

INVESTIGACIONES

Juegos, ludicidad y armonía integral en la motricidad escolar

Games, playfulness and integral harmony in school motricity

Anderson David Garzón-Sichaca^a

Daysi Jurany Osorio-Hortua^a

John Jaime Pachón-Meneses^b

Natalia Stephany Morales-Eraso^c

^aCorporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.
anderson.garzon.si@uniminuto.edu.co, daysi.osorio@uniminuto.edu.co.

^bFundación Educativa de Inglaterra / The English School, Colombia.
jpachon@englishschool.edu.co.

^cUniversidad Libre, Colombia.
natalias.moralese@unilibre.edu.co

RESUMEN

En el artículo se reflexiona sobre la educación física en Colombia y sus transformaciones, como parte fundamental de la construcción de saberes en torno al cuerpo, al sujeto y al movimiento dentro del proceso educativo; a través de las epistemologías del sur. Desde una perspectiva teórica se argumenta que los juegos motrices entre ellos los tradicionales, ancestrales y/o autóctonos ligados a la historia y cultura de los pueblos que, contribuyen a la formación integral humana, promoviendo la armonía entre cuerpo, mente y espíritu. Se destaca la necesidad de recuperar y valorar estas prácticas lúdicas como una alternativa a la homogenización y la estandarización que promueve la globalización. En este sentido, se invita a los profesionales en educación física a reflexionar sobre su papel en la promoción y preservación de los juegos motrices y su aporte en la formación de personas más conscientes y respetuosos de su cultura y su entorno.

Palabras clave: motricidad, cuerpo, juegos motrices, prácticas lúdicas.

ABSTRACT

This article reflects on Physical Education in Colombia and its transformations as a fundamental part of the construction of knowledge around the body, the subject, and movement within the educational process; through southern epistemologies. From a theoretical perspective, it is argued that motor skill activities including traditional, ancestral, and/or autochthonous ones, linked to the history and culture of the peoples; contribute to the integral human formation, promoting harmony between body, mind and spirit. The need to recover and value these recreational practices as an alternative to the homogenization and standardization promoted by globalization is highlighted. In this sense, physical education professionals are invited to reflect on their role in the promotion and discovery of motor skill activities, and their contribution to the formation of people who are more aware and respectful of their culture and environment.

Keywords: motricity, body, skills, playful practices.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación física en Colombia ha estado marcado por el impacto que han tenido corrientes y escuelas que han influenciado diferentes conceptos y prácticas que se relacionan con sus bases epistemológicas y con ello el establecimiento de normativas asociadas a esta. “Con el surgimiento de la pedagogía activa en toda Europa, la educación física se ve fortalecida, pero el concepto dualista cuerpo alma, continúa vigente, como se requiere un hombre productivo, la educación física centra su interés en aspectos relacionados con la salud y el desarrollo de las capacidades físicas” (Camacho, 2003, p. 16) y sobre ello habría que preguntarnos si de alguna manera, ¿estas tendencias aportaron o empañaron la conservación de ciertos aspectos ancestrales que le permitan guardar una completa identidad cultural propia colombiana?

Inicialmente, la educación física colombiana, históricamente ha apropiado y reproducido saberes en torno al cuerpo, al sujeto, al movimiento, a la lúdica e incluso a los juegos tradicionales, desde la denominada universalidad epistemológica, entendida como “una epistemología contextualizada en el marco de una doble diferencia, a saber, las diferencias culturales del mundo moderno cristiano occidental respecto del mundo no occidental y la diferencia política que imponen el colonialismo y el capitalismo” (Morales, 2017, p. 105).

Consecuentemente, esto ha conducido que la epistemología dominante en el sur del continente americano se enmarque en la colonización y, por ende, los saberes ancestrales queden relegados de prácticas y conceptualizaciones importantes para desarrollar una identidad cultural que bien podría la educación física, promover y transmitir no solo a la sociedad local sino también proyectar hacia el exterior. Tal vez en un intento por rescatar este sentido, Taborda de Oliveira (2012) se cuestionó frente a las características de la educación física, preguntando, “¿No debería la Educación Física, en tanto campo de actuación e investigación, permitir que los estudiantes conozcan otras culturas, pero, sobre todo, que conozcan su propia cultura, su propio cuerpo, su propia vida?” (p. 7).

En este sentido, la historia de la educación física de Colombia narrada en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional - MEN (2010), describe que se fue formando sin la inclusión de las prácticas corporales asociadas a ritos, juegos y simbolismos ancestrales que contienen todo un saber motriz importante y autóctono, para en su lugar, darle prevalencia a prácticas corporales que fueran más acordes a una cultura laboral más orientada hacia la producción.

Complementariamente, en la perspectiva de los colonizadores, las actividades motrices de juego se debían relacionar como una estrategia de recuperación a través del movimiento para los indígenas, quienes como fuerza laboral debían ser cada vez más productivos, por lo cual, las prácticas de la recreación fueron asumidas como la “principal estrategia para recuperar el vigor, la alegría, la salud y la capacidad de trabajo de los indígenas” (MEN, 2010, p. 7).

Así las cosas, las prácticas motrices que se han venido promoviendo de manera tradicional han estado orientadas hacia las necesidades de una cultura occidental descentralizada del ser humano, abandonando la riqueza cultural de una ancestralidad que bien podría dar identidad desde la perspectiva de la herencia genética cultural de una sociedad.

Consecuentemente, la evolución normativa que ha orientado la construcción de elementos curriculares en torno a la educación física ha excluido o, no incluido totalmente

los saberes ancestrales para dar paso a enaltecer prácticas y saberes motrices foráneos, que descuidan las necesidades de los contextos sociales, culturales, políticos identitario del país. Un claro ejemplo de esa influencia extranjera, es el enfoque pedagógico que inició con el instruccionismo militar, la preparación del hombre para una guerra que se luchaba en otro continente, así como también, la formación en lo moral y en lo higiénico, sin olvidar el respeto a las normas religiosas de la época, hoy día todavía prima en muchos estamentos (Contecha, 2000).

Al respecto, entonces las prácticas corporales han estado fuertemente influenciadas por corrientes de pensamiento extranjero y normativas gubernamentales de la época, tales como la Ley 80 de 1925, que manifiestan la necesidad de inspiración foránea y, por ende, la adopción del modelo Uruguayo, así como, posteriormente, la asesoría de Alemania a través de Hans Huber, quién a través del Instituto Nacional de Educación Física Colombiano capacitó, fomentó e implementó toda la concepción gimnástica de las escuelas europeas (MEN, 2010).

Contradictoriamente y, en sentido positivo, la evolución que ha tenido la educación física en Colombia, hacia la adopción del enfoque de formación integral que, para la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia – ACODESI (2005, p. 13), define como el “proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano [...] a fin de lograr su realización plena en la sociedad”. Esta definición es la más utilizada en la educación física colombiana y se ha mantenido en el tiempo hasta la actualidad.

De esta manera, se evidencian varios elementos multidimensionales que tienen que ver con el desarrollo humano del individuo, que se entiende como un proceso continuo, permanente, con miras a su autorrealización desde la mirada de Justicia de Sen y que se potencializa en virtud de su característica participativa en sociedad, sostenible, respetuosa del otro y del ambiente desde lo que sugiere el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Gozálvez-Pérez & Cortijo-Ruiz, 2023). Por tanto, es importante, entonces, abordar elementos esenciales desde la raíz del desarrollo humano como los conceptos de cuerpo, no solo individual sino colectivo, que permiten la motricidad y, con ello, el surgimiento de otras conceptualizaciones como el juego y la lúdica que posibilitan la evolución de otras dimensiones del ser humano.

En este sentido, la motricidad vista de manera biológica, como el procesamiento de múltiples programas motores en el individuo, que al ejecutarse desencadena el movimiento que se reconoce de manera particular y trascendental en los seres humanos, como el movimiento corporal humano, que es determinado por diversos factores que desbordan lo fisiológico, para incluir otras dimensiones o contextos socioculturales y ambientales que rodean al sujeto y que desde las diversas manifestaciones de la motricidad son “herramientas con gran potencial para influir de manera positiva en el desarrollo psicosocial de los individuos y el fortalecimiento de competencias para la vida; con ello se construye la relación con la educación integral que prepara la vida” (Rodríguez Martínez & Caballero Blanco, 2022, p. 1)

Al respecto, la motricidad definida en términos operativos, se orienta a que toda experiencia tiene un excedente de sentido, pues en él, se constituye en la característica y condición radical del modo de vivir; por lo tanto, “se produce como una experiencia relacional una ética desde el disfrute y la vivencia permanente de sí mismo y de las bondades de la madre tierra para el existir de la comunidad y en consecuencia para la propia persona” (Vargas Polania et al., 2022, p. 12).

Por tanto, la motricidad está en todo lo que el ser humano experimenta en su cotidianidad, se manifiesta en la individualidad y en la sociabilidad, se significa desde las vivencias y así mismo se alimenta de las percepciones y de la subjetividad, en palabras de Gonçalves Junior et al. (2012, p. 252) “el ser es comprendido en su integralidad existiendo-ahí-en-el-mundo con-los-otros, dotado de la posibilidad de trascendencia (de ser más), en condición de abertura para la experiencia y, en esa abertura, no hay posibilidad de fragmentación”.

Así pues, para Pereira Marques et al. (2010) la motricidad humana desde su concepción se pueden entender como procesos de enseñanza/ aprendizaje, que abordados desde la cognición del individuo se traducen a un saber motriz, donde confluyen además de los procesos sinápticos de percepción o motriz de ejecución, los recuerdos, los sistemas de creencias del individuo, sus presaberes, sus condicionamientos, su inconsciente consciente, y todos los demás elementos que se integran para desarrollar el movimiento.

Es por ello, que el movimiento corporal humano es objeto de estudio de muchas disciplinas que visto desde muchas aristas aportan a entender el fenómeno que vincula al individuo con su contexto y, es en este sentido, que se hace necesario asociar el saber motriz desde las concepciones o miradas de cuerpo que tenga el individuo, a través del cual su resultado de movimiento estará determinado.

Desde este entendido, se considera relevante abordar la Educación física y aquello que refiere a la motricidad escolar desde diferentes miradas y conceptos relacionados a la construcción y desarrollo de ser humano dentro de una armonía integral, con base al constructo de cuerpo y corporalidad a partir del juego como estrategia pedagógica y práctica lúdica, que permita no sólo reconocer, sino también reflexionar sobre la importancia de nuestras raíces ancestrales y culturales y su espacio dentro la educación física. Por lo cual, a continuación, será importante rescatar algunas de las perspectivas del cuerpo desde algunos autores de referencia.

2. PERSPECTIVAS DE CUERPO

A continuación, se rescatan algunas perspectivas de algunos autores que desde sus posturas filosóficas y sociológicas han aportado a lo largo de la historia sus pensamientos y estudios que intentan aproximarse al concepto de cuerpo desde diversas aristas. Inicialmente, Barthes & Dufetel (1985) ponen de manifiesto la diversidad del concepto relacionado al cuerpo por diferentes perspectivas, dependiendo la época e incluso puede ser diferente según las sociedades e incluso puede ser usado como arma política de confrontación frente a los medios de comunicación y los discursos políticos (Pino, 2015).

Así mismo, Ferrada-Sullivan (2019) hace también referencia al cuerpo refiriendo distintas aproximaciones desde los valores ideológicos, las sensaciones, las emociones y las percepciones. En su consideración supone, una superación del conocimiento científico disciplinar, en la medida que aporta a la comprensión de su existencia, a la valoración de su subjetividad y a la resignificación de su experiencia temporal, por tanto, se toma el concepto del cuerpo fenomenológico y el cuerpo como una comunidad de cuerpos, que además de contemplar el cuerpo individual también se ve como el cuerpo en la comunidad, en el mundo.

Por su parte, Levoratti (2010) evidencia las diversas tácticas que se aplicaron y aplican sobre los cuerpos en donde las intervenciones, como prácticas sociales, de los profesores

en Educación Física muestran la compleja trama de relaciones que las atraviesa, su carácter histórico y la convivencia con otras prácticas que tienen como eje al cuerpo, debiendo por tal ser analizadas como parte de un complejo proceso social localmente situado. Sin embargo, a pesar de ello, “el ser humano es cuerpo y tiene un cuerpo con tal o cual contextura, tiene vivencias y disposiciones vivenciales. Y, a la vez, está atravesado de sentidos” (Gallo, 2019, p. 3).

Justamente, a partir de los sentidos, los cuales, son estímulos del entorno social y cultural al que está expuesto el cuerpo de un individuo, es que se resalta la necesidad de construir el cuerpo desde lo local, conectado con la época, adaptado a la sociedad a la que pertenece y por ende, al contexto sociopolítico para ofrecer un diagnóstico crítico del presente como una posibilidad de reconstruir, formular y valorar alternativas que hagan sociedades más justas, a partir de los propios conocimientos de comunidades que han sufrido de manera sistemática los rigores de ser pueblos colonizados como ha sido la generalidad en Latinoamérica del sur (De Sousa Santos, 2011, p. 35).

De esta manera, el concepto del cuerpo se puede ver enriquecido, e incluso también debe ser rescatado desde los conocimientos provenientes de poblaciones que han sufrido la destrucción, la opresión, la discriminación de poblaciones (De Sousa Santos, 2011), que no necesariamente han sido minorías, y que necesita ser reconocido, dado que la aproximación del concepto de cuerpo debe ser contemplado no solo individual sino colectivamente con las diferencias de los grupos sociales, que intentan construir su identidad a pesar de las dificultades afrontadas y por tanto, merecen sin duda, también ser reconocidas e incluidas en el constructo de cuerpo, proveniente en este caso de culturas latinoamericanas, como fuente de riquezas y tesoros culturales que describen rasgos de una cultura de contrastes que pueden ser abordados desde diferentes elementos culturales como el arte, la literatura, la música, la danza, el juego entre muchos otros, que narran en sus simbología, diversos conceptos de cuerpo con una herencia cultural impresionante e incluso desde sus territorios y cosmovisiones propias (Escobar, 2015).

Precisamente, el juego es uno de estos elementos centrales, toda vez que es visto desde la antropología como un fenómeno social cuyo abordaje depende de las experiencias que puede brindar la percepción que se logre a través del cuerpo (Enriz, 2011). Esto dicho, desde lo que apunta Aguirre & Jaramillo (2020) refiriéndose al juego como práctica infantil, sugiere que es allí donde se forma la experiencia en diferentes concepciones generales y especialmente donde se ordena, configura el conocimiento y se balancea con las condiciones sociales que rodean al individuo “[...] el espacio escolar se convierte en campo de juego donde la infinitud del movimiento se hace posible gracias a las percepciones emanadas desde sus cuerpos” (Aguirre & Jaramillo, 2020, p. 338).

En este sentido, el cuerpo es la herramienta por medio de la cual se tiene la posibilidad de percibir, interpretar y conectar con los demás individuos. De esta manera, la importancia de rescatar las formas de juego en una sociedad se hace más trascendental, no solo por el valor que merece sino por la importancia que este tiene para desarrollar identidad, ideologías y fortalecer lo cognitivo, es decir, el conocimiento (Ardila-Barragán, 2022). Complementariamente, el juego facilita el ordenamiento de los saberes, la identidad de su cultura y, a nivel individual, las posibilidades de configurar a través de la percepción del cuerpo, nuevos saberes que se ligan a su cultura y que le favorecen su desarrollo humano.

Complementariamente, la evolución se puede ver enriquecida desde las dimensiones socioculturales, afectivas y especialmente, desde la dimensión corporal, toda vez que esta

entiende el juego como un proceso educativo y evolutivo de la sociedad, que utiliza los diferentes contextos en que se desempeña el ser humano, así como sus costumbres y sus formas de vida para resignificarlos en las formas de juegos. Estas formas de juego sin duda alguna tienen una expresión corporal auténtica que lleva consigo un lenguaje no verbal que se vincula con la identidad cultural local y que es importante destacar ya que esas acciones motrices tendrán características cinéticas y cinemáticas que permiten el desarrollo corporal de sus practicantes y que, por tanto, contribuyen también a su desarrollo socio-cultural, así pues, es necesario reconocer que la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y ésta es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible (Carrera & Mazzarella, 2001).

De esta manera, los juegos son una herramienta indiscutible en el desarrollo de ser humano que, en sus fases más tempranas de la vida, son llamados juegos motrices por toda la expresividad motriz de la psicomotricidad que permite al bebé, al niño, al adolescente y al adulto en general, su interacción con el medio, hacerse una idea del contexto que lo rodea, adquirir valores, criterios y conceptos que pondrá en práctica en otras dimensiones de su desarrollo social.

En adición, el juego desde el punto de vista individual implica poner en contraste la imagen y el esquema corporal, “categorías conceptuales que permiten avanzar hacia la caracterización y comprensión del aprendizaje, específicamente desde la corporeidad” (Toro & Niebles, 2013, p. 14); toda vez que, cada acción motriz implica una planeación, ejecución y refuerzo, que deja huella no solo en sus vías neuronales sino también en su configuración de conocimiento sobre él mismo, su corporeidad y sobre el mundo.

Consecuentemente, jugar implica poner en escena la imagen y el esquema corporal, para contrastar lo imaginario con lo real, al punto de crear diferentes situaciones que enriquecen al cuerpo y la corporeidad. De este modo, la corporeidad se construye y moldea, según el medio cultural en el que se halle el sujeto, permitiendo la aprehensión de la realidad para ser parte de ella.

No obstante, afirma Le Breton (2002), que la construcción de la corporeidad no es un proceso que se relativiza solo a la niñez, sino que se traslada a lo largo de la existencia del sujeto, pudiendo moldearla según diferentes tendencias sociales y culturales. Entonces, la corporeidad como la percepción del cuerpo, es un elemento característico de la especie humana y debe ser alimentado constantemente por elementos culturales como el juego.

3. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Teniendo en cuenta lo anterior, el juego es una herramienta poderosa para la formación del individuo en sus diferentes dimensiones, aporta a la construcción de identidad cultural, a la construcción de conceptos relacionados con el cuerpo y la corporeidad, así como a la promoción de valores en el interrelacionamiento con la sociedad (Guterman, 2011). De esta manera, su valor educativo es invaluable, de hecho, “la cultura y el juego son referentes para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje a nivel educativo, estos términos están relacionados históricamente [...] convirtiéndose en lugares en donde se puede forjar la cultura ancestral” (Barbecho-Benalcázar et al., 2020, p. 10).

Ahora bien, el juego desde la Educación Física es importante para lograr un aprendizaje significativo, ya que genera una mayor motivación en los estudiantes, los hace competentes, les permite identificar sus posibilidades y límites al realizar acciones motrices y resolver

tareas, desarrollar habilidades, estimular capacidades físicas, conocer y ejercitar aspectos sobre el control y cuidado de su cuerpo, desarrollar su motricidad, mejorar sus niveles de rendimiento y preservar o mejorar su salud. En este sentido, se puede concebir como una situación motriz lúdica que genera placer, diversión, aprendizajes y gusto por la actividad física en los escolares para contribuir a su formación integral (Naranjo, 2019, pp. 19-20). De este modo, el juego es un recurso importante con el cual los maestros de educación física pueden apoyarse para lograr la formación en los niños, entendiendo su interdependencia con las culturas, como bien lo manifestaría Callois (1986, p. 138) “los juegos dependen en gran parte de las culturas en que se les práctica. Revelan las preferencias, prolongan los usos y reflejan las creencias de esas culturas”.

Por tanto, el juego motriz se refiere a la estrategia didáctica que por esencia se emplea para el desarrollo de la Educación Física, Cobos (2011) afirma que “un juego motriz es uno de los recursos más utilizados por y para niños que se encuentran en sus primeros años de vida y se trata de una actividad repleta de contenido lúdico” (p. 8).

Similarmente, el juego motriz puede definirse como todas aquellas experiencias motrices que cumplen con unas condiciones específicas que permiten al niño un fortalecimiento de su identidad, un desarrollo físico y diferentes formas de relacionarse e interactuar con los otros y con el mundo que le rodea (Moreno y Rodríguez, 1996; Rodríguez Jacome y Martín Martín, 2013).

Por consiguiente, el juego motriz constituye un camino para potenciar el capital cultural colombiano representado en los juegos ancestrales, legados de las comunidades indígenas que practicaron desde tiempos antiguos y, aún hoy día algunos se conservan y pueden llegar a ser percibidos e interpretados como show, deporte o espectáculo para los turistas, contrariamente a lo que realmente para los indígenas se concebía como una alusión de un juego sacro. De acuerdo con Panqueba (2011, p. 10) el juego “toma su ordenamiento por conducto de diferentes disposiciones rituales que deben cumplirse para restaurar un equilibrio cósmico o invocar la acción divina en el desarrollo del juego mismo”.

Desde una perspectiva teórica, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia están estrechamente relacionados con las prácticas culturales y las cosmovisiones de los pueblos y comunidades locales. Según Bourdieu (1990) “las prácticas culturales son una forma de expresión simbólica que representa una distinción social y un poder simbólico para quienes las practican. Además, estas prácticas son un medio de transmisión y construcción de la identidad cultural de los pueblos” (p. 136).

Relatos desde escritos prehispánicos permiten evidenciar eventos lúdicos de aquellas épocas, donde más que dar una prelación a los gestos del juego, se refleja la manifestación como homo ludens, desde el enfoque propuesto por Huizinga (1987) en su obra *Homo Ludens*.

En el contexto colombiano podemos decir que existe gran variedad de juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales que se practican en diferentes regiones del país y por algunas de las culturas precolombinas (Tabla 1).

Tabla 1. Juegos del contexto colombiano

Nombre	Tipo de Juego	Región	Departamentos
Tejo	Autóctono	Andina	Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Valle del Cauca.
Rana		Andina	Cundinamarca, Boyacá, Caldas y Antioquia.
Turmequé		Andina	Boyacá.
Lucha tradicional		Andina	Nariño y Cauca.
Yuca		Caribe	Costa Atlántica.
Capoeira		Pacífica	Chocó y Valle del Cauca
Palo de ensebado	Tradicional	Diferentes regiones del país	Caribe y en la región Andina.
Gallito			Caribe y en la región Andina.
Papagayo			costa atlántica y en la región Andina.
El batey	Cultura Precolombina	practicado por los <i>Taironas</i>	Sierra Nevada de Santa Marta
La chaza		practicado por los <i>Quimbayas</i>	Nariño

Nota. Elaboración propia.

En la *Tabla 1*, se presenta un listado de juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia, se fundamenta en la valoración de las prácticas culturales y tradicionales como formas de expresión y preservación de la memoria e identidad de las comunidades locales. Estos juegos son considerados patrimonio cultural inmaterial, y se reconocen como formas de resistencia y resiliencia frente a los procesos de homogeneización y globalización cultural. Por lo anterior, la valoración y promoción de los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia puede ser considerada una estrategia de revitalización cultural y de fortalecimiento de la diversidad cultural y patrimonio inmaterial del país.

Los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia se han convertido en una manifestación cultural y patrimonial que destaca la riqueza motriz y cultural de los pueblos y comunidades locales. De hecho, de acuerdo con la UNESCO, estos juegos son considerados patrimonio cultural inmaterial, entendido como “tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003).

De esta manera, la necesidad de retomar desde la escuela y desde la educación física, aquellas prácticas asociadas a los juegos ancestrales, permitirá aportar en muchas herramientas didácticas para el abordaje del desarrollo motriz y psicomotriz, así como en

el conocimiento y reconocimiento de nuestras raíces culturales, también, en considerar todos los legados.

Por esta razón, en el ámbito de la actividad física y el deporte, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia son considerados una práctica corporal completa que involucra una gran variedad de habilidades motrices y físicas. Según Ruíz (2019) “La habilidad motriz es la preparación que adquiere el individuo mediante la ejercitación que le permite realizar con éxito operaciones de tipo práctico. Las habilidades motrices, se caracterizan por una alta estabilidad en la secuencia de la acción” (pp. 9-10).

Por lo anterior, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia requieren una gran cantidad de habilidades motrices específicas, tales como coordinación, equilibrio, fuerza, agilidad, velocidad y precisión. Asimismo, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia fomentan la colaboración y la empatía entre los jugadores, lo que contribuye al desarrollo de habilidades sociales valiosas.

Por su parte, Vygotsky (2000, p. 136) afirma que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”. De este modo, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia son una práctica social y cultural que fomenta el desarrollo de habilidades sociales, tales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la empatía, así como afirman Jaramillo, Salazar & Del Socorro (2021, p. 636):

[...] el juego autóctono facilita la interacción de los estudiantes con gran variedad de situaciones de aprendizaje que posibilitan la resignificación de su realidad. En este sentido, la intervención pedagógica a través de los juegos ancestrales ha de propiciar la construcción de la identidad y el rescate de los valores tradicionales.

Así pues, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia son una manifestación cultural y patrimonial que destaca la riqueza motriz y cultural de los pueblos y comunidades locales. Además, “los juegos se ensalzan como una opción didáctica cercana y efectiva para el aumento del interés sobre el ámbito de la cultura” (Barbecho-Benalcázar et al., 2020, p. 11). La promoción y preservación de estos juegos contribuye a la transmisión y construcción de la identidad cultural de los pueblos y comunidades locales, así como al enriquecimiento del patrimonio cultural inmaterial de la nación.

Teniendo en cuenta la valoración cultural identitaria de los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia, así como el canal de la motricidad y la educación física en la construcción del concepto de cuerpo a partir de los parámetros de la formación integral y la lúdica, se reconocen estos dos últimos conceptos como significantes desde la hegemonía de la ciencia dominante, pues en ellos aún se logra encontrar un matiz de concepción del ser humano segmentado en dimensiones que precisamente requieren una armonización a través de la conexión con las raíces de la naturaleza que alguna vez los ancestros indígenas mantenían a través de prácticas corporales genuinamente direccionadas hacia nuestra esencia como habitantes del territorio colombiano.

4. EL JUEGO Y LÚDICA

En este sentido, para la armonización de las dimensiones del ser humano consideramos que el fortalecimiento de los juegos ancestrales como estrategia pedagógica dentro de la educación física es vital siempre y cuando se desarrolle con el propósito de la ludicidad, lo cual no es estrictamente sinónimo a lo que se conceptualiza como lúdica.

Es curioso cómo, el término lúdica no está definido con mayor amplitud en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, de hecho, el término apropiado según esta fuente es lúdico y se define como un adjetivo -perteneciente o relativo al juego- (RAE, 2023), proveniente del latín *Ludus*, que en general se asociaba a toda palabra que estuviera relacionada con un juego, por ejemplo, los juegos de mesa como el ajedrez tenían su nombre en latín que iniciaba con esta palabra. Teniendo esto en cuenta, la lúdica como concepto se ha construido de manera complementaria a todo lo que implica actividades que, desde las dinámicas del juego, implican goce y diversión, convergiendo en aprendizajes y experiencias significativas.

Desde esta perspectiva, sería posible equiparar juego y lúdica como sinónimos, implicando con esto que, usar indiferentemente uno u otro significaría exactamente lo mismo, no obstante, “reducir lo lúdico exclusivamente a la actividad del juego sería inapropiado para comprenderlo como fenómeno humano en toda su dimensión” (Piedra, 2018, p. 96); siendo así, todo juego es lúdica, pero todo lo lúdico no es juego.

Entonces, la conceptualización en torno al juego se convierte en la base epistemológica de todo lo relacionado con la lúdica, para Huizinga (2005, p. 24) el juego es una acción u ocupación libre, que se “desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, los cuales, una vez que se ha jugado, permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento”. Ahora bien, Cajigal (1996, p. 29) afirma que “el juego es acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que se efectúa en una limitación temporal y espacial de la vida habitual”.

De esta manera, se evidencia una tendencia conceptual del juego hacia la expresión de libertad dentro de unos límites normativos, lo cual no necesariamente implica que se expresen sentimientos de disfrute, felicidad y goce, sensaciones comúnmente asociadas a la participación en un juego pero que, al provenir de la condición humana, pueden o no brotar como producto innato del ser en sociedad. Es así como, se evidencia que el individuo puede jugar y, el juego puede proponer actividades lúdicas pero la capacidad de fluir emocionalmente con ellas depende particularmente de la actitud del ser humano, es decir, existe una decisión intrínseca que enlaza el juego con la lúdica y por ello, el juego no es sinónimo de lúdica, sino que es una manifestación de lo lúdico (Posada González, 2014, p. 28).

Por lo anterior y, retomando a Huizinga (2005), el juego es una actividad lúdica, o sea, circunscribe al juego en la esfera de lo lúdico, pero no le sinonimiza, sino que diferencia de manera acertada entre el juego como actividad lúdica y otras actividades lúdicas que, si bien es cierto, dialogan al compartir rasgos definitorios. Como también, para Reyes-Rodríguez (2021, p. 70) se particularizan, las delgadas líneas que “separan al juego de la lúdica reposan en la consciencia o capacidad natural del individuo para dejar emerger dentro sus rasgos de personalidad y en su cotidianidad, las emociones y sentimientos de diversión, disfrute, alegría y felicidad”.

Esta consciencia o capacidad se denomina ludicidad, es entendida como una dimensión del ser humano que es innata y le pertenece dentro de sus múltiples posibilidades de desarrollo, en su máxima expresión, facilita la búsqueda constante de la felicidad como núcleo de la existencia humana, consiste entonces en “una sensación, una actitud hacia la vida que atrae, seduce y convence en el sentido íntimo de querer hacerlo, de hacer parte de esto hasta olvidando tu propia individualidad” (Posada González, 2014, p. 54); siendo jugueteón, divirtiéndose incluso de los eventos menos alegres que acompañan el existir, transmitiendo alegría a través del discurso, de la danza, de la pantomima e incluso dentro de la misma competencia deportiva.

De este modo, la ludicidad es el propósito transversal que la educación física debe perseguir a través de los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia, promoviendo la construcción del concepto de cuerpo desde nuestra conexión con nuestra naturaleza indígena, otorgando valor al saber motriz inmerso en cada una de las dinámicas que proponen nuestros juegos y, al mismo tiempo, exaltando en ellos todos los elementos identitarios que nos configuran como cultura colombiana enfocada en la continua búsqueda de nuestra armonía integral, la cual es, nuestro rasgo diferencial en una sociedad globalizada, que respondan a las necesidades de la actualidad, enfocada al ser humano, armonizando el contexto con el cuerpo y su necesidad de reconectarnos, con el apoyo de muchas actividades al aire libre, donde puedan resignificarse las calles llenas de niños del barrio que juegan yermis, escondidas de tarro, golosa, trompo, piquis y a los carritos, entre otros; entonces así la educación física pueda aportar, no al ser considerada como un aula sino como un espacio de oportunidad para el apoyo de salón.

5. CONCLUSIONES

Después de reflexionar sobre las diferentes transformaciones que a lo largo de la historia ha tenido la educación física en Colombia y su impacto en la formación escolar, podemos resaltar la importancia de los juegos motrices y su característica lúdica, concluyendo así, que estos son una estrategia pedagógica valiosa para la formación integral. Los juegos motrices ofrecen una oportunidad única para que los estudiantes desarrollen habilidades motoras, cognitivas, sociales y emocionales de una manera divertida y desafiante, encontrando de esta forma una estrecha relación entre el juego motriz y el desarrollo humano, expresándose de múltiples formas y enriqueciendo sus dimensiones desde los contextos: históricos, culturales, sociales, lúdicos y económicos. Es el juego motriz entonces un lenguaje universal que posibilita la interpretación de las diferentes realidades sociales y un escenario apropiado para reivindicar el sentido de lo humano.

Es realmente importante y trascendental el rescate de los juegos motrices para los escolares especialmente, desde dos puntos de vista de la formación integral, desde la construcción de la identidad que rescate nuestro conocimiento de las subculturas que hacen parte de nuestra historia y por otra parte desde la dimensión corporal enfocada en el desarrollo físico. Así como también, se convierte en una necesidad rescatar el juego para el desarrollo integral del niño en donde gracias a este se fortalece el cuerpo, se interactúa, se aprende, se construye con el otro y además de esto se vive y comparte cultura.

Además, cabe señalar la importancia de incluir estos aspectos de juegos motrices tanto tradicionales como ancestrales en los ejes curriculares que sugieren, ordenan y dan

línea de trabajo, de investigación a políticas y lineamientos que se deben construir entre los entes rectores que tienen el manejo y la gestión de la educación en los escolares. De esta manera, el diseño de propuestas curriculares desde la Educación física basado en los juegos motrices, se ve como una clara oportunidad de transformación social a partir de una articulación entre los entes legislativos y docentes, para el rescate identitario de las raíces del pueblo, región o país desde donde se revise.

Por tanto, es importante destacar que la inclusión de los juegos motrices como estrategia pedagógica en la educación física escolar, debe ser planificada y estructurada de manera efectiva, de modo que se puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje específicos y se pueda maximizar el potencial educativo de estas actividades. En este sentido, es fundamental que los profesionales de Educación Física, Deporte y Recreación, con conocimientos y experticia en el ámbito de la investigación y la producción escrita de artículos científicos, trabajen de manera colaborativa para desarrollar planes de enseñanza innovadores y efectivos que incorporen los juegos motrices y dentro de estos, los ancestrales como herramienta educativa que potencie y rescate no sólo habilidades sino conocimientos propios de nuestra cultura y tradición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2020). La presencia de Merleau-Ponty en los Estudios del cuerpo y la Motricidad humana. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 331-340.
- Ardila-Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista digital: Actividad Física y Deporte*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia - ACODESI. (2005). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Barthes, R. & Dufetel, D. (1985). El cuerpo de nuevo. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas*, 21(3), 3-7. <http://www.jstor.org/stable/27935017>
- Barbecho-Benalcázar, M., Uyaguari-Guamán, J. & Torres-Toukoumidis, Á. (2020). Análisis descriptivo del juego como herramienta para aprender sobre el patrimonio cultural: estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 33-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300033>
- Bourdieu, P. (1990). *Poder, Derecho y Clases Sociales: Las Formas del Capital*. Desclée de Brower.
- Cajigal, J. (1996). *José María Cajigal: Obras Selectas* (3 volúmenes). Cádiz.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física*. Bogotá: Kinesis.
- Callois, R. (1986). *Los Juegos y los Hombres: La Máscara y el Vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrera, B. y Mazarrella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cobos, J. A. (2011). El juego motor en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, (40), 1-11.
- Contecha, L. F. (2000). La Educación Física y el Deporte en Colombia: Una historia. Efedeportes.com. Recuperado el 3 de mayo 2023, de <https://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis Latinoamericana* 16(54).
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de antropología social*, (34), 93-114.
- Escobar, M. R. (octubre 2015). Cuerpo y subjetividad en Latinoamérica: resistencia a la cultura somática del capitalismo. *Nómadas*, (43), 185-199.
- Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta de moebio*, (65), 159-166. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una

- educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231–242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gonçalves Junior, L., Corrêa, D. A., da Silva Carmo, C., Alves de Campos, S. E. & Toro-Arevalo, S. A. (2012). Etnomotricidad: juegos de resistencia cultural en la comunidad caizara de Ilhabela – Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 38(Especial), 249–266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400014>
- Gozálvez-Pérez, V. & Cortijo-Ruiz, G. (2023). Desarrollo humano y redes sociales en sociedades digitales. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 41-64. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.01>
- Guterman, T. (2011). La construcción de la corporeidad: el juego como herramienta. Efdportes.com.
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Jaramillo Echavarría, H., Salazar Hernández, D. & Del Socorro Silva, M. (2021). Los juegos ancestrales y su resignificación en las comunidades indígenas: Un estudio base para estructurar la cátedra relacionada. *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*, Edición 4, Vol. II, 632-641.
- Livoratti, A. (2010). Reseña del libro: Vigarello, George: Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. *Educación Física y Ciencia*, 12, 115-119.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Serie Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN.
- Morales, L. C. (2017). Epistemologías del sur. *Diálogos*, 101-123.
- Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. *Aprendizaje deportivo* (pp. 70-103), Murcia: Universidad de Murcia.
- Naranjo Banda, T. (2019). *Las competencias motrices, el desarrollo de la psicomotricidad y el aprendizaje significativo durante la interacción lúdica en educación física en dicentes de quinto y sexto grado de primaria* (Maestría thesis), Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). Ámbitos del patrimonio inmaterial en la Convención del 2003. <https://ich.unesco.org/es/mbitos-del-patrimonio-inmaterial-00052#>
- Panqueba Cifuentes, J. (2011). Chaaj (juego de pelota mesoamericano): Un juego ancestral entre emergencias culturales. *Lúdica pedagógica*, 2(16), 49-55.
- Pereira Marques, F., Mesquita Ribeiro, I., Graça Santos, A. & Moreno Arroyo, M. (2010). Análisis multidimensional del feedback pedagógico en entrenamiento en voleibol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(38), 181-202.
- Piedra Vera, S. E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 3(2), 93. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i2.1211>
- Pino Estivill, E. (2015). El cuerpo parcelado de Roland Barthes y la escritura como kamasutra del lenguaje. *Tropelías Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (24), 124. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2015241147
- Posada González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* (Tesis doctoral).
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. [https://dle.rae.es \[7/4/2023\]](https://dle.rae.es [7/4/2023]).
- Reyes-Rodríguez, A. D. (2021). Una mirada al juego desde el Homo Ludens. *Saberes andantes*, 3(8), 67-83.
- Rodríguez Jacome, D. & Martín Martín, F. (2013). *El Juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): El Juego Social*. España: Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3993/1/TFG-G%20365.pdf>
- Rodríguez Martínez, M. del P. & Caballero Blanco, P. (2022). El reto de educar y la aventura de aprender a través de la motricidad humana. *Sinéctica*, (59), e1467. Epub 13 de febrero de 2023. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059/001)

- Ruíz Aguilera, A. (2019). Teoría y Metodología de la Educación Física y el Deporte Escolar. *Pueblo y Educación*.
- Taborda de Oliveira, M. A. (2012). Reinventar la Educación Física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Estudios Pedagógicos*, 38(Especial), 111–123. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400007>
- Toro A. S. & Niebles, A. (2013). Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 269–284. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100016>
- Vargas Polanía, E. F., Bolaños Iles, A., Toro Arévalo, S. A. & Castiblanco Rodríguez, Y. E. (2022). Existir desde la Relacionalidad; educaciones en la vivencia del saber vivir andino-amazónico desde las entrañas de los pueblos Nasa y Coreguaje de Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 435–449. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200435>
- Vygotsky, L. (2000). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Biblioteca de Bolsillo.