violencia. Logran-

---

8 Me refiero a los pedagogos y psicólogos educativos que ponderan las bondades didácticas de los juegos. Pues, varios de los profesores de primaria entrevistados, como parte del proyecto en Oaxaca, expresaban su oposición a incluir juegos dentro de su quehacer docente, lo percibían como un asunto riesgoso por el posible fomento al desorden o de la pérdida de tiempo que implicaba brindar espacio a las actividades lúdicas.

9 En una búsqueda bibliográfica que arrojó 270 referencias, el 37.8% de ellas correspondía a literatura sobre didáctica ligada al juego (Ramos, 1999).

do recrear una experiencia cultural altamente dañina para la propia sociedad. Ofrecí como ejemplo el asunto de la guerra, pero también existen situaciones sociales anómicas como la violencia callejera y juvenil, eventos que vivimos de manera más cercana y cotidiana a nosotros.

### **Algunos jóvenes salvadoreños que viven y juegan entre la violencia.**

En 1992, en la ciudad de México, la guerrilla y el gobierno salvadoreño firman los acuerdos de paz para terminar con el conflicto armado que llevaba años en El Salvador. Conflicto generado por las desigualdades sociales y económicas, pero que al término de la guerra no sólo seguían presentes estas condiciones desfavorables sino que se habían sumado otros eventos lamentables: la persecución política, la emigración hacia el exterior del país, las desarticulaciones intrafamiliares, la baja atención educativa, etc.<sup>10</sup>

En los años posteriores muchos jóvenes y adolescentes migran hacia la capital, pero sin sus padres -que habían perecido o salido del país- generando la existencia de familias rotas. Jóvenes desempleados y sin atención educativa. A la par de esta situación va a sumarse la decisión norteamericana de deportar jóvenes salvadoreños que estaban en algunas cárceles y que pertenecían a diferentes pandillas juveniles (Cuerno, s.f.)

En este contexto de violencia estructural, de debilitamiento institucional y funcional de la familia, escuela y Estado, varios jóvenes optarán por socializarse en las calles, representando un ejemplo importante los jóvenes procedentes de EUA. La expulsión social (deserción escolar, desempleo, etc.) que experimentan la adoptan como propia, la resignifican como si fuera una decisión exclusivamente personal de ingresar a un nuevo espacio sociocultural, se *brincan* pasando a formar parte de las *maras*. Ingreso condicionado a sortear el trámite de los ritos de pasaje, el cual está fuertemente marcado por la violencia física para los varones, mientras el requisito para las mujeres es doble: físico y sexual.

Ingresan a un nuevo espacio sociocultural a través de un sínodo violento, así su vida cotidiana se va hilvanando con y por la violencia. La violencia les posibilita una existencia social, reconocimiento, ubicación, identidad, prestigio y poder. Ante la violencia estructural que los desestructuró, que los marginó (los envió a los márgenes de la sociedad) estos jóvenes salvadoreños incursionaron en una violencia de la desesperación,<sup>11</sup> para instaurarse en una violencia funcional anómica. Ahora son alguien, tienen una existencia social aunque sea efímera, momentánea y violenta, pero es única dentro del contexto social altamente desventajoso para ellos.

Al igual que en el juego estos jóvenes se localizan relativamente en un espacio y tiempo diferentes del contexto social del país, han decidido “libremente” pasar la línea, “brincarse” hacia el otro lado para vivir/morir en la calle. Después de transitar violenta e intensamente de un espacio a otro, aceptan adoptar y orientarse por unas reglas sociales rígidas y violentas. Intentan reproducir algunas de las funciones de las instituciones expulsoras (la familia, etc.): su sentido de pertenencia, la fidelidad y lealtad dentro del grupo, para dar cauce a sus emociones y afectos.<sup>12</sup>

---

10 En la primera mitad del año 2007 estuve como profesor invitado en El Salvador, y las múltiples referencias de colegas y amigos sobre la historia inmediata de este país centroamericano me llevaron a pensar en los dilemas y paradojas de la educación.

11 Tipos de violencia que propone Susana DeValle (2000).

12 “La familia que yo escogí y no la que me obligaban a tener, la que me daba todo lo que necesitaba. Claro, el pacto es de muerte, pero creo que eso es igual con todo tipo de familia. ¿Pero, para qué quiero vivir si realmente no vivo? Al principio, para mí era vacile, una forma de sobrevivir y de adaptarse al medio, donde mis papás me llevaron. No los culpo, hicieron lo que pudieron. Pero después la pandilla, se convirtió en mi vida misma, los que me defendían cuando me atacaba el de otro barrio, los que me daban de comer si tenía hambre, es decir, mi verdadera familia” Parte de las

En el continuum que hay entre el juego y la vida social hay dos direcciones que toma la articulación. En los párrafos anteriores expuse la presencia del contexto social en el desenvolvimiento del juego, ahora en estas líneas señalo como el juego se muestra en la vida social de los jóvenes.

El juego agónico queda instaurado en estos espacios marginales, la competición y enfrentamiento hasta la muerte es lo que los alimenta, les otorga un lugar efímero en la vida social. En la confrontación entre *maras* aparece el realce de un divertimento fugaz.<sup>13</sup> En un contexto contemporáneo altamente desigual, es comprensible la emergencia de nuevos espacios en los que estos individuos juveniles pretenden enfrentar la vida-muerte con nuevos recursos culturales. Ante un contexto contemporáneo de violencia, una alternativa construida por los jóvenes *mareros* consiste en la reinención de nuevas maneras de vivir violentamente.

### Más que conclusiones una reflexión.

Inicié el ensayo marcando el deseo primordial de los educadores que consiste en ser mejores o cuando menos buenos educadores. Como parte de este esfuerzo el docente busca nuevas estrategias, herramientas, recursos, etc. Y uno que aparece altamente atractivo es el juego. Sin embargo, es razonable reconocer que este binomio favorable de juego-educación muestra un carácter complejo en tanto fenómeno sociohistórico, dando lugar a reconocer en él una faz menos agradable y agradecida, su dimensión política.<sup>14</sup>

Como educadores seguramente nos es difícil aceptar que el juego y la educación también pretenden re-producir la otra faz de la sociedad actual: de ser desigual, discriminatoria, injusta, egoísta, etc. Y la situación se complica al reconocer que estamos frente a la recurrencia de un elemento cultural negativo: la violencia. Factor que se articula a los aspectos negativos de la educación y el juego, generando la presencia de experiencias más difíciles de soportar. Y una de sus expresiones concretas está representada por la existencia efímera de los adolescentes y jóvenes que viven-mueren en la calle.

### Bibliografía

AMARO G., Alba

2006 *Juego e interacción social en un barrio de Amecameca, Estado de México*. México: CIESAS, [Tesis de Maestría]

BLAIR, Elsa

2005 *Muertes violentas. La teatralización del exceso*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquia.

CEJAS MINUET, Mónica

2000 "Pensar el desarrollo como violencia: algunos casos de África", en *Poder y cultura de la violencia*. México: COLMEX.

CORONADO, David

2006 "¿Un nuevo tipo de violencia?", en *Diario de Campo. Suplemento 40*, noviembre-diciembre, México: INAH.

CUERNO CLAVEL, Lorena

s.f. *Reflexiones socio antropológicas de la violencia juvenil y pandilleril en El Salvador del siglo XXI: ¿desde la perspectiva del neoliberalismo?* [Orig. Inédito].

---

entrevistas que realizó Lorena Cuerno Clavel (s.f.).

13 Experiencia similar con los jóvenes colombianos (Salazar, 1990).

14 Aída Reborado (1983) atiende a esta dimensión política sobre la presencia del juguete industrial como mercancía hegemónica, de manera exclusiva y no con la amplitud que yo estoy planteando.

- DEVALLE, Susana  
2000 “Violencia: estigma de nuestro siglo”, en *Poder y cultura de la violencia*. México: COLMEX.
- GUTIÉRREZ LOMBARDO, Raúl  
2006 “Biología y Violencia”, en *Diario de Campo. Suplemento 40*, noviembre-diciembre, México: INAH.
- HUIZINGA, Johan  
1984 *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- NICKERSON, Raymon  
1993 *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- RAMOS R., José Luis  
1998 *Juegos tradicionales de Oaxaca. Cultura y educación*. México: CNCA/INAH/IOC.
- RAMOS R., José Luis  
1999 *Juego, educación y cultura*. México: ENAH.
- RAMOS R. José Luis y MARTÍNEZ M., Janeth  
2000 *Diversas miradas sobre el juego*. México: CNCA/INAH/ENAH.
- REBOREDO, Aída  
1983 *Jugar es un acto político*. México: CEESTEM/Nueva Imagen.
- SALAZAR, Alonso  
1990 *No nacimos pa-semilla*, Medellín: CINEP.
- SANMARTÍN, José  
2006 “Qué es esa cosa llamada violencia”, en *Diario de Campo. Suplemento 40*, noviembre-diciembre, México: INAH.
- SERRANO, Ángela  
2006 “Violencia en las aulas. Una fractura en la socialización”, en *Diario de Campo. Suplemento 40*, noviembre-diciembre, México: INAH.
- SILVA, Haydeé  
1999 “Paradigmas y niveles del juego”, en *Juego, educación y cultura*. México: ENAH.
- URSUA, Nicanor  
2006 “Epílogo. Cultura y violencia. Aspectos sociales que contribuyen a la violencia y estrategias culturales de prevención”, en *Diario de Campo. Suplemento 40*, noviembre-diciembre, México: INAH.