



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**El papel del juego en los procesos
de socialización y generación
de valores sociales:
la alternativa del juego
en educación para la paz**

**Tesis que para obtener el grado de
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA**

Presenta: CECILIA PERAZA SANGINÉS



**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
COORDINACIÓN DE SOCIOLOGÍA**

México 2001

294788



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Leonor Sanginés, mi madre, por su infinita capacidad de amar y por hacerlo posible.

A José Andrés Peraza, mi padre, por su ejemplo, por su terquedad, por su compromiso.

A Arturo, mi compañero, mi refugio, mi espejo.

A la memoria de mis abuelos Agustín y Andrés y a la salud de mis abuelas Sofía y Emma.

A Esther Sanginés, Jesús Peraza, Javier Riojas y María Estela Fernández por transmitirme su vocación a través de la praxis cotidiana.

A mis queridas hermanas, Guadalupe y Emma Sofía. A mi familia Landeros Suárez. A mis tíos Agustín, Carmen, Emma, Salvador, Roberto, Tere, Luis Manuel, Gladis, Héctor, Glafira, Teví, Emma, Koen, Miguel, Gaby Copola, Cristi, Eduardo y a mi imprescindible Gaby. A mis primas y primos que tanto quiero y que me hacen ser quien soy. A mis amigas y amigos, incluyendo a todos los gitareños que me han acompañado durante todo el camino.

A Paola, Sandra, Karen, Cynthia, Ángeles, Andrea, Mariana Cedillo, Imelda, Gaby, Mónica, Lala, Adriana, Mariana Bellot, Mariana y Paty Álvarez Tostado, Rosita Fosado, PatyVi y a todas mis niñas. Pero con todas ellas, agradezco a Ana Guevara, quién me metió en esto y me empujó *siempre adelante*.

A José Antonio de la Peña, Renata Villalba, Carlos Garza, Aldo Quiñonez, Rosi Sánchez, Carmelita Licona, Mónica Leñero y Alexia Gil, por hacer agradable cada día de trabajo, por su apoyo incondicional y por su confianza.

A mis maestros, Irma Cruz, Santiago Hurtado, Joel Flores, Mónica Guitián, Adriana Murguía, Arturo Santillana, Verónica Camero, Erwin Stephan-Otto, Juan Brom, Oscar Correas, Guillermo Almeyra, Iris Pozas y muy especialmente a Arturo Chávez, quienes hicieron de mi proyecto de vida un reto.

A mis compañeras y compañeros del Taller de Investigación Sociológica, en honor a Putla de Guerrero, Oaxaca, donde logramos comprender -después de años-, cuál era la

diferencia entre la práctica y la praxis: Teresa, Alejandro, Roberto, Vania, Cristina, Manuel, Marco, Xochitl, María José, Mary Cruz, Ana Delmi y también a la niña Sofía.

A la Alinita, por estar siempre. A Juan Antonio, Paola, Lorena, Alejandro, Víctor, Vicente e Yvonne, por la conciencia y la libertad, que por lo pronto sólo son recuerdos de lo deseable. A la Brigada "De las Cañadas a los Pedregales". A la Coordinadora Zapatista de Coyoacán. Al EZLN.

Y finalmente, a las niñas y los niños de Acteal, quienes inspiraron este trabajo y en recuerdo de quienes lucharé toda mi vida.

Índice

El papel del juego en los procesos de socialización y generación de valores sociales

La alternativa del juego en educación para la paz

Introducción	3
Planteamiento del problema.....	7
 Capítulo I.	
Fundamentos teórico-metodológicos que constituyen el marco referencial para el estudio del juego como un elemento importante en los procesos de socialización.....	11
I.1. Ideas centrales acerca de la <i>acción</i> , el <i>ser actuante</i> y la <i>acción comunicativa</i> , que nos acercan al debate de la sociología contemporánea sobre la definición de nuestro campo de estudio.....	12
I.1.1. <i>Acción social y racionalidad</i> en Max Weber.....	14
I.1.2. Del análisis de la <i>acción</i> al <i>ser actuante</i> en Anthony Giddens.....	18
I.1.3. De la <i>teoría de la acción weberiana</i> , a la <i>teoría de la acción comunicativa</i> de Jürgen Habermas.....	25
I.1.3.1. Algunas dificultades que encuentra Giddens en los planteamientos habermasianos.....	35
I.1.3.2. Promesas y problemas que encuentra Jeffrey Alexander en la nueva teoría crítica de Habermas.....	40
I.1.4. Argumentos esenciales que constituyen el marco teórico referencial de esta investigación.....	48
I.2 Sobre la importancia de la mediación entre teoría y práctica en la sociología	53
I.2.1. Algunos aspectos a considerar en la relación entre teoría y praxis, según Habermas.....	56

Capítulo II.

El concepto de juego y la importancia que reviste en los procesos sociales..... 63

 II.1. Definición del juego 67

 II.2. Caracterizaciones de los diferentes tipos de juego regulado 87

 II.2.1. El juego en diferentes expresiones del lenguaje: juego y competencia 88

 II.2.2. Los juegos de azar, de competencia, de simulacro y de vértigo..... 92

 II.2.3. La diferenciación entre juego, deporte y aprendizaje lúdico 103

 II.3. El papel de las reglas: el juego como un modelo analítico de lo social..... 106

Capítulo III.

Procesos de socialización y estructuras sociales..... 115

 III.1. Socialización primaria 118

 III.2. El mundo de la vida como factor fundamental de la socialización primaria..... 125

 III.3. Socialización secundaria. La propuesta de *educación para la paz y los derechos humanos* a partir de la metodología del juego 132

 III.3.1. De cómo surge la propuesta de Edupaz y en qué consiste 133

 III.3.2. Comparación entre los procedimientos de socialización secundaria y la propuesta de educación para la paz 141

Algunas consideraciones finales 159

Bibliografía 171

Anexo I. Juegos y dinámicas de educación para la paz

Introducción

Ocorre que la realidad es superior a los sueños.
En vez de pedir "déjame soñar", se debería decir:
"déjame mirar". Juega uno a vivir.

Jaime Sabines

Es importante estudiar el papel del juego en los procesos de socialización, por la importancia que tiene en la construcción social del conocimiento, en el desarrollo, en el bienestar y en el sentimiento de pertenencia; el análisis del juego como medio de socialización, de crecimiento personal y colectivo y como expresión de libertad, es una cuestión que se ha dejado de lado en la sociología contemporánea y que podría brindar algunos elementos para construir una cultura de la paz, que promueva la resolución no violenta de conflictos, si se analiza seriamente.

En este sentido, caracterizar los juegos permite delimitar las posibilidades de algunos de éstos para practicar la cooperación, la solidaridad y la formación de consensos. Asimismo, se puede romper con la idea de que el juego competitivo es *el juego por excelencia* y salir de los esquemas tradicionales "*yo gano-tu pierdes*"; en esa línea, algunas organizaciones tienen la tesis de que, al ensayar modelos en donde "todos nos divertimos, todos crecemos, todos ganamos", modelos que incluyen y valoran a todas y todos, puede representar una alternativa a la concepción educativa tradicional y a los valores en una cultura de la guerra. Por ello se vuelve importante reconsiderar la importancia que tiene el juego en estos procesos de formación y de deconstrucción de patrones sociales.

Sirva esta anécdota, que contaba uno de los discípulos de Aristóteles, para ilustrar lo dicho:

El maestro tenía un esclavo muy inteligente y con el que le gustaba jugar al ajedrez. Cuando quería jugar, lo llamaba e iniciaban la partida. Mientras duraba el partido, Aristóteles no era el amo, ni el esclavo era esclavo. Durante el juego regía otra legalidad y otros valores, Aristóteles era un

rival, a la vez que un par del esclavo, estaban en el mismo plano. Si Aristóteles se hubiera olvidado de esto y hubiera arrastrado en su juego las jerarquías que regían en la vida real (él mandaba y el otro obedecía) no podrían haber jugado al ajedrez. Jugaban bien porque cada uno se olvidaba de los roles y las jerarquías del mundo en que vivían y podían, desnudos, desprovistos de todo, como pares e iguales penetrar en el juego y jugar como iguales. Entonces el juego era válido.

Si se logra comprender la importancia del juego en los procesos de socialización, atribuyéndole sólo los elementos que puede aportar y no otros (porque entonces se tergiversa su sentido), puede constituirse en una alternativa para generar nuevos valores en nuestras sociedades.

Por ello, caracterizar el juego y analizar su papel en los procesos de socialización, es una tarea que he asumido para este trabajo, ya que existen muy diversas concepciones del mismo; incluso hasta los años treinta, se consideraba al juego como una función biológica; como la descarga de un exceso de energía vital o como un impulso congénito de imitación; se pensaba que respondía a la necesidad de relajamiento o que servía como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo. También se entendía como el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros, o como satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, tenían que serlo mediante ficción.

En las ciencias sociales, el tema aparece estudiado muy tarde. Recién en 1938 se publica el primer libro que trata específicamente sobre el juego, *Homo ludens*, del historiador holandés Johan Huizinga. Él toma como paradigma al juego competitivo.

A partir de la publicación de *Homo ludens*, de Johan Huizinga, se dejó de considerar al juego como una función biológica y empezó a percibirse como un fenómeno cultural; es decir que se consideró su función social, como una de las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana.

Es importante insistir en el hecho de que el libro fue publicado en 1938, para entender el fenómeno del estudio del juego en su contexto histórico. En ese año ya había terminado la Primera Guerra Mundial y se avecinaba la Segunda. Había en Europa una gran amargura entre los intelectuales.

Es la época de la teoría de la decadencia de Occidente y de las profecías sobre las consecuencias atroces de la técnica. Podemos hablar de la Escuela de Frankfurt (*los intelectuales del hotel de lujo al borde del abismo*), quienes analizaban la autodestrucción de la razón al engendrar nuevas formas de barbarie y de totalitarismo en el siglo XX y la vuelta del iluminismo a la mitología. Aparece "una clara falta de confianza en las posibilidades de la clase obrera como clase revolucionaria, con lo que se verifica un cambio de posición con relación al marxismo, cuyo nombre ya se evita, y se insiste en la crítica a la razón instrumental, culpable de la dominación tecnológica y del distanciamiento entre hombre y naturaleza"¹.

En el terreno de la literatura, recordemos también las famosas novelas *Un mundo feliz* de Aldus Huxley (1931) o *1984* de George Orwell (1948), en las que se esboza una antiutopía futura, una especie de infierno tecnológico donde la libertad y la felicidad están totalmente vedados. Es una época –hacia la mitad del siglo XX- en que los intelectuales empiezan a ver la otra cara de la técnica y de las ciencias; se comienza a descreer en la idea del progreso y crecen esas convicciones nefastas acerca del futuro.

Huizinga percibió este pesimismo generalizado y empezó a estudiar el juego como una función humana tan esencial como la reflexión o el trabajo y, además, estaba convencido de que la génesis y el desarrollo de la cultura poseen un carácter lúdico. Para este autor, el Renacimiento es la máxima expresión de la cultura

¹ Horkheimer, Max-Adorno, Theodor. *Dialéctica del Iluminismo*, Edit. Sudamericana, Buenos Aires, 1969. P. 16

lúdica y opina que, a partir de entonces, ésta empieza a decaer hasta llegar al siglo XX, cuando el juego fue reemplazado por el puerilismo, y la competencia lúdica, por una agresividad y una violencia descontrolada que no tienen nada de juego. Esta idea de la ausencia del auténtico espíritu lúdico en la cultura fue retomada ya bien entrado el siglo XX.

Autores como Roger Caillois y Jean Duvignaud, tomando distancia de los conceptos de juego propuestos por la psicología, inauguraron un debate a partir de las propuestas de Huizinga, en el que se discutía fundamentalmente la caracterización del juego: ya sea, como una actividad libre y espontánea sin ningún objetivo específico, o bien, como una ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y especiales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas.

Este debate no ha sido resuelto; sin embargo, desde hace unos veinte años, la situación de la Europa de mediados del siglo XX empezó a revertirse, ahora con una proyección global. Pareciera que actualmente el juego goza de un prestigio inédito en la historia. El juego se ha instalado en la educación como la herramienta más eficaz. Como dice Scheines, si antes se decía "la letra con sangre entra", ahora se dice "la letra con juego entra". A las niñas y los niños se les enseña jugando, los ejecutivos se capacitan jugando, toda cultura se juega.

Ahora pareciera que en la mente de los intelectuales de la educación y *los promotores de la cultura de la paz y de los derechos humanos*, se ha instalado la idea de que donde no se juega no se puede vivir, y esto también es un abuso. Si bien durante siglos hubo un desprestigio del juego, reforzado por la tradición estoico-cristiana y occidental que opone el juego al trabajo y a la virtud, y que lo considera sinónimo de haraganería y pérdida de tiempo, esta vuelta de tuerca actual con respecto al juego (que aparece como panacea para resolver todos los males), se convierte en un asunto complejo.

Planteamiento del problema

En los últimos años, no solamente en Europa, sino en la mayoría de los países del mundo (incluyendo el nuestro), han proliferado los llamados “talleres de juegos” que se han puesto de moda para la educación de adultos, para la preparación de docentes, para la formación de padres o para la educación en valores; y podemos decir que, salvo honrosas excepciones, lo que abunda son los talleres de falsos juegos, donde lo que menos se hace es jugar.

El problema sociológico que nos interesa investigar, es el papel del juego en los procesos de socialización, ya que, en este tipo de talleres, se utilizan dinámicas que tienen como objetivo generar nuevos valores sociales como la solidaridad, la cooperación, la formación de consensos y la libertad, utilizando el juego como un modelo social.

Siguiendo esta idea, resulta importante investigar, en primer lugar, si el juego puede definirse como lo hizo Huizinga: considerando la competencia como *el juego* por excelencia; o si debe definirse a partir del sistema de reglas que le constituye; si es una actividad incierta, ficticia e improductiva, o si incluye también la disciplina de los instintos. Ya que, ante la falta de claridad, el juego se ha tergiversado. Se confunden distintas actividades (deportivas o de aprendizaje) con el juego y a menudo se pierde su genuino sentido.

Es por ello que debemos preocuparnos por comprender cuáles son las diferencias entre el juego libre, el juego regulado, los deportes y el aprendizaje lúdico; así como por saber cuál es la función de cada uno de ellos en los procesos de socialización y formación de grupos.

A partir de lo anterior, exploro una de las propuestas para los talleres antes mencionados: *la alternativa del juego en educación para la paz*, realizada por el Seminario de Educación para la Paz, A.C. (Edupaz), ya que ha sido una influencia

considerable en el tipo de talleres que se han desarrollado en México, principalmente en la década de los 90's, en los proyectos de educación para la paz y los derechos humanos.

Para tomar en cuenta la sistematización de la propuesta en México, utilizaremos como referencia el material realizado por la Asociación Pro Educación en Derechos Humanos, A.C. (Aprenderh), que se conforma por seis profesionales en esta materia, y que cuentan con el apoyo de varios voluntarios y voluntarias. Son una organización no gubernamental mexicana dedicadamente exclusivamente a la educación en derechos humanos con sede en Querétaro.

Ahora bien, como parte de esta delimitación, me parece importante mencionar que, desde la perspectiva sociológica, ha habido una tendencia a criticar muchas formas de juego, especialmente a partir de los juguetes industriales, por incitar a la reproducción del mundo social y muy particularmente el *status quo* de la mujer, promoviendo la violencia que se asocia con la masculinidad y que se realiza en la guerra.

Sin embargo, en términos de la delimitación del tema al que esta investigación se refiere, me parece importante hacer algunas aclaraciones.

En primer lugar, no me detendré a estudiar los juguetes y su significación social (en lo que se refiere a su papel en las cuestiones de género, de clases sociales o del mundo moderno); como hemos dicho, en la actualidad existen diversos estudios sociológicos a este respecto y en ellos, generalmente, el estudio de los juegos se ha reducido a la historia o significación de los juguetes. Se ha puesto mucho más atención en los instrumentos o en los accesorios de los juegos que en su propia naturaleza, en sus características y en la satisfacción que procuran.

Tampoco haremos un análisis meticuloso sobre el juego y los *roles* sociales que promueve. La gente que se dedica a estudios de género, presta especial atención

a este asunto porque considera que algunos juegos reproducen los esquemas sociales, que promueven actitudes de machismo o de sumisión. En ese sentido puede generarse un debate interesante pero en este trabajo no lo abordaremos.

Lo anterior no implica que no se mencionen cuestiones a ese respecto, pero nuestra preocupación está en *definir la importancia del juego en los procesos de socialización* para analizar cuál ha sido su papel en diferentes culturas y, a partir de una clasificación de los distintos tipos de juegos, analizar qué valores sociales se generan a través de éstos.

En el terreno de los juegos y dinámicas que se utilizan en los talleres que hemos mencionado, nosotros pretendemos indagar, en términos de socialización, si los objetivos se corresponden con las técnicas, y si éstas son adecuadas para la introyección de nuevos valores sociales.

Caracterizando lo anterior, podremos avocarnos a investigar si a partir del juego – como plantean diversas organizaciones-, pueden consolidarse procesos de comunicación efectiva, que supongan escucha activa, precisión de lenguaje, canales y puentes de comunicación, toma de decisiones colectivas y creación de consensos; o bien, si estos talleres promueven –al contrario de sus metas-, expertos simuladores.

Para llevar a cabo esta investigación, en el primer capítulo desarrollaremos los fundamentos teórico-metodológicos que nos servirán de referente. Haremos un recuento de los conceptos centrales de la *teoría de la acción* de Weber y posteriormente analizaremos la crítica que hace Giddens a las *sociologías comprensivas*.

A partir de la recuperación de esta propuesta teórica, recurriremos a la obra de Habermas acerca de la *acción comunicativa*, que nos permitirá interpretar lo social tomando como punto de partida este nuevo paradigma.

También recuperaremos el debate acerca de la importancia de la mediación entre la teoría y la práctica en la sociología, porque romper con la *sociología espontánea* es uno de nuestros objetivos principales.

En el segundo capítulo haremos una revisión de la definición del *juego*, según diversos autores que han trabajado este tema. Hablaremos del papel que éste ha tenido en diferentes expresiones del lenguaje en algunas culturas y haremos la necesaria distinción entre el juego, el deporte y el aprendizaje lúdico.

Caracterizaremos los distintos tipos de juegos, dependiendo si se trata de competencia, azar, simulacro o vértigo y posteriormente analizaremos cuál es el papel de las reglas en los juegos, para ver como éste puede constituirse como una especie de modelo social.

En el tercer capítulo profundizaremos acerca de los procesos de socialización; analizaremos el concepto de *mundo de la vida* y su importancia en la socialización primaria y finalmente confrontaremos esta teoría con la propuesta de las ONG's en materia de educación para la paz y los derechos humanos a partir de una metodología lúdica.

Para concluir, haremos algunas consideraciones finales sobre el proceso de investigación y las tesis que en este trabajo se aportan.

I. Fundamentos teórico-metodológicos que constituyen el marco referencial para el estudio del juego como un elemento importante en los procesos de socialización

“Me hubiera gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo [...] Pienso que en mucha gente existe un deseo semejante de no tener que empezar, un deseo semejante de encontrarse, ya desde el comienzo del juego, al otro lado del discurso, sin haber tenido que considerar desde el exterior cuánto podía tener de singular, de temible, incluso quizás de maléfico.”

Michel Foucault, El orden del discurso

Para hacer una investigación sociológica rigurosa, es preciso desmontar las totalidades que son evidentes a la intuición y sustituirlas por el conjunto de criterios abstractos que constituyen una teoría del conocimiento de lo social. De este modo, no estaremos construyendo la apariencia de un discurso científico sobre presupuestos inconscientemente asumidos.

Por ello, para poder entrar al tema de la socialización y del papel que en estos procesos tiene el juego, es preciso, además de la definición conceptual, hacer una revisión de los fundamentos teórico-metodológicos que servirán de marco referencial a este trabajo.

En este sentido, he creído necesario hacer referencia al debate de la sociología contemporánea, no sólo en términos metodológicos, sino también en cuestión de la *teoría de la sociedad* de algunos de sus exponentes, tomando en cuenta que cada uno de ellos hace de la duda y del error, la validez del conocimiento científico sociológico.

No se trata aquí de hacer una suma de técnicas o una "receta de cocina" científica; de lo que se trata es de organizar la teoría y hacer un ejercicio de vigilancia epistemológica constante, exponiendo los motivos que me han llevado a elegir una corriente de pensamiento y no otras.

Estoy convencida de que la concepción sobre *la construcción social de la realidad* de Luckmann y Berger es la propuesta idónea para analizar los procesos de socialización, pero considero que no podemos descuidar los conceptos que Habermas introduce acerca de la *acción comunicativa*, que tienen origen fundamentalmente en la *teoría de la acción* weberiana, y también creo que no podemos omitir para nuestro análisis, la crítica que hace Giddens a las sociologías comprensivas.

Pienso que el estudio del juego y su papel en los procesos de socialización, no puede hacerse seriamente sin considerar conceptos como el de *mundo de la vida*, *agencia del individuo* o *dualidad de la estructura*, a los cuales introduciremos en este primer capítulo.

1.1. Ideas centrales acerca de la *acción*, la *acción comunicativa* y el *ser actuante*, que nos acercan al debate de la sociología contemporánea sobre la definición de nuestro campo de estudio

En este apartado, se hará primero un recuento de los conceptos fundamentales de la *teoría de la acción* de Weber, en virtud de que este autor se ha convertido en referencia obligada de todos los teóricos sociales contemporáneos.

Posteriormente haré una revisión de *Las nuevas reglas del método sociológico* (1976), del sociólogo inglés Anthony Giddens, en el que hace una crítica *simpatética* o *constructiva* a las sociologías comprensivas, del cual me interesa rescatar fundamentalmente las cuestiones acerca de los *problemas del obrar*, las *identificaciones de actos* y la *intención comunicativa*.

En un esfuerzo por sintetizar las aportaciones de diversas escuelas de pensamiento, este sociólogo propone hacer una revisión de los enfoques que se han dado a la *teoría de la acción*, para exponer esquemáticamente algunas ideas, con el objetivo de ejemplificar las diferencias que aporta su planteamiento, respecto del famoso “manifiesto sociológico” que Durkheim produjo hace más de un siglo.¹

Las *sociologías comprensivas*, se ocupan de la “acción provista de sentido” siguiendo la concepción weberiana de *acción social*. Giddens cree que la teoría social debe adoptar un tratamiento de la *acción* “en tanto es una conducta racionalizada, ordenada reflexivamente por agentes humanos y que se sirve de la significación del lenguaje para hacerse posible.” (Giddens,1976:97) Plantea además que, al ser la autorreflexión inherente a la conducta social humana, todo hombre puede ser “analista social” o “teórico social práctico”.

Este autor otorga a las teorías elaboradas en las ciencias sociales la calidad de *intervenciones morales* en la vida social en tanto esclarecen sus condiciones de existencia; en otras palabras, no reduce las teorías a meros “marcos de sentido”, por lo que busca darles la importancia que merecen desde ese punto de vista.

En un tercer momento, analizaré en este apartado, algunas partes que componen la propuesta que desarrolla Jürgen Habermas en *La Teoría de la Acción Comunicativa*, publicada en 1981 en Alemania y traducida al castellano hasta finales de esa década, con la idea de recuperar la crítica que hace a la *teoría de la acción* de Weber, así como sus formulaciones conceptuales acerca de la *acción comunicativa*.

Éste, que se ha convertido en uno de los teóricos más importantes de la sociología contemporánea, propone una alternativa a la *bancarrota moral* –como le llama

¹ Durkheim, Emile. Las reglas del método sociológico. Ed. La pléyade. Buenos Aires, 1978.

Alexander- en que las teorías de la escuela crítica de Frankfurt iniciada por Adorno y Horkheimer, dejaron a la teoría social. Habermas es un humanista y demócrata de izquierda que ha estado siempre conciente de la necesidad de recuperarle a la teoría crítica, la confianza revolucionaria en sí misma y la certeza teórica; es decir, se interesa principalmente en conocer a la sociedad para poder transformarla.

En este contexto, Habermas regresa a Marx, buscando demostrar que los procesos empíricos *iluminados* por las teorías contemporáneas llevan en sí mismos el potencial para la crítica y la trascendencia del *status quo*.

En su trabajo, Habermas rescata tres tradiciones de la teoría social empírica: la de Parsons sobre los sistemas, los patrones de variables y la centralidad de la socialización; la de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo y moral; y finalmente la de la filosofía analítica para arraigar su modelo de racionalidad en la naturaleza del lenguaje ordinario.

En la recuperación que en esta investigación haremos, nos abocamos fundamentalmente al concepto de *acción comunicativa*, y a sus ideas acerca de la *acción orientada al éxito* y la *acción orientada al entendimiento*, rescatando además, las críticas que le han hecho tanto Giddens (con base en artículos previos a la publicación de *La Teoría de la Acción Comunicativa*) como Jeffrey Alexander, acerca de su elaboración conceptual.

Finalmente, esgrimiré algunos argumentos esenciales que sirvan para desarrollar el marco teórico referencial de esta investigación acerca del papel del juego en los procesos de socialización y en la generación de valores sociales.

1.1.1. Acción social y racionalidad en Weber

Para comprender la *teoría de la acción* desde la perspectiva de Max Weber, es importante remontarnos a la esencia de su trabajo conceptual y para ello hemos

de recordar que la sociología, para el autor, "es una ciencia que pretende comprender lo social a partir de interpretar y explicar causalmente en su desarrollo y efectos la *acción social*." (Weber, 1922:5)

En este sentido encontramos en el método weberiano, cuatro momentos fundamentales que constan de a) identificar la *acción social*, b) interpretarla, c) explicarla causalmente (desarrollo y efectos) y d) comprenderla -a partir de abarcar la totalidad del fenómeno-.

Pero es necesario definir qué entiende el autor por *acción social* para continuar con nuestra explicación.

Por *acción*, dice Weber, debe entenderse "una conducta humana (...) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La *acción social*, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo." (Weber, 1922:5)

Siguiendo con esta línea diremos que para Weber, la *acción social* se orienta por las acciones de otros, aunque no toda clase de acción o contacto entre los hombres, tiene el carácter de social. "La conducta mínima será *acción social*, sólo cuando esté orientada por las acciones de otros." (Weber, 1922:5)

Se sabe, por ejemplo, que los individuos se dejan influir fuertemente en su acción por el simple hecho de estar incluidos en una masa; en este sentido -diría Weber-, su acción está condicionada por la masa. Para esto no tiene que existir una relación significativa entre la conducta del individuo y el hecho de su participación en una situación de masa.

Tampoco puede considerarse como una *acción social* específica, el hecho de la imitación de una conducta ajena, pues en este caso el individuo no orienta su

acción por la acción de otros, sino que mediante la observación se da cuenta de ciertas probabilidades objetivas, dirigiendo por ellas su conducta.

Sin embargo, cuando se imita una conducta ajena porque está de moda o porque vale como distinguida en cuanto estamental, tradicional, ejemplar o por cualesquiera otros motivos semejantes, entonces sí existe una *relación de sentido*.

Hablemos, por ejemplo, de un niño que trata de imitar a su padre utilizando sus zapatos y su saco. Allí, según Weber, el niño no estaría actuando socialmente; sin embargo, en el momento en que el niño se disfrazara para hacer una representación teatral en la escuela, entonces Weber encontraría una acción social, por estar orientada por su maestra.

Weber reconoce la dificultad que existe, para separar con toda seguridad el mero influjo y la orientación con sentido, pero asegura que puede hacerse conceptualmente como una herramienta para la investigación social, ya que la sociología en modo alguno, tiene que ver solamente con la acción social.

Esta acción social puede ser:

1. *Tradicional*, que al igual que la imitación puramente reactiva, está más allá de lo que puede llamarse en pleno una *acción con sentido*, pues a menudo no es más que una reacción a estímulos habituales que responde a una actitud arraigada. Es una acción sistemática en la que podemos ubicar la masa de todas las acciones cotidianas.
2. *Afectiva*, o donde la conducta estrictamente activa está más allá, muchas veces, de lo que es la acción consciente con sentido. Implica una sublimación cuando la acción emotivamente condicionada aparece como descarga consciente de un estado sentimental.
3. *Racional con arreglo a valores*, que se determina por la creencia consciente en el valor de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado. En este caso, el sentido de la acción no se pone en el resultado, sino en la

acción misma, en su peculiaridad. Es una acción según mandatos o de acuerdo con exigencias que el actor cree dirigidos a él y frente a los cuales el actor se cree obligado.

4. *Racional con arreglo a fines*, cuando se utilizan las expectativas como condiciones o medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. Actúa racionalmente con arreglo a fines quien orienta su acción por el fin, medios y consecuencias implicadas en ella y para lo cual sopesa racionalmente los medios y los fines. Con respecto a esta, la orientación racional con arreglo a valores resulta siempre irracional, porque la reflexión sobre las consecuencias de la acción es tanto menor cuanto mayor sea la atención concedida al valor propio del acto en su carácter absoluto. (Weber, 1922:20)

Muy raras veces la acción, especialmente la social, está exclusivamente orientada por uno u otro de estos tipos –dice Weber-, pero deben considerarse *tipos conceptuales*, construidos para fines de la *investigación sociológica*. Y es muy importante hacer esta aclaración, para no perder de vista que estamos hablando de categorías analíticas de la *sociología comprensiva*.

En esta línea, Weber plantea que las *ciencias comprensivas* tratan “las regularidades comprobadas relativas a los procesos “comprensibles”, del mismo modo que las uniformidades de la naturaleza física.”²

Tanto la sociología como la historia –dice Weber- realizan interpretaciones de índole ante todo “pragmática”, a partir de nexos racionalmente comprensibles de la acción. Pero *acción* (incluidos el omitir y el admitir deliberados) entendida siempre como un comportamiento comprensible en relación con “objetos”, esto es un comportamiento especificado por un *sentido (subjetivo)* “poseído” o “mentado”, no interesa si de manera más o menos inadvertida.

² Weber, Max. Ensayos sobre metodología sociológica. Cap. 3 *Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva (1913)* Amorrortu editores, Argentina. 1ª edición en castellano, 4ª reimpresión, 1993. Pp. 175

Ahora bien, la *acción* que específicamente reviste importancia para la sociología comprensiva es, en particular, una conducta que 1) está referida, de acuerdo con el sentido subjetivamente mentado del actor, a la *conducta de otros*; 2) está *co-determinada* en su decurso por su referencia plena de sentido, y 3) es *explicable* por vía de comprensión a partir de este sentido mentado (subjetivamente).

La sociología comprensiva "establece diferenciaciones siguiendo *referencias típicas* de la acción (ante todo referencias a lo externo), por lo cual, lo racional con relación a fines le sirve como *tipo ideal*, precisamente para poder estimar el alcance de lo irracional con relación a fines." (Weber, 1913:178)

En este sentido, la *sociología comprensiva* trataría de explicar de manera interpretativa, por ejemplo: 1) mediante qué acción provista de sentido, referida a objetos -pertenezcan estos al mundo externo o al interno-, se procuró realizar el contenido de cierta aspiración y en qué medida y por qué esto se alcanza, y 2) qué consecuencias comprensibles ha tenido esa aspiración respecto del comportamiento de otros hombres, que también contenga una referencia provista de sentido.

Esta es la propuesta metodológica de Weber a *grosso modo*, y considero que es importante mencionarla, no sólo por la importancia que reviste para la sociología contemporánea, sino por las referencias y críticas que harán tanto Giddens como Habermas a esta concepción de la sociología.

1.1.2. Del análisis de la acción al del ser actuante en Giddens

En *Las nuevas reglas del método sociológico*, Giddens hace una recuperación de las corrientes de pensamiento más representativas de la teoría social del siglo XIX, tratando de elaborar una visión crítica sobre ellas ya que, durante el siglo XX,

pasaron a formar parte de las *disciplinas* institucionalizadas y profesionalizadas de la sociología, la antropología y las ciencias políticas.

En esta línea, el sociólogo británico somete a crítica importantes problemáticas del pensamiento social y trata de reconstruir problemas suscitados por las ciencias sociales en torno a la actividad social humana y la intersubjetividad. A nosotros nos interesa recuperar este trabajo, porque creemos que algunas de sus elaboraciones pueden ser de gran utilidad para repensar a la sociedad y específicamente, para regresar a la sociología el debate acerca de la importancia que tiene el juego en los procesos de socialización, tomando como herramienta la teoría de la estructuración giddenciana.

Giddens hace una crítica a los trabajos que se refieren a la *acción provista de sentido* porque está seguro de que las consecuencias de suponer "que la teoría social debe adoptar un tratamiento de la *acción* en tanto es una conducta racionalizada, ordenada reflexivamente por agentes humanos, y que se sirve de los significados del lenguaje en tanto es aquel medio práctico que lo hace posible"³, son profundas y es preciso analizarlas.

En su análisis de diversas escuelas de pensamiento, Giddens encuentra dos modos diferentes de *describir una conducta*: Por un lado, referirse a una *acción* – generalmente ligada a normas o justificaciones morales-, y por el otro, denotar un *acto* como un "movimiento", que es dar a entender que es algo mecánico, algo que "le ocurre" a alguien; nuestro autor cree que es erróneo describir una pieza de conducta de esta manera, si se trata de algo que alguien "produce" o *realiza*. A partir de ese razonamiento, propondrá trasladar el eje del análisis de la acción a la *persona*, el *ser actuante*.

³ Giddens, Anthony. Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas. Amorrortu editores, 1976. 1ª edición en castellano 1987, 2ª edición 1997. II. *Obrar, identificaciones de actos e intención comunicativa*. Pp. 10

El autor asegura que tanto las acciones (intencionales) como los movimientos (involuntarios) suponen una "interpretación", si se entiende por tal que las descripciones de lo observado tienen que verterse en expresiones que presuponen términos teóricos (divergentes). Por otra parte, dice, existen muchas cosas que la gente hace, producidas por su obrar y que no hace intencionalmente, por lo que debemos poner cuidado en separar el problema del *carácter general del obrar* del problema de la *caracterización de los tipos de actos*.

Este razonamiento rompe con la línea weberiana de análisis, en el sentido de dejar de pensar que a la sociología solamente le corresponde interpretar las acciones intencionales.

Nosotros nos identificamos con esta idea porque creemos que al analizar el juego, por ejemplo, no nos interesa únicamente cómo se juega y con qué intencionalidad. En una partida de dominó, es importante descubrir porqué un equipo gana la jugada, en qué contexto lo hace y qué implicaciones tiene; sin embargo, debe interesarnos también observar qué tipo de relaciones se entretujan durante el juego, qué hay alrededor de una simple jugada y cómo van modificándose las relaciones del grupo a partir de este fenómeno.

Pero siguiendo con esta caracterización, Giddens definirá la *acción* como un flujo continuo de *experiencia vivida*; asegura que su categorización en sectores discretos o "partes" depende de un *proceso reflexivo de la atención del actor*, o de la consideración del otro. Siguiendo esta idea, diferenciará los *actos*—"elementos" o "segmentos" identificados de acciones- de *acción* u *obrar*—proceso vivido de la conducta cotidiana-. Define *acción* u *obrar* como "la corriente de intervenciones causales reales o contempladas de seres corpóreos, en el proceso corriente de sucesos-en-el-mundo." (Giddens,1976:97) La noción de obrar, se conecta directamente con el concepto de *praxis*, y al referirse a *tipos regulados de actos*, hablará de prácticas humanas como una serie progresiva de "actividades prácticas".

Por otro lado, Giddens, separándose del concepto weberiano de *acción racional con arreglo a fines*, se refiere a un acto "intencional" o "deliberado" cuando implica que un *agente* sepa (crea) que puede esperar que ese acto manifieste una cualidad o un resultado particular y en el cual este conocimiento sea utilizado por el actor con el fin de producir esta cualidad o este resultado.

Es en esta línea, que Giddens reconoce –como ya hemos mencionado–, que existen "consecuencias no intencionales de actos intencionales", y asegura que éstos, en las diversas formas que pueden adoptar, *son los que más importan a la teoría social* por ser los aspectos que intervienen en la *reproducción de una estructura*.

Este asunto es central en la propuesta giddenciana y nos será de gran utilidad para explicar las cuestiones acerca del juego regulado. Por ejemplo, en el caso de un partido de fútbol (como juego y no como un deporte institucionalizado), lo que nos interesa como sociólogos, no es quién gana el partido (*intención*), sino qué tipo de relaciones se manifestaron durante el juego, qué reacción tuvieron los espectadores o los propios participantes ante el triunfo o la derrota de su equipo o qué implicó ese triunfo ante el grupo amplio (*consecuencias no intencionales de la acción*). No es, sino a partir de éstas, que se hará un análisis sociológico más completo.

Ahora bien, según nuestro autor "la inteligibilidad de la naturaleza y de los sucesos naturales, se alcanza por medio de la construcción y sustentación de marcos de sentido que proveen *esquemas comprensivos* por medio de los cuales la experiencia cotidiana se asimila y *se maneja*. Esto vale tanto para los legos como para los científicos." (Giddens, 1976:102)

Entonces, para nuestro autor, la vida social es *producida* por sus actores componentes precisamente en función de su activa constitución y reconstitución

de marcos de sentido, por medio de los cuales organizan su experiencia. Entonces, "los esquemas conceptuales de las ciencias sociales expresan una *hermenéutica doble*, que supone penetrar y aprehender los marcos de sentido que intervienen en la producción de la vida social por los actores legos, y reconstruirlos en los nuevos marcos de sentido que intervienen en esquemas técnicos conceptuales." (Giddens,1976:102)

Esta es otra tesis fundamental de Giddens que debemos recuperar para nuestro trabajo, ya que nos permite comprender la enorme dificultad que, como sociólogos, enfrentamos ante nuestro campo de estudio. En nuestro caso, por ejemplo, es preciso tener presente que los *promotores de educación para la paz y los derechos humanos* han construido ciertos marcos de sentido y que la primera forma de acercarnos a su trabajo será aprehendiéndolos; sin embargo, la tarea sociológica reside en reconstituirlos a partir de nuestro esquemas conceptuales. Si ese segundo paso no se lleva a cabo, no haremos más que relatar la experiencia de estos actores.

Ahora bien, en lo que se refiere a la *racionalización de la acción*, Giddens asegura que "se trata de *identificaciones de actos* que a menudo sirven como respuestas adecuadas a preguntas "por qué" referidas a la conducta humana". (Giddens,1976:105) Además, hace especial hincapié en que deben diferenciarse "propósitos", "razones" y "motivos" de un acto, ya que tienden a hacerse difusas en el discurso cotidiano. Según este razonamiento, lo que vale para "intenciones" y "deliberaciones" vale entonces también para "razones".

Bajo esta lógica, Giddens encuentra apropiado hablar de la *racionalización de la acción*, sobre el fondo de una *regulación reflexiva de la conducta del agente*; de lo cual se deriva que, inquirir por la racionalización de cierta conducta es inquirir por 1) la conexión lógica entre diversas formas de actos o proyectos deliberados, y 2) por la "fundamentación técnica" del saber que se aplica como "medio" en actos deliberados, para asegurar resultados particulares.

Para explicar esto, pensemos en dos niños que juegan con cochecitos. Uno decide chocar su coche con el del otro, porque cree que hay que poner acción al juego; sin embargo, el otro niño se molesta muchísimo por que su idea de carreras de autos no contempla ese tipo de choques.

En este caso, a los niños lo que les interesa es seguir jugando, por lo que deben llegar a un acuerdo acerca del guión que seguirán las carreritas. Aquí la *racionalización de su conducta* girará en torno al poder de convencimiento que ejerza un niño sobre el otro. Se pondrán en juego las razones de cada uno para suponer que chocar o no chocar, hará más o menos divertido el juego. Al tomar una decisión, se asegurará un resultado particular: el guión que seguirá su juego.

Como vemos, la *racionalización de una conducta* se refiere a “expresar la raigambre causal del obrar en tanto enlaza los designios a las condiciones de su realización dentro de la *praxis* corriente de la vida cotidiana.” (Giddens, 1976:109) Antes que decir entonces que las *razones* son o pueden ser *causas*, Giddens dirá que es más exacto decir que la *racionalización* es la expresión causal del fundamento de la deliberación del agente en el *conocimiento de sí mismo* y en el *conocimiento de los mundos sociales y materiales* que conforman el ambiente del ser actuante.

Por otro lado, Giddens hablará de “motivación” para referirse a las *necesidades* que disponen a la acción. De ello se deducirá que la conexión de la motivación con los *elementos afectivos de la personalidad*, es directa y se la reconoce en el uso diario. Ésta incluye a la vez casos en que los actores tienen noción de sus necesidades, y también casos en que su conducta se ve influida por fuentes no asequibles a su conciencia. La noción de “interés”, dice, está en estrecha relación con la de motivo; los intereses pueden ser definidos simplemente como resultados o sucesos cualesquiera que facilitan la satisfacción de las necesidades de los agentes.

Pero hay que tener mucho cuidado con esta concepción, ya que, en esta lógica, podríamos asegurar, por ejemplo, que una persona que vive en situación de guerra se ve *motivada* a buscar elementos para construir la paz; sin embargo, hay que tener siempre presente este lazo entre *motivación* y *necesidad*. Con esto quiero decir que el razonamiento anterior se invalida, si tomamos en cuenta que una persona que vive en situación de guerra ubica como primera necesidad sobrevivir; entonces su verdadera motivación no será "educarse para la paz", por ejemplo, sino aprender a utilizar un arma de fuego para defenderse.

Ahora bien, en lo que se refiere al *sentido* e *intención comunicativa*, Giddens debatirá fuertemente las nociones de Austin sobre los actos ilocutivos, ya que – dice- "han producido quizá tanto daño como beneficio", en el sentido de que promueven la idea de que decir algo no siempre es lo mismo que afirmar algo. Pero para Giddens, "virtualmente todas las preferencias, con la excepción de las exclamaciones involuntarias, los gritos de dolor o de éxtasis, tienen un carácter comunicativo." (Giddens,1976:110) La preferencia, dice, es a la vez un "acto provisto de sentido" en sí, y al mismo tiempo un modo de comunicar un mensaje o un sentido a otros.

De este modo, el sentido de las preferencias en tanto *actos comunicativos* se puede distinguir siempre en principio del sentido de la acción o de la identificación de la acción como acto particular. Un *acto comunicativo* es para Giddens, "aquel en el que el designio del actor, o uno de sus designios, es tratar de pasar información a otros". (Giddens,1976:111) Esa información, dice, no tiene por qué ser exclusivamente de especie proposicional, sino que puede consistir en una tentativa de persuadir o influir a otros para que respondan de una manera particular.

No pretendo ahondar en esta discusión a partir de Giddens porque estoy convencida de que Habermas aporta mucho mayor profundidad a la cuestión de la

acción comunicativa. Con esto quiero decir que la idea de “pasar información a otros” es una reducción innecesaria de la concepción habermasiana de que el lenguaje es un *medio de entendimiento* en el que hablantes y oyentes tienen que definir una situación común a partir de sus propios referentes comunes, pero a esta cuestión regresaremos más adelante.

Me interesa dejar claro que, desde mi perspectiva, Giddens aporta nuevos elementos metodológicos a partir de la crítica que hace a las *sociologías comprensivas* superando, en cierto modo, las nociones weberianas que reseñamos en la primera parte de este capítulo. Sin embargo, para comprender el cambio de paradigma que ha tenido lugar en la sociología (de la actividad teleológica a la acción comunicativa), es preciso plantear los elementos que aporta Habermas a este debate .

1.1.3. De la *teoría de la acción* weberiana, a la *teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas

A partir de un análisis cuidadoso de las corrientes sociológicas más representativas, Jürgen Habermas plantea un cambio de paradigma en la sociología contemporánea. Este autor ha dedicado gran parte de su producción teórica a analizar, no sólo la *sociología comprensiva* (que toma como punto de partida la teoría de la *racionalización la acción* en Weber), sino también otras corrientes de pensamiento que aportaron elementos fundamentales a la teoría social, como son el funcionalismo y el estructuralismo.

En el primer tomo de *Teoría de la acción comunicativa* (1987), Habermas se interna en el debate que se refiere a la *acción social*, a la actividad teleológica y a la comunicación, otorgando especial importancia al papel del lenguaje en la orientación de la acción, ya sea hacia el éxito o hacia el entendimiento. En este mismo trabajo, el autor recupera los aportes de su propia escuela y hace algunas anotaciones acerca de la crítica a la razón instrumental de la Escuela de Frankfurt.

Para el segundo tomo de este trabajo (1999), Habermas recompone algunos de sus planteamientos anteriores y consuma su obra con un interludio referente al *sistema y mundo de la vida*, en el que asegura que no puede hacerse sociología si no se consideran ambos conceptos como referente fundamental.

Aunque la obra de Habermas es mucho más amplia que lo que hasta aquí hemos mencionado, nosotros nos referiremos únicamente al debate referente a la *acción comunicativa* como nuevo paradigma de la teoría social, para saber en qué terreno estamos parados cuando nos referimos a la importancia del *mundo de la vida* en la socialización primaria y al peso del sistema en la sociedad.

En esta investigación, no profundizaremos en la propuesta sistémica; sin embargo, los aportes habermasianos a este respecto, junto con la teoría de la estructuración de Giddens, nos servirán como referencia para contemplarlo en nuestro estudio.

Con el concepto *acción comunicativa*, empieza a operar un nuevo supuesto en que se reflejan *como tales* las relaciones del actor con el mundo: el de un *medio lingüístico*.

Con ese nivel de formación de conceptos alcanzado, la problemática de la racionalidad, que hasta entonces sólo se planteaba *al científico social*, cae ahora dentro de la perspectiva del *agente mismo*. El entendimiento lingüístico será, pues, un mecanismo de coordinación de la acción.

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente

a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos.⁴

El modelo comunicativo de acción que define las tradiciones de ciencia social que parten del interaccionismo simbólico de Mead, el concepto de juegos de lenguaje de Wittgenstein, de la teoría de actos de habla de Austin y de la hermenéutica de Gadamer, tiene en cuenta todas las funciones del lenguaje; sin embargo, Habermas detecta un peligro: que la *acción social* se vea reducida a las operaciones interpretativas de los participantes en la interacción, "en que actuar se asimile a hablar e interacción a conversación". (Habermas, 1987:138)

En realidad, dice Habermas, el *entendimiento lingüístico* es sólo el mecanismo de coordinación de la acción, que ajusta los planes de acción y las actividades teleológicas de los participantes para que puedan constituir una *interacción*.

En esta lógica, la interacción entre una niña que *quiere* jugar a la comidita y su madre que *tiene* que hacer la comida, sólo será posible a partir de un entendimiento lingüístico mediante el cual, cada una de ellas exprese lo que quiere hacer para poder combinar sus actividades.

Este autor caracteriza el nivel de complejidad de los *actos de habla*, los cuales simultáneamente expresan un contenido proposicional, la oferta de una relación interpersonal y una intención del hablante.

En nuestro mismo ejemplo, si la madre no quiere que la niña juegue en ese momento, podrá expresarlo en una sola frase: *¿porqué no me ayudas mejor a acomodar la mesa?* En ésta, la madre está haciendo una propuesta que será interpretada como una sugerencia más parecida a una orden, que tiene la intención de que la hija ayude en el proceso de preparar la comida. Pero esta

⁴ Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Ed. Taurus, Madrid, 1987. 1.3 *Relaciones con el mundo y aspectos de la racionalidad de la acción en cuatro conceptos sociológicos de acción.* Pp. 137-138.

misma frase podría tener como objetivo procurar la relación madre-hija que no suele presentarse a menudo, independientemente del acomodo de la mesa. Es en ese sentido que nuestro autor habla de la complejidad de los *actos de habla*.

Por otro lado, Habermas llamará *acciones* "sólo a aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor entra en relación al menos con un mundo (pero siempre también con el mundo objetivo)." (Habermas,1987:139) Distingue de ella los *movimientos corporales* y las *operaciones* que se *co-realizan* en las acciones y que sólo secundariamente pueden llegar a adquirir la autonomía que caracteriza a las acciones, a saber: por inclusión en un juego o en un aprendizaje.

Ahora bien, podrán distinguirse también los movimientos con que un sujeto interviene en el mundo (actúa instrumentalmente) de los movimientos con que un sujeto encarna un significado (se expresa comunicativamente).

No es lo mismo que una persona, al entrar a una oficina, se relacione con la recepcionista con la única intención de conseguir una cita con su jefe, a la misma persona tratando de entablar una relación amorosa con la muchacha.

Las acciones son realizadas en cierto modo mediante movimientos del cuerpo. Pero esto hay que entenderlo –dice Habermas- en el sentido de que el actor *co-realiza* esos movimientos cuando sigue una regla de acción, técnica o social. Co-realización significa que el fin del actor es la ejecución de un plan de acción, y no de los movimientos corporales con cuya ayuda realiza las acciones. *Un movimiento corporal es el elemento de una acción, pero no una acción.* (Habermas,1987:141)

Para este modelo comunicativo de *acción*, el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático de que los hablantes, al hacer uso de oraciones *orientándose al entendimiento*, contraen relaciones con el mundo de un modo reflexivo.

Pero el hecho de que el entendimiento funcione como mecanismo coordinador de la acción sólo puede significar, dice Habermas, que los participantes en la interacción se ponen de acuerdo acerca de la validez que pretenden para sus emisiones o manifestaciones, es decir, que reconocen intersubjetivamente las *pretensiones de validez* con que se presentan unos frente a otros.

El concepto de *acción comunicativa*, presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión.

Sin embargo, el hecho de que haya un proceso de entendimiento a través del lenguaje, no quiere decir que la acción se oriente forzosamente al entendimiento. También una acción orientada al éxito requiere el entendimiento. Por ejemplo, si un jugador de damas no pretende con el juego más que ganar el dinero de una apuesta, está orientando su acción al éxito; sin embargo, es preciso utilizar el lenguaje como una herramienta para el entendimiento durante el juego; sin éste no sería posible hacerlo.

Ahora bien, también el lenguaje sirve como medio de entendimiento para una acción orientada en ese sentido. En el mismo ejemplo, si el otro jugador solamente está interesado en pasar un rato agradable jugando damas y propone la apuesta para convencer a su compañero a participar o para ponerle "emoción al asunto", su acción está orientada al entendimiento y también precisa el lenguaje para llevarla a cabo.

Con este *modelo de acción* se presupone que los participantes en la interacción movilizan expresamente el potencial de racionalidad que encierran las tres relaciones del actor con el mundo (mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo), con el propósito de llegar a entenderse. "El actor que en este sentido

se oriente al entendimiento, tiene que plantear explícitamente con su manifestación tres pretensiones de validez: verdad para los enunciados o para las presuposiciones de existencia, rectitud para las acciones legítimamente reguladas y para el contexto normativo de éstas, y veracidad para la manifestación de sus vivencias subjetivas." (Habermas, 1987:144)

Con esto, Habermas reafirma que las tres relaciones actor/mundo que en los conceptos de acción analizados hasta entonces eran supuestas por el *científico social*, con el concepto de acción comunicativa quedan adscritas a la perspectiva de los *propios hablantes y oyentes*.

Son los propios actores los que buscan un consenso y lo someten a criterios de verdad, de rectitud y de veracidad, es decir, a criterios de ajuste o desajuste entre los actos de habla, por un lado, y los tres mundos con que el actor contrae relaciones con su manifestación, por el otro. Esas relaciones son las que se dan entre la manifestación y

- el mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos);
- el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas), y
- el mundo subjetivo (como totalidad de las vivencias del hablante, a las que éste tiene un acceso privilegiado).

Todo *proceso de entendimiento*, entonces, tiene lugar sobre el trasfondo de una precomprensión imbuida culturalmente. El saber de fondo permanece apromblemático en su conjunto. Sólo la parte de ese acervo de saber, que los participantes en la interacción utilizan y tematizan en cada caso para sus interpretaciones, queda puesta a prueba. En la medida en que *las definiciones de la situación* son negociadas por los implicados mismos, con el tratamiento de cada nueva definición de una situación queda también a disposición el correspondiente fragmento temático del

mundo de la vida (una definición de la situación constituye una ordenación).⁵

En esta lógica, si unas niñas quieren jugar a construir un barco en la escalera de la casa, es preciso negociar con los padres. Si esto se da como un proceso de entendimiento en el que se pretende definir la situación, tanto las niñas como los padres tendrán que verter sus argumentos. Si "las buenas costumbres" de esa casa indican que las niñas sólo pueden jugar en su recámara, los padres utilizarán todo tipo de razones acerca de la educación, la obediencia y las buenas maneras. Si las niñas son capaces de *tematizar* esa interpretación (no aceptar como decreto la opinión de los padres), entonces podrá haber una nueva definición de la situación del juego en casa, que de ahora en adelante, será un referente del *mundo de la vida* de estas niñas y seguramente ya no opinarán que es de mala educación jugar fuera de la recámara, por ejemplo.

Para ambas partes, dice Habermas, la *tarea de interpretación* consiste en incluir en la propia interpretación, la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la versión revisada "su" mundo externo y "mi" mundo externo, sobre el trasfondo de "nuestro" *mundo de la vida*, queden relativizados en función de "el mundo" y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir suficientemente. "Mas esto no significa que las interpretaciones tengan que conducir en todo caso e incluso normalmente a una asignación *estable y unívocamente diferenciada*. La estabilidad y la univocidad son más bien la excepción en la práctica comunicativa cotidiana." (Habermas, 1987:145)

Una cuestión muy importante que hay que tener clara es que el modelo comunicativo de acción no equipara acción y comunicación. "El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores, al

⁵ Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Ed. Taurus, Madrid, 1987. 1.3 *Relaciones con el mundo y aspectos de la racionalidad de la acción en cuatro conceptos sociológicos de acción.* Pp. 145.

entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persigue cada uno determinadas metas." (Habermas, 1987:145)

La *acción comunicativa*, dice Habermas, no se agota en el *acto de entendimiento* efectuado en términos de interpretación, sino que designa un tipo de interacciones que vienen coordinadas mediante actos de habla, mas que no coinciden con ellos. *Sobre la teoría weberiana de la acción*

Ahora bien, en lo que se refiere a la *teoría weberiana de la acción*, Habermas se detendrá a revisar algunos conceptos fundamentales. Por ejemplo, en lo que se refiere al *sentido*, dirá que Weber, en vez de introducir una teoría del significado, introduce una teoría intencionalista de la conciencia; esto quiere decir que no explica el "sentido" empleando como modelos los significados lingüísticos, ni relaciona el "sentido" con el medio lingüístico de la comprensión o entendimiento posibles, sino que lo relaciona con las opiniones e intenciones de un sujeto de acción, al que en principio se concibe como un sujeto aislado.

Weber parte, pues, de un modelo teleológico de acción y define el "sentido subjetivo" como una intención (precomunicativa) de acción. En ese sentido, al partir de un concepto de acción estructurado monológicamente, no puede introducir el concepto de "acción social" por vía de una explicación del concepto de sentido, afirma Habermas.

Como se mencionó en el apartado referente a Weber, y en lo que Habermas llama la *versión oficial de la teoría de la acción*, recordará que éste distingue entre acción racional con arreglo a valores, acción racional con arreglo a fines, acción afectiva y acción tradicional. Esta tipología se basa, según Habermas, en las categorías de fines de acción por que el actor se orienta en su actividad teleológica: fines utilitarios, valorativos y afectivos.

Por otro lado, en lo que nuestro autor define como la *versión no oficial de la teoría de la acción*, dirá que Weber trata de desarrollar una tipología partiendo del nivel conceptual que representa la acción social, topándose en seguida con otros aspectos de la racionalidad de la acción. En este sentido, las acciones sociales pueden distinguirse según los mecanismos de coordinación de la acción; por ejemplo, según que la relación social descansa solamente en *tramas de intereses* o se base también en *un consenso normativo*.

De esta distinción planteada *grosso modo* y otras debilidades que Habermas encuentra en la *teoría de la acción* de Weber, deduce que para poder investigar los procesos de racionalización social *en toda su extensión*, es menester partir de una base distinta.

Con ese fin, introduce el concepto de *acción comunicativa* y, basándose en la teoría de los actos de habla, trata de dar una base categorial adecuada a aquellos aspectos de la *acción* susceptibles de racionalización que se pasan por alto en la teoría oficial de la acción de Weber. Por ello, clasifica las acciones inspirado en la *versión no oficial de la teoría weberiana de la acción*, por cuanto distingue las acciones sociales según dos orientaciones básicas: el éxito y el entendimiento.

Una acción estará *orientada al éxito* "cuando se considere bajo el aspecto de observancia de reglas de elección racional y se evalúe su grado de influencia sobre las decisiones de un oponente racional, o bien cuando se evalúe el grado de eficiencia de la intervención que esa acción representa en un contexto de estados y sucesos". (Habermas,1987:366) Este tipo de acción se identifica con lo que Weber llamó *racionalidad instrumental*.

Habermas habla en cambio, de acciones orientadas al entendimiento, cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinen a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante *actos de entendimiento*. Aquí "los participantes no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus

finés individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una *definición compartida de la situación*." (Habermas, 1987:366) De ahí que la negociación de definiciones de la situación sea un componente esencial de la tarea interpretativa que la acción orientada al entendimiento requiere.

El propósito que tiene Habermas al hacer estas distinciones, es hacer el análisis de estructuras generales de los procesos de entendimiento, de las que puedan deducirse condiciones de participación a las que –dice- hay que poder caracterizar formalmente.

Para ello, es indispensable analizar el concepto de *entendimiento*, que consiste en analizar el saber preteórico de los *hablantes competentes*, los cuales pueden por sí mismos, distinguir intuitivamente cuándo tratan de ejercitar un influjo sobre los otros y cuándo se entienden con ellos; y saben además cuándo fracasan las tentativas de entenderse.

Entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes. (...) Un acuerdo alcanzado comunicativamente, o un acuerdo supuesto en común en la acción comunicativa, es un acuerdo proposicionalmente diferenciado. Merced a esta estructura lingüística, no puede ser sólo inducido por un influjo ejercido desde fuera, sino que tiene que ser aceptado como válido por los participantes. En este sentido se distingue de una *coincidencia puramente fáctica*.⁶

Un acuerdo alcanzado comunicativamente, en este sentido, tiene que tener una base racional y se basa en *convicciones* comunes. El entendimiento, dice Habermas, es inmanente como telos al lenguaje humano.

⁶ Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Ed. Taurus, Madrid, 1987. III.1 *Dos versiones de la teoría weberiana de la acción*. Pp. 368.

Hasta aquí, creo que es preciso por lo menos cuestionar estos planteamientos, porque si consideramos que en el último siglo no ha pasado un solo día sin que haya al menos una guerra en el mundo y que durante todo este tiempo ha existido el lenguaje, entonces ¿cómo podríamos asegurar tan fácilmente que el entendimiento es inmanente al lenguaje?

Sin embargo Habermas más adelante hará la aclaración, de que en los *contextos complejos de acción*, un acto de habla que en un principio se haya realizado y aceptado bajo los supuestos de la acción orientada al entendimiento, puede tener simultáneamente un valor estratégico en *otros* planos de interacción y provocar efectos perlocucionarios en *terceros*.

Bajo estos supuestos, por *acción orientada al entendimiento* contarán aquellas interacciones mediadas lingüísticamente en que todos los participantes persiguen con sus actos de habla fines ilocucionarios y *sólo fines ilocucionarios*. "Las interacciones, en cambio, en que a lo menos uno de los participantes pretende con sus actos de habla provocar efectos perlocucionarios en su interlocutor se considerará como acción estratégicamente mediada lingüísticamente." (Habermas, 1987:378)

Como hemos visto hasta aquí, en la primera parte de su trabajo, Habermas elabora una teoría en la lógica de este nuevo paradigma de la teoría social: *la acción comunicativa*. Sin embargo, esta ha sido fuertemente criticada por otros teóricos sociales y me interesa recuperar las opiniones de Giddens y Alexander para tener mucho mayor claridad con respecto a este asunto.

1.1.3.1. Algunas dificultades que encuentra Giddens en los planteamientos habermasianos

Me interesa recuperar las opiniones de Giddens con respecto a la *teoría crítica*, particularmente a la expuesta por Habermas, porque a pesar de ser anterior a la

publicación de *La Teoría de la Acción Comunicativa*, que es el texto al que nos hemos referido, considero que nos permitirá comparar algunas concepciones entre estos autores y ese análisis nos llevará a tomar una postura para diseñar nuestro propio marco referencial.

En Giddens encontraremos recurrentes referencias a Habermas, a quien identifica como "seguidor" de algunos conceptos de Gadamer, ya que se orienta a vincular la hermenéutica con otras formas de análisis de las ciencias sociales. Reconoce que Habermas señala la importancia de la "interpretación" para todas las formas de investigación aunque destaca que el estudio de la actividad humana no puede ser puramente hermenéutico, conclusión a la que llegaron también tanto Gadamer como Winch.

Para Habermas, dice Giddens, las ciencias sociales son a la vez hermenéuticas y nomológicas ("cuasi naturalistas"); y estas dos variedades de quehacer se deben complementar además con una tercera: la de la "teoría crítica". Esos tres conjuntos de intereses "constitutivos de conocimiento" están conectados, además, en las ciencias sociales, con algunas grandes y sustantivas distinciones conceptuales formuladas por Habermas.

Una preocupación del análisis social concierne a la *acción racional con arreglo a fines* (*Zweckrationalität*, de Weber), que Habermas rotula también simplemente "trabajo", y que denota "la acción instrumental, o la elección racional o su conjunción". La acción instrumental se basa en el conocimiento nomológico, formado por observación empírica o por experiencia; este conocimiento también anima las decisiones técnicas sobre estrategias de elección racional. La acción racional con arreglo a fines se debe distinguir conceptualmente de la "interacción", que denota una comunicación intersubjetiva y un simbolismo gobernado por normas

consensuales (o, como las designa Winch, "reglas"), y se expresa en los términos del lenguaje corriente..⁷

Para Giddens, las normas de racionalidad ciertamente deben ser distinguidas de la forma técnica de la racionalidad con arreglo a fines, pero no concuerda con Habermas en el hecho de que esta última se sitúa en la historia; es decir, en que el progreso del entendimiento de sí del hombre avanza en el sentido de liberar a los individuos de la servidumbre de la causalidad y expandir la esfera de la "acción libre". Sin embargo, no continúa el debate en este sentido y aclara que no se propone ofrecer especie alguna de análisis completo de la formulación de Habermas de la teoría crítica.

Una de las cuestiones de las que Giddens se ocupa en la crítica a Habermas, es de su noción de la "competencia comunicativa", sobre todo en relación con lo que llama la comunicación "normal" y no "distorsionada".

La crítica en ese sentido se refiere justamente a que, para generar *sentidos* en una interacción, los hablantes deben ser no sólo "competentes", sino que deben dominar los *escenarios* sociales que hacen pasar del dominio del lenguaje a las comprensiones de otros: "producir una situación de comunicación potencial de lenguaje ordinario es parte intrínseca de la competencia general del hablante ideal" –cita Giddens.

Habermas distingue dos características generales del lenguaje ordinario que son básicas para la *competencia comunicativa*: primero, siguiendo a Austin, la posesión de una variedad de performativos que caracterizan las situaciones de habla como "promesa", "anuncio", "súplica", etc.; y segundo, elementos deícticos tales como "yo", "tu", "aquí", que caracterizan la relación entre hablantes o su relación con la *situación de comunicación*. El dominio de estos puede ser

⁷ Giddens, Anthony. Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas. Amorrortu editores. 1976. 1ª edición en castellano 1987, 2ª edición 1997. I. *Algunas escuelas de teoría social y filosofía*. Pp. 81-82

expresado como una serie de “universales” constitutivos de diálogo, o sea: rasgos universales de situaciones de habla que vuelven posible la reciprocidad de la comprensión en la comunicación.

Siguiendo esta línea, Giddens difiere de la idea habermasiana de un “diálogo puro”; es decir, de que se pueda establecer un modelo de perfecta comprensión mutua, que según Habermas se verifica allí donde hay una simetría completa entre los participantes, de modo que la comunicación no se vea estorbada por restricciones externas a su propia estructura.

La razón fundamental por la que Giddens no coincide con este planteamiento, es el hecho de que Habermas se retrotrae a una preocupación por la “verdad” en las normas de interacción comunicativa. Desde mi perspectiva, otorga demasiada confianza a las “buenas intenciones” de los actores, o por lo menos a su compromiso con la veracidad en la acción orientada al entendimiento.

En este sentido Giddens dirá que, puesto que la “verdad” depende del discurso racional, para Habermas se conecta directamente con la apreciación de la comunicación como “no-neurótica” (en el nivel de la persona) y “no-ideológica” (en el nivel del grupo). “La verdad no es entonces una propiedad de los enunciados, sino de una argumentación en una presunta situación ideal de habla.” (Giddens, 1976:89)

Esta cuestión resulta crucial para comprender la crítica a Habermas en el sentido de su “ingenuidad”, ya que la paradoja de la modernidad ha demostrado que los seres humanos nunca establecemos relaciones puras y que la producción de nuestros discursos, como dice Foucault, “está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tiene por función

conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad."⁸

Hasta aquí, Giddens señala esta dificultad que Habermas no logra resolver, a pesar de que en *Teoría de la acción comunicativa* profundice en el tema.

La otra dificultad que encuentra Giddens en las ideas de Habermas, que me interesa destacar, es la siguiente:

Dice Giddens

Habermas parece seguir a la mayoría de los filósofos poswittgensteinianos cuando asimila "sentido" a la interpretación de una acción intencional, de modo que la caracterización o identificación de los actos lógicamente se basa en la identificación de los propósitos para los cuales fueron emprendidos.⁹

Para nuestro autor, esto lleva a toda clase de dificultades lógicas y sociológicas y es un elemento que unifica enfoques de teoría social nominalmente opuestos entre sí: por ejemplo, los de Winch y Parsons. Como hemos visto, Habermas revisa la concepción de *sentido* en Weber, en la lógica de que construye un modelo teleológico de acción; sin embargo, como señala Giddens, no deja de caracterizar los actos a partir de sus propósitos.

En este sentido es que me interesaba recuperar la opinión de Giddens, porque estoy convencida de que la *interpretación de la acción* no puede hacerse únicamente a partir de las intenciones o propósitos de el actor, porque esto, para empezar, sería penetrar en la conciencia de los seres humanos y eso es algo, a luces imposible.

⁸ Foucault, Michel. El orden del discurso. 1970. Tusquets Editores, Tercera edición, Barcelona, 1987. Pp. 11

⁹ Giddens, Anthony. Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas. Amorrortu editores. 1976. 1ª edición en castellano 1987, 2ª edición 1997. I. *Algunas escuelas de teoría social y filosofía*. Pp. 90

Por ello, para acercarnos lo más posible a este análisis, es preciso interpretar la acción a partir de sus consecuencias; y no sólo las consecuencias intencionales – porque además es casi imposible distinguirlas-, sino también de aquéllas no intencionales que repercuten en el desarrollo de otras acciones y de la interacción misma.

Una vez recuperados estos elementos, creo que vale la pena mencionar algunas cuestiones propuestas por Jeffrey Alexander en torno a la *teoría de la acción comunicativa*.

1.1.3.2. Promesas y problemas que encuentra Jeffrey Alexander en la nueva teoría crítica de Habermas

Jeffrey Alexander, en un artículo publicado en el *American Journal of Sociology* de la Universidad de California, hace una reseña crítica acerca de *La Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas, señalando las fortalezas y debilidades que encuentra en algunos temas.

En una veta positiva, encuentra la “perspicacia” de Habermas acerca de las pretensiones de validez del lenguaje ordinario que le permiten ver cómo es que el comportamiento sustantivamente racional realmente permea el mundo moderno. Esto le permite a Habermas, no sólo trascender el acercamiento reduccionista y en última instancia elitista de la ortodoxa Escuela de Frankfurt, sino también –en combinación con las otras tradiciones teóricas que emplea- moverse más allá de la teoría de la racionalización de Weber en un sentido decisivo. Todo esto, asegura Alexander, le permite insertar un lado más crítico en la tradición normativo-evolutiva asociada con Parsons.

Sin embargo, el autor encuentra también un lado negativo de la teoría de la comunicación de Habermas: el hecho de utilizarla también –irónicamente-, para

reducir el alcance de la racionalidad: eliminando el entendimiento de un modo impráctico. En lugar de elaborar el potencial de la teoría weberiana y de trascender la ortodoxia "crítica", afirma Alexander, esta utilización negativa de la teoría del lenguaje socava la teoría weberiana de la racionalización al empujarla de regreso hacia la misma teoría crítica ortodoxa.

Haciendo un balance, Alexander se queja de que Habermas no haya ido lo suficientemente lejos. Dice que su lealtad residual a la Escuela de Frankfurt lo lleva a reintroducir temas de la racionalidad instrumental y la determinación de los mundos de vida por los sistemas materiales. Por eso cree que Habermas se ve forzado a dotar de cualidades a la teoría multidimensional que ha introducido, tanto que en varios puntos estas innovaciones sólo se relacionan ambiguamente, y en ocasiones se vuelven claramente residuales, con respecto al argumento en cuestión.

Sobre los logros de Habermas

Alexander encuentra como atinado, el hecho de que Habermas se haya detenido en tres tradiciones de la teoría social empírica, para desarrollar su teoría. Se refiere a Parsons, Piaget y la teoría del "acto de habla".

En lo que se refiere a Parsons, señala la recuperación de algunos conceptos como el de los sistemas, el de los patrones de variables y el de la centralidad de la socialización. Concuera con que Habermas reconozca que "ninguna teoría social podría hoy tomarse seriamente, si no aclara –al menos- su relación con Parsons".

Habermas ve que Parsons estaba básicamente preocupado por las condiciones sociológicas para el desarrollo del universalismo, que es –como lo vio Hegel-, tal vez la dimensión más crucial de la racionalidad. Más recientemente, Habermas ha confiado fuertemente en el giro histórico que Parsons dio a su sociología del universalismo en su teoría evolucionista. Términos como "procesos de aprendizaje"

e "integración normativa" se han vuelto centrales en el vocabulario crítico de Habermas.¹⁰

En lo que se refiere a Piaget, recuperó su trabajo sobre el desarrollo cognoscitivo y moral. Su énfasis interno —el vocabulario de la "interiorización", la "representación", la "generalización"— complementa la referencia normativa de la crítica de Habermas. Éste usa la teoría de Piaget para conceptualizar un punto que los críticos de Parsons han sido en cierta medida incapaces de asir, dice Alexander: se trata de la teoría del desarrollo que concibe la socialización como aprendizaje de un modo racional y autónomo, no dependiente ni sumiso. En Piaget, la conciencia está "descentrada" y es "objetiva"; "va más allá de la realidad" para pensar "lo posible"; busca principios universales y generalizables, "las reglas detrás de las reglas".

Según el autor, habiendo aprendido de Parsons y Piaget, Habermas puede describir cómo la racionalidad cognoscitiva, expresiva y moral se ha desarrollado hoy en día. También puede argumentar, "a la luz de sus más críticas ambiciones morales", que sus teorías proporcionan una explicación no sólo de la sociedad contemporánea, sino un punto de vista racional desde el cual poder ir más allá de ésta.

En lo que toca a la teoría del "acto de habla", Habermas la utiliza para extender su análisis empírico de la racionalidad immanente. Utiliza esta corriente, dice Alexander, para arraigar su modelo de racionalidad en la naturaleza del lenguaje ordinario mismo.

Además de la recuperación de estas tres teorías, Alexander cree que el otro gran acierto de Habermas es el análisis que sobre Weber hace, en vista de su

¹⁰ Alexander, Jeffrey. Ensayo de revisión: la nueva teoría crítica de Habermas: su promesa y problemas. En *Sociológica*, año 3 números 7/8, mayo-diciembre 1988. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. México. Pp. 157 – 185. Pag. 160

preocupación acerca de la inmanencia empírica de la racionalidad y de su compromiso con el debate comunicativo.

Habermas sugiere que la discusión racional es una parte implícita del habla cotidiana, pero lo importante acerca de la comunicación racional es que el entendimiento no puede concebirse *a priori*. No puede –y aquí Alexander descubre un giro comunicativo de la famosa dicotomía parsoniana de los patrones de variables- ser “atribuida normativamente”; más bien, debe ser “lograda comunicativamente”. (Alexander, 1988:164)

En este sentido, entendemos que el *entendimiento* no depende de lo que Parsons llamó “pautas de valor morales” ni de su institucionalización. Para Parsons “La institucionalización cumple la tarea, precisamente, de propiciar el compromiso directo para la acción, ya que ésta no es resultado de la aceptación de sistemas de creencias y símbolos expresivos (*pautas de valor morales*).”¹¹ Habermas rompe con esa visión y valora el papel de la *racionalización social* como el elemento que elimina los factores que previenen el arreglo conciente de los conflictos.

Por otro lado, Habermas -dice Alexander-, quiebra el modo en el que Weber entiende la acción social.

Weber, sugiere [Habermas], operó con una concepción de la acción más intencionalista que lingüística. Vio al *sentido* como el resultado del intento de los actores por comprender a otros en sus intenciones y motivos. Desde una perspectiva intencionalista tal, la acción es racionalizable sólo en términos de las relaciones medios/fines, invocando el criterio de efectividad real y de verdad empírica. Las acciones valorativas y emocionales no son, entonces, racionalizables

¹¹ Parsons, Talcott. *Los principales puntos de referencia y componentes estructurales del sistema social*, en *El sistema social*. Ed. Alianza, 1999. Pp. 66

por definición, y es por esta razón que Weber opone *Zweck* tan enfáticamente a *Wert-rationalität*.¹²

De lo anterior, Alexander desprende que Habermas ofrece una alternativa: la comprensión de la acción, en primera instancia, como un *acto de comunicación*. La acción debe ser concebida bajo el modelo del lenguaje ordinario, ya sea como llevada a cabo por medio del lenguaje o como moldeada en él. Ya que el lenguaje ordinario es casi siempre ejecutado dentro del restringido marco de referencia de los modos de validación implícitos. Aun cuando sea estratégico, siempre está sujeto a cierto control extraintencional. Son estos fundamentos morales los que proporcionan la base para la racionalización en un sentido sólo instrumental.

La crítica

Alexander cree que las posibilidades para afianzar y elaborar una crítica a Weber a partir de una teoría de la acción comunicativa, están en demostrar 1) que virtualmente toda acción supone comunicación; 2) que la comunicación supone algún "entendimiento" estratégico entre los actores; y 3) que este entendimiento usualmente implica una pretensión inherente de justificación racional.

Bajo esa lógica dice que la insistencia de Habermas acerca de que la comunicación implica entendimiento y que éste apunta hacia la racionalidad, en lugar de trabajar en el rol de la racionalidad comunicativa, se entrega al dominio limitado de la comunicación, desarrollando el contraste entre la comunicación y el comportamiento instrumental.

Alexander critica el hecho de que Habermas construya una dicotomía típico-ideal de "la acción instrumental versus la acción comunicativa"; es decir, que insista en que todas las acciones pueden distinguirse de acuerdo a si están dirigidas hacia el éxito (consideraciones estratégicas) o hacia el entendimiento (la comunicación).

¹² Alexander, Jeffrey. Ensayo de revisión: la nueva teoría crítica de Habermas: su promesa y problemas. En *Sociológica*, año 3 números 7/8, mayo-diciembre 1988. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. México. Pp. 157 – 185. Pp. 169

Para Alexander esa dicotomía no es válida, ya que la distinción tiene una clara intención ideológica.

Habermas mantiene que "la perspectiva utópica de la reconciliación y la libertad está impregnada en las condiciones para la socialización comunicativa de los individuos". En otras palabras, su definición de la comunicación es una translación escasamente oculta de los requisitos para la democracia política ideal.¹³

En ese sentido, el punto no es discutir la legitimidad de dichas ambiciones ideológicas, sino la cuestión de si el deseo de Habermas de alcanzar dichas relaciones sociales irrestrictas y cooperativas no lo orilla a presentar una posición evaluatoria como parte de la misma definición de sus presupuestos acerca de la acción. En esa idea, dice Alexander, comunicación = acuerdo, es sólo una ecuación *deseable*.

La crítica que el autor hará a este respecto, es que Habermas haga una diferenciación epistemológica (si el conocimiento entraña entendimiento), en vez de hacer la diferenciación empírica que Alexander considera central: el grado hasta el cual el entendimiento es mutuo y de apoyo.

Para Alexander el entendimiento es un componente de toda acción, así como lo es la consideración estratégica. Con esto quiere decir que, el hecho de que la acción vaya a ser cooperativa o conflictiva, depende de cómo sean llenadas estas dimensiones, de qué forma empírica concreta asume en situaciones históricas específicas.

En cambio Habermas, al escribir acerca del habla, por ejemplo, se refiere repetidamente a su "efecto unificador". Dice que el habla no sólo ata a la gente a un entendimiento (a través de su participación en el sistema cultural); también los

¹³ Alexander, Jeffrey. Ensayo de revisión... Pp. 174

une en solidaridad (a través de su integración en el sistema social). Siguiendo esta línea, Habermas legitima la dicotomía estratégica/comunicativa a través de una cierta lectura del trabajo de Austin.

Para Alexander esa conceptualización orilla a Habermas a igualar ilocucionario con comunicativo y perlocucionario con estratégico. La contraargumentación del autor es que los efectos extrahabla de las acciones perlocucionarias, dependen del entendimiento del contenido del habla por parte del que escucha. Esto significa entonces, que la acción estratégica, que Habermas equipara con la perlocucionaria, no podría triunfar sin la comunicación y el entendimiento.

La sustancia de lo anterior es que los actos ilocucionarios y perlocucionarios sólo pueden diferenciarse analíticamente. La lectura de Alexander sobre los conceptos de Austin es que los actos ilocucionarios "normalmente" tienen efectos consecuentes; si estos efectos constituyen la intención principal del que habla, si el acto de crear entendimiento es significativo para el que habla sólo como vehículo para realizar este efecto, entonces puede llamarse perlocucionario. Pero si los actos estratégicos o perlocucionarios tienen asignada en Austin la intención de incluir el entendimiento, los actos comunicativos o ilocucionarios también tienen como intención incluir la planeación de estrategias.

Esto lleva a Alexander a poner en tela de juicio la distinción que Habermas logra en cuanto a las acciones orientadas hacia el entendimiento y las acciones orientadas al éxito. Para él comprometerse en la comunicación no implica la capacidad de alcanzar un acuerdo racional, y esa diferencia es sustancial con respecto a Habermas.

En Habermas el entendimiento se identifica con el acuerdo, y el acuerdo se identifica con la "cooperación libre de coacción". El acuerdo, el entendimiento y la falta de coacción aumentan la racionalidad. La falta de coacción es un requisito

crucial porque implica que los actores involucrados en la comunicación están concientes de lo que dicen y hacen.

La crítica de Alexander en este sentido, es que este estar "libres de coacción" pareciera quedarse solamente en aquellas coacciones materiales externas, pero no toma en cuenta los controles interiorizados que colocarían el sentido y los orígenes de su comportamiento fuera de su alcance conciente.

Alexander asegura que esta omisión se debe, nuevamente, a la entrega de Habermas a la teoría democrática tradicional respecto a la cooperación voluntaria: "la gente debe ser dotada de racionalidad conciente si sus contratos han de concebirse como voluntariamente realizados." (Alexander, 1988:180)

La crítica global consiste entonces, en que Habermas no logra separarse de sus pretensiones ideológicas –legítimas o no-, y ello hace que su teoría de la acción comunicativa se debilite, al no contemplar los argumentos anteriores para definir el "entendimiento", que es nodo fundamental de su propuesta.

Es en este sentido que quise recuperar las observaciones de Alexander, porque si pensamos que pueden existir actos de entendimiento que dependan únicamente de la voluntad y de la libertad de coacción externa, entonces no podríamos entender, por ejemplo, cómo en una relación de pareja en la que ambas personas buscan llegar a un acuerdo, hay muchos más elementos que intervienen.

Pensando en un asunto menor, en el que la pareja discute acerca de la conveniencia de pasar una fiesta con la familia de él o de ella, por ejemplo, probablemente de manera conciente ambos buscan alcanzar un acuerdo; sin embargo, hasta la acción más orientada al entendimiento tiene que contemplar el hecho de que los seres humanos estamos siempre inmersos en relaciones de poder. En este asunto, aunque probablemente no haya una coacción externa evidente, si alguna de las familias ha presionado, aun de la manera más sutil, a su

hijo para pasar la fiesta con ellos, entonces la coacción puede estar ya en un nivel de subconsciente, a la cual no podremos acceder como sociólogos. Por eso es importante considerar, no sólo la voluntad, sino los distintos tipos de coacción y las consecuencias de las acciones.

Asimismo, no podríamos concebir una *acción orientada al éxito*, sin partir de un entendimiento mínimo. Además, igualar los actos perlocucionarios con este tipo de acción, sería olvidarnos de Maquiavelo y la gran capacidad del ser humano para simular o fingir. Un ejemplo podríamos encontrarlo en una persona que juega vencidas con el único objetivo de humillar al contrincante para sacar provecho de esta situación ante el grupo. Éste calcula su fuerza y está seguro de que podrá ganarle (*es una acción orientada al éxito*), sin embargo, puede incluso dejarse ganar en el calentamiento para fingir que el contrincante está en igualdad de condiciones o hasta por encima de él. Allí pondrá en práctica todo tipo de actos ilocucionarios porque su objetivo es convencer al contrincante y a los espectadores de que será una partida justa e incluso que él puede perder mucho; de otro modo perdería sentido.

Como vemos, la teoría habermasiana implica un gran avance en la *interpretación de la acción*; sin embargo, si no la complementamos con las observaciones que se le han hecho hasta ahora, no tendríamos una visión, cuando menos más completa del debate teórico-metodológico de la sociología contemporánea.

I.1.4. Argumentos esenciales que constituyen el marco teórico referencial de esta investigación

Para llevar al terreno de los planteamientos teórico-metodológicos de esta investigación lo dicho hasta ahora, pretendo sistematizar las propuestas revisadas en algunos puntos que consideraré como referencia fundamental.

1. La *sociología* comprende lo social a partir de interpretar y explicar causalmente la acción social (otorgando especial atención al *ser actuante*), pero también a partir de comprender el funcionamiento de las estructuras por las que se rigen los actores (sistemas).

2. Se entiende por *acción*, una conducta racionalizada, ordenada reflexivamente por agentes humanos, que se sirve del lenguaje para hacerse posible y en la cual, el actor entra en relación al menos con un mundo (pero siempre también con el mundo objetivo).
 - Al entenderse acción como una conducta, debe tomarse en cuenta que es algo que alguien "produce" o "realiza".
 - La acción se diferencia de los movimientos corporales, que son más bien, medio o elemento de la acción. Hay movimientos con los que se actúa instrumentalmente (intervenciones en el mundo), y con los que se expresa comunicativamente.
 - Es preciso diferenciar también el carácter general del obrar (lo que la gente hace) de la caracterización de los tipos de actos (que incluye aquello que no se hace intencionalmente).

3. Diremos que en un *acto intencional*, un agente sabe (o cree) que puede esperar que ese acto manifieste un resultado particular; por ende, utiliza ese conocimiento para producir ese resultado.
 - lo que más debe importar a la teoría social, son las consecuencias no intencionales de los actos intencionales, porque son estos los que intervienen en la reproducción de las estructuras.

4. La premisa de Weber en cuanto a que el *nivel de la acción* es comprensible en relación con "objetos" (pertenezcan éstos al mundo externo o interno), se hace más clara entendiendo la relación del actor en tres niveles: con el mundo objetivo, con el mundo social y con el mundo subjetivo.

5. El principio weberiano que plantea que el curso de regularidades de la conducta humana es interpretable por vía de comprensión, pero que la que posee el grado máximo de evidencia es la interpretación racional con arreglo a fines, se reemplazará con los supuesto de que
 - al existir un acervo de saber (*saber mutuo*) que permite la definición y negociación de situaciones por los implicados, en el contexto de la precomprensión imbuída culturalmente, la tarea consiste en incluir en la propia interpretación, la interpretación que de la situación hace el otro.
 - tanto los legos como los científicos sociales aprehendemos los sucesos, a partir de construir y sustentar "marcos de sentido", por lo que la tarea de las ciencias sociales es penetrar y aprehender los marcos de sentido que intervienen en la producción de la vida social por los actores legos, y reconstruirlos en los nuevos marcos de sentido que intervienen en esquemas técnico-conceptuales (*doble hermenéutica*).

6. Por *racionalización de la acción*, entenderemos la regulación reflexiva de la conducta del agente, expresión causal del fundamento de la deliberación del agente en el conocimiento de sí mismo y de los mundos sociales y materiales que conforman su ambiente.

7. La premisa weberiana de que la reflexión sobre las consecuencias de la acción, es tanto menor cuanto mayor sea la atención concedida al valor propio del acto en su carácter absoluto, se modificará, al plantear que
 - la *motivación de la acción*, entendida como las necesidades que disponen de la acción, incluye elementos afectivos de la personalidad, ya sea en los casos en que los actores tienen noción de sus necesidades o en los casos en que su conducta se ve influida por fuentes no asequibles a su conciencia.
 - los intereses que motivan la acción son los resultados o sucesos que facilitan la satisfacción de las necesidades de los agentes.

8. La *acción social* no puede reducirse a operaciones interpretativas de los participantes en la interacción, por lo que utilizaremos como un nuevo supuesto el concepto de *acción comunicativa*, en la que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo a través de un medio lingüístico.
9. La *acción* no es *comunicación*. El lenguaje es un medio de comunicación que puede servir al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persiguen cada uno determinadas metas.
10. La *acción comunicativa* no se agota en el acto de entendimiento (efectuado en términos de interpretación), sino que designa un tipo de interacciones que vienen coordinadas mediante actos de habla, mas que no coinciden con ellos.
11. En un *acto comunicativo* trata de pasarse información a otros; la *intención comunicativa*, implica que toda preferencia es a la vez un acto provisto de sentido en sí, y al mismo tiempo un modo de comunicar un mensaje o un sentido a otros.
 - así como una preferencia puede ser un acto (comunicativo); también algo obrado (una acción) puede tener a la vez intención comunicativa.
12. Cuando hablamos de comprensión del sentido común, o de *saber mutuo*, nos referimos a aquello que se puede esperar que todo actor competente sepa (o crea) sobre las propiedades de actores competentes, incluidos él mismo y otros. Además, que la situación particular en que el actor y aquellos a los que la preferencia se dirige, se encuentran en un tiempo dado, y que incluya ejemplos de circunstancia al que la atribución de formas definidas de competencia sea apropiada.
13. El *entendimiento*, es el mecanismo coordinador de la acción que tiene su trasfondo en una precomprensión imbuida culturalmente, y que se dará siempre que exista un acuerdo en las pretensiones de validez, que constan de:

- a) verdad para los enunciados,
 - b) rectitud para las acciones legítimamente reguladas y para el contexto normativo, y
 - c) veracidad para la manifestación de sus vivencias subjetivas.
- esto cuenta tanto para los científicos sociales como para los propios hablantes y oyentes, por lo que podemos decir que todo hombre puede ser un teórico social práctico, ya que la autorreflexión es inherente a la conducta social humana.
 - sin embargo, para esta *pretensión de verdad*, no puede dejar de tomarse en cuenta que hay situaciones que se interponen, ya sea en el nivel personal o nivel de grupo (relaciones neuróticas o ideológicas).
14. La *acción comunicativa* es en la que los participantes armonizan entre sí sus planes individuales de acción y persiguen sin reservas sus fines ilocucionarios; pero en los *contextos complejos de acción*, un acto de habla que en un principio se haya realizado y aceptado bajo los supuestos de la acción comunicativa, puede tener simultáneamente un valor estratégico en otros planes de interacción y provocar efectos perlocucionarios en terceros.
15. Sobre la distinción habermasiana de la acción orientada al éxito vs. la acción orientada al entendimiento, diremos que no se considerará como una dicotomía típico-ideal de la acción instrumental vs. acción comunicativa, ya que el entendimiento es un componente de *toda acción*, así como lo es la consideración estratégica. Dependerá de la forma empírica concreta que se asuma en situaciones históricas específicas.
16. Diremos que, comprometerse en la comunicación, no implica forzosamente la capacidad de alcanzar un acuerdo racional, aunque sí se considerará en primera instancia.

17. Finalmente, tomaremos en cuenta que no puede haber un modelo de perfecta comprensión mutua, ya que la comunicación se ve estorbada por restricciones externas a su propia estructura.

- Al decir que el entendimiento es un acuerdo libre de coacción, también debe tomarse en cuenta la coacción interna; de lo contrario, estaremos dejando de lado el contexto y la tradición cultural.

I.2 Sobre la importancia de la mediación entre teoría y práctica en la sociología

Un asunto que debo resolver antes de seguir adelante con esta investigación, es el debate acerca de la mediación entre la teoría y la práctica en la sociología. En este sentido, los autores que me han ayudado a tomar postura en este asunto son Pierre Bourdieu¹⁴ y Jürgen Habermas¹⁵.

Invertir la relación entre teoría y experiencia que proponen los empiristas, es el primer paso para romper con la *epistemología espontánea* o *vulgar empiria* y hacer un esfuerzo serio en un estudio de lo social. Con esto quiero decir, siguiendo a Bourdieu, que los principios teóricos que sostienen la operación de la observación, deben ser más concientes y sistemáticos, para que ésta pueda hacerse cada vez más científica.

No hay experimentación que no implique principios o supuestos teóricos; en ese sentido, dice Bourdieu, antes de realizar la experiencia, hay que pensarla; es decir, formular la pregunta que se quiere dirigir a la naturaleza, y antes de sacar una conclusión de la medida, ésta debe interpretarse; en otras palabras, debe comprenderse la respuesta de la naturaleza.

¹⁴ Bourdieu, Pierre, El oficio del sociólogo, Editorial Siglo XXI.

¹⁵ Habermas, Jürgen, Teoría y praxis, Ed. Rei.

Este planteamiento consiste en que, toda experiencia correctamente realizada, tiene por efecto intensificar la dialéctica de la razón y la experiencia; en otras palabras, no hay operación, por más parcial que ésta sea, en la que no se encuentre la dialéctica entre la teoría y la observación.

Para sostener esta tesis, regresaré a la definición que plantea Bourdieu sobre la epistemología. Ésta se diferencia de una metodología abstracta, dice, en su esfuerzo por captar la *lógica del error*, para construir la lógica del descubrimiento de la verdad, y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza, a una rectificación metódica y permanente.

Por otro lado, la metodología, como conjunto de métodos y de técnicas, debe ser revisada epistemológicamente, para encontrar en el proceso de la investigación, los errores que nos llevarán a una nueva estructuración de nuestro trabajo.

Es por eso que en esta investigación se propone, en primer término, el análisis de los conceptos fundamentales sobre un método para el estudio de lo social; esto quiere decir que se ha hecho una revisión cuidadosa de la metodología a seguir en la investigación empírica, para obtener un resultado científico.

En síntesis, la metodología y la epistemología no pueden separarse, aunque la tarea de esta última sea la de establecer una revisión constante sobre la primera. Esta necesidad de asociar siempre la metodología a la epistemología, es planteada en la idea de evitar que el saber sociológico, pueda aparecer como una suma de técnicas, o como un capital de conceptos separados o separables de su implementación en la investigación. El objetivo es dar cohesión a los conceptos y una coherencia a los resultados de la investigación.

Bourdieu plantea hacer de la duda y del error, y por ende, de la revisión epistemológica, la validez del conocimiento científico sociológico. En su opinión,

es necesario salir de la anarquía conceptual, a la que los sociólogos están condenados por su indiferencia ante la reflexión epistemológica.

Recordemos que en el proceso de investigación, partiremos del supuesto de que "el hecho se conquista", es decir, que debemos ir siempre más allá de la primera impresión, del saber inmediato.

Ante la familiaridad que como sociólogos enfrentamos ante el universo social, debemos plantearnos la importancia de romper con la *sociología espontánea*, es decir, aquella que emana de las impresiones y se confunde con la ciencia. Si no se realiza esta ruptura, no superaremos el principal obstáculo epistemológico.

Al romper con las relaciones más aparentes, hay una "ruptura con lo real" y con las configuraciones que el descubrimiento propone a la percepción. A aquella *sociología espontánea*, habrá que oponérsele mediante la utilización de la teoría del conocimiento de lo social; de esta manera, el sociólogo no construirá la apariencia de un discurso científico sobre presupuestos inconscientemente asumidos.

En *El oficio del sociólogo*, Bourdieu plantea además, que es necesario discernir que en el vocabulario y la sintaxis del lenguaje común, se encierra toda una filosofía petrificada de lo social. Aunque la propuesta no es la sustitución del lenguaje común por un "lenguaje perfecto", sí se plantea el análisis minucioso para *redefinir las palabras comunes*, dentro de un sistema de nociones expresamente definidas y metódicamente depuradas, sometiendo a crítica las categorías, los problemas y esquemas que el lenguaje científico toma de el lenguaje común.

El lenguaje común, es el primer instrumento de la "construcción del mundo de los objetos", por lo que debe someterse al análisis mencionado para no tomar por datos, objetos preconstruidos en y por el lenguaje común. No se trata, dice

Bourdieu, de renunciar a todos los esquemas analógicos de explicación o de comprensión, pero es necesario usarlos científica y metódicamente.

No se puede confundir, y a ello apelo en esta investigación, la metodología con un decálogo de preceptos técnicos, que terminan por dejar de lado la cuestión metodológica propiamente dicha.

Por ello en el apartado anterior, esgrimo algunos argumentos esenciales que fungirán como marco teórico de referencia a la investigación acerca del papel del juego en los procesos de socialización; sin embargo, no se plantean pasos a seguir, como *receta de cocina* para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Creo que lo más importante es lograr establecer la ruptura epistemológica que permita distanciarnos verdaderamente de las nociones que hemos construido a partir de nuestra propia experiencia o incluso de nuestra militancia política, para poder desmontar las totalidades concretas y evidentes a la intuición, para sustituirlas por el conjunto de criterios abstractos que las definen sociológicamente.

Considero importante recuperar también algunos aspectos que el mismo Habermas ha planteado en este sentido, para poder explicar mi posición ante el estudio de caso que haremos para este trabajo de investigación.

I.2.1. Algunos aspectos a considerar en la relación entre teoría y praxis, según Habermas

Me interesa señalar algunos puntos que considera Habermas para definir la relación entre teoría y praxis, porque coincido con la idea de la importancia de generar sociología crítica y por ello pretendo recuperar estas recomendaciones para el presente trabajo de investigación.

En este trabajo¹⁶, Habermas plantea tres aspectos a considerar para definir la relación entre teoría y praxis:

- 1) empírico (relación ciencia, política y opinión pública)
- 2) epistemológico (conexión entre conocimientos e intereses)
- 3) metodológico (teoría crítica de la sociedad)

En el **aspecto empírico**, es preciso diferenciar entre:

- las cuestiones técnicas (organización intencional-racional de medios y elección racional entre medios alternativos dados los fines –valores y máximas); y
- las cuestiones prácticas (aceptación o rechazo de normas, cuya pretensión de validez puede apoyarse o discutirse con razones)

Las teorías interesadas en las cuestiones prácticas, deberán dirigirse a la *acción comunicativa*, enfocándose a las interpretaciones que encuentran su lugar en la formación reflexiva de la voluntad, y que sólo podrán transformarse al satisfacerse las condiciones institucionales para el discurso práctico.

Ahora bien, es importante decir que desde esta perspectiva, la ciencia puede a) tematizarse a sí misma; y b) analizar reflexivamente el contexto social en que está inmersa (institucional y metodológicamente), que decide sobre la utilización de las informaciones producidas científicamente. Si existe la capacidad de hacer esto último, se estará produciendo una crítica material de la ciencia.

En lo que se refiere a esta utilización práctica del conocimiento (su transformación en tecnologías y estrategias, por un lado, y praxis comunicativa, por otro), debe decirse que puede ser preparada científicamente, y esto corresponde a las investigaciones sobre la posible interacción entre ciencia y política.

¹⁶ Habermas, Jürgen, Teoría y praxis, Ed. Rei.

En el **aspecto epistemológico**, hay que decir, en primer lugar, que existe una conexión lógica entre la estructura lógica de una ciencia y la estructura pragmática de las posibles utilidades de las informaciones producidas en su marco.

Se habla de la estructura lógica de una ciencia, donde se configuran ámbitos objetuales, mediante:

- el círculo funcional de la acción instrumental: objetos (cuerpos móviles); donde se tienen experiencias con cosas, sucesos y estados, que son susceptibles de manipulación; o bien,
- la interacción: sujetos hablantes y actuantes; donde se tienen experiencias con personas, exteriorizaciones y estados, que están estructurados y son comprensibles de manera esencialmente simbólica.

Y se habla de las informaciones producidas en distintas ciencias, con distintas funciones pragmáticas; ya sea:

- saber empírico-analítico: explicaciones causales que se refieren a acontecimientos observables; o bien,
- saber hermenéutico: interpretación de contextos de sentido transmitidos.

En ese contexto, los intereses del conocimiento (o intereses cognoscitivos), que resultan de imperativos de las formas de vida socioculturales ligadas al trabajo y al lenguaje, podrán ser de tipo técnico o de tipo práctico. Esto determinará el aspecto bajo el cual será objetivada la realidad y bajo el cual se hará accesible por vez primera la experiencia.

Las *condiciones de posibilidad* de la experiencia que puede reclamar objetividad, serán condiciones necesarias para los sujetos capaces de lenguaje y de acción.

El interés cognoscitivo, establece la unidad entre

- el contexto de constitución de la realidad (al que el conocimiento está ligado retroactivamente); y

- la estructura de las posibles utilidades de los conocimientos.

Bajo esta lógica, Habermas asegura que mientras las ciencias dan cabida –en su autocomprensión metodológica- a los intereses que ligan el contexto de génesis y el de utilización de las teorías, la crítica da cabida al interés que guía el conocimiento hacia la emancipación, que va por encima del interés cognoscitivo técnico y práctico.

Finalmente, en lo que se refiere al **aspecto metodológico**, Habermas se asumirá dentro de la sociología crítica, y desde esa perspectiva señalará los problemas metodológicos más importantes que resultan desde una perspectiva práctica a partir del programa y de la estrategia conceptual de una teoría de la sociedad. De ello, deriva delimitaciones frente a cuatro enfoques:

- a) Frente al objetivismo de las ciencias estrictas de la conducta, la sociología crítica:
 - No reduce la acción intencional a la conducta;
 - Se apoya con interpretaciones disciplinadas hermenéuticamente. Desde la *teoría de la comunicación cotidiana* que explica la competencia comunicativa se puede permitir una transformación sometida a reglas de la experiencia comunicativa en datos.
- b) Frente al idealismo de la hermenéutica de las ciencias del espíritu, la sociología crítica:
 - No reduce los contextos de sentido materializados en los sistemas sociales, a los contenidos de la tradición cultural.
 - En el marco de una *teoría de la comunicación* sistemáticamente deformada, es necesario explicar los bloqueos situados en las mismas estructuras de la comunicación que limitan o excluyen completamente para determinados contenidos, las opciones entre forma de expresión no

verbal y verbal, entre uso del lenguaje comunicativo y cognitivo, y entre acción comunicativa y discurso.

c) Frente al universalismo de la teoría de sistemas, la sociología crítica:

- No reduce todos los conflictos sociales a problemas no resueltos que atañen a la dirección de sistemas autorregulados.
- Los procesos de aprendizaje suprasubjetivos discurren y están organizados en el marco de la comunicación cotidiana.
- El concepto de sistema debe desarrollarse en conexión con una *teoría de la comunicación cotidiana* que también tome en consideración la relación de intersubjetividad y la relación entre la identidad del Yo y la identidad del grupo.

d) Frente a la herencia dogmática de la filosofía de la historia, la sociología crítica:

- No abusa de los conceptos filosófico-reflexivos.

Una vez considerados esos tres aspectos, en cuanto a la relación entre teoría y praxis, Habermas dirá que si en la comprobación de "hipótesis prácticas", nosotros mismos, los sujetos afectados, estamos incluidos en el método de prueba, entonces no puede erigirse una barrera entre experimentadores y personas experimentales, sino que todos los concernidos deben poder saber lo que hacen, precisamente configurar discursivamente una voluntad común.

Asegura que el status de una teoría aplicada a la ilustración, trae consigo la peculiaridad de que la pretensión de verdad debe comprobarse en diferentes niveles. El primer nivel de confirmación es el *discurso teórico*, aquí, la pretensión de verdad de las hipótesis derivadas teóricamente se apoya o refuta de la forma habitual en la argumentación científica. Naturalmente, dice, una teoría que no soporta esta comprobación discursiva debe rechazarse.

Dice que los procesos de ilustración con éxito, sólo se saldan si los concernidos reconocen sin coacción las interpretaciones derivables teóricamente. En ese sentido, los procesos de ilustración sólo apoyan la pretensión de verdad de las teorías, sin saldarla, en tanto que *todos* los afectados potenciales, a los que se refieren las interpretaciones teóricas, no tengan la oportunidad, *bajo circunstancias adecuadas*, de aceptar o rechazar las interpretaciones ofrecidas.

Como conclusión, Habermas asegura que sólo a partir de una posición retrospectiva de la reflexión, surge el hecho de que por medio de la ilustración, podamos ser puestos en condiciones de salir de un contexto (dialéctico) de comunicación deformada. Pero en la medida en que la teoría nos ilustra sobre nuestro cautiverio en este contexto, también lo rompe. Por ello, dice, es absurda la pretensión de actuar dialécticamente con penetración intelectual. Descansa en un error categorial. En un *contexto de comunicación sistemáticamente deformada*, contexto que hay que ilustrar dialécticamente, actuamos tan sólo en tanto que ésta se perpetúa impenetrable, impenetrable también por nosotros. En esta medida, la teoría no puede tener la misma función para la organización de la acción, de la lucha política, que para la organización de la ilustración.

Para nuestra investigación es fundamental considerar los aspectos que hasta aquí hemos mencionado, especialmente en el sentido de esta última advertencia: no es posible hacer ciencia si no separamos nuestra posición política e ideológica del análisis teórico.

Para ello, debemos tener en cuenta en todo momento que la ciencia puede tematizarse a sí misma si analizamos el contexto en el que está inmersa. En nuestro caso, sólo será posible hacer sociología crítica si reflexionamos cuál es nuestra posición ante la propuesta de educación para la paz y los derechos humanos y si logramos separarnos de ella a partir de una revisión epistemológica, tomando como base los supuestos metodológicos sobre los que hemos decidido interpretar lo social.

Si no separamos aquello que quisiéramos para la sociedad, de lo que *puede ser* (*condiciones de posibilidad*) dependiendo del contexto social en el que vivimos y del contexto en el que llevamos a cabo nuestra investigación, solamente construiremos un discurso que difícilmente pasará de ser retórica.

Esto no quiere decir que debemos estar fuera del proceso empírico que analizamos, ya que, al ser partícipes, podemos saber lo que se hace para configurar discursivamente una voluntad común. La cuestión es tener claro cuáles son las *pretensiones de verdad* en el discurso teórico que los "organizadores de la acción" manejan. Solamente a partir de un proceso de reflexión podremos salir del contexto de *continuación deformada*.

Finalmente, diremos que pretendemos hacer de ésta, una investigación sociológica crítica, recuperando la importancia de procesos cotidianos *tan simples* como un juego y *tan complejos* como las relaciones que en éstos se manifiestan, produciendo y reproduciendo estructuras.

II. El concepto de juego y la importancia que reviste en los procesos sociales

"...me parece que el nombre de *homo ludens*, el hombre que juega, expresa una función tan esencial como la de producir, y merece, por lo tanto, ocupar su lugar junto al de *homo faber*."

Johan Huizinga

Generalmente se relaciona el juego con la infancia; es decir, con el proceso de formación del individuo, desde un punto de vista psicológico; desde otro ángulo, se ha concedido importancia al juego como un instrumento pedagógico, en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en este trabajo de investigación tomo como punto de partida, fundamentalmente, el hecho de que los juegos no son sólo para los niños y las niñas; que lo lúdico está presente en muchos procesos sociales y por tanto debe concedérsele la importancia que merece en el estudio sociológico.

El tema es vasto, pero paradójicamente aparece estudiado muy tarde desde el punto de vista académico. En 1933, Johan Huizinga, rector de la Universidad de Leiden, Holanda, eligió como tema de su discurso inicial *Los límites del juego y de la seriedad en la cultura*. En su obra, *Homo ludens*, publicada en 1938, retomó y desarrolló sus tesis.

En ésta, Huizinga analiza varias de las características fundamentales del juego y demuestra la importancia de su función en el desarrollo mismo de la civilización; sin embargo, descuida la descripción y la clasificación de los propios juegos. En realidad, porque su obra no es un estudio de los juegos, sino una investigación sobre la fecundidad del espíritu de juego en el terreno de la cultura y más precisamente del espíritu que preside cierta especie de juegos: aquellos de competencia reglamentada.

Para el autor de *Homo ludens*, es importante definir en qué grado la cultura ofrece un carácter de juego, más allá de considerar el juego como una manifestación más de la cultura.

En su obra, el juego es concebido como fenómeno cultural y no como función biológica. En ella se emplean los recursos del pensar científico-cultural y apenas hace uso de la interpretación psicológica del juego, sin escatimarle por ello importancia. Una de las tesis que maneja es que la etnología y las ciencias afines conceden poca importancia al concepto de juego.

Huizinga asegura que el juego, en sus formas más sencillas, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico; es, en cambio, una función *llena de sentido*. Por esto se opone a las definiciones generadas desde la psicología, predominantes en ese momento, del origen y la base del juego. Por un lado, éste se había definido como la descarga de un exceso de energía vital; también se consideraba como una descarga inocente de impulsos dañinos, como compensación necesaria de un impulso dinámico orientado demasiado unilateralmente o como satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tenían que ser mediante ficción y, de este modo, el juego servía para el mantenimiento del sentimiento de la personalidad.

Para Huizinga todas estas explicaciones tienen de común el supuesto previo de que *el juego se ejercita por algún otro móvil que sirve a alguna finalidad biológica* y este autor prefiere dedicar su atención a la peculiaridad del juego, profundamente enraizada en lo estético.

En este sentido, el concepto del juego empezará a estudiarse académicamente, lejos de las concepciones biológica y psicológica, como una actividad *llena de sentido* y como una *función social*. Ya no se buscan los impulsos naturales que

condicionarían de una manera general el jugar, sino que se considera el juego, en sus múltiples formas concretas, como una *estructura social*.

Sin lugar a dudas, la obra de Huizinga marcó la pauta en materia de juego, generó nuevos intereses en la investigación social y se extendió por el mundo. Ya en 1967, un sociólogo francés, Roger Caillois, realizó un estudio titulado *Los juegos y los hombres*, en el que intenta una empresa audaz: proponer una sociología a partir de los juegos.

A partir de este trabajo, se encuentra en el juego un modelo controlado de la realidad que permite el aprendizaje, no de un oficio o de una actividad específica, sino de las virtudes necesarias para afrontar pruebas posteriores. Sin embargo, no existía hasta entonces una caracterización de los juegos y se asumía que las competencias eran *el juego por excelencia*.

Considerando lo anterior, Caillois se concentra en esta caracterización y asegura que cada juego, en sus diferentes tipos, estimula el desarrollo de una facultad distinta: explica que existen juegos de azar, de competencia, de simulacro y de vértigo.

Su tesis principal es que, las sociedades, fascinadas por juegos de simulacro y vértigo, juegan en realidad a la enajenación de la personalidad y permanecen estancadas, pero los juegos de competencia y azar acompañan al establecimiento de la civilización.

Nosotros discutiremos esta aseveración y trataremos de recuperar la pregunta eje de este apartado; es decir, ¿cuál es el papel del juego en los procesos de socialización?

Como veremos en otros trabajos, Huizinga y Caillois son los teóricos que han dedicado más esfuerzos a discutir las cuestiones que están alrededor del juego.

Por eso retomaremos su trabajo y debatiremos con ellos, apoyados en materiales de más reciente manufactura.

Con opiniones distintas a las de estos dos autores, surgen otros intentos por dar al juego un lugar dentro de la filosofía y la ciencia social. Jean Duvignaud, por ejemplo, interroga la parte lúdica de la existencia; dice haber creído siempre que había algo que comprender en las formas que no reproducen el orden tranquilizante de las cosas.

Esta propuesta, encuentra en el teatro, en la creación artística, en la fiesta, en los sueños y en lo imaginario, cierta experiencia del ser, cuya raíz está en la libertad del juego.

Para Duvignaud es fácil comprobar que la parte lúdica de la experiencia humana nos ha sido ocultada por los historiadores, los sociólogos, los antropólogos, o que, al menos, ha pasado inadvertida para ellos. Ni siquiera la propia filosofía —dice—, le da importancia. “Y si los psicólogos o los psicoanalistas se interesan en ella, sólo es por su relación exclusiva con la infancia. Muy recientemente, Huizinga o Gaillois han tratado de elucidar su sentido. Fuera de eso, el silencio...”¹

Por otro lado, revisando algunos aspectos del lenguaje, encontramos que el castellano sólo dispone de una palabra para designar aquello que el inglés separa: *game*, juego cuya verificación organizan las reglas, y *play*, el juego libre. A nivel filosófico se ha estudiado con mayor atención el *play*, el juego libre y sin regla.

Nosotros abordaremos esta concepción, porque creo que no podemos obviarla; sin embargo, este apartado se conducirá inevitablemente hacia el análisis de los juegos organizados por reglas, ya que esta cuestión nos acercará a la crítica que nos proponemos hacer a la *metodología del juego* propuesta por el Seminario de Educación para la Paz, A.C.

¹ Duvignaud, Jean. El juego del juego. Breviarios. FCE. Primera Edición, México, 1982. P. 13

También nos detendremos a analizar la necesaria distinción entre el juego, el deporte y el aprendizaje lúdico, recuperando las aportaciones de la pedagoga mexicana Luz María Chapela, quien ha promovido el debate sobre este tema en nuestro país.

Finalmente, analizaremos cuál es el papel de las reglas en los juegos para descubrir cómo éste puede constituirse como un modelo analítico de lo social.

II.1. Definición del juego

Jugar es algo que todas y todos hacemos y que además es parte de nuestra vida cotidiana. Y no me refiero solamente a los juegos de mesa o a "echar una cascarita con los cuates". Existen infinitas formas de juego: desde la manipulación de los objetos para *entretenernos*, hasta el gusto por el riesgo, por el vértigo, por los *juegos* de palabras o por simular otras personalidades para relacionarnos con la gente que convivimos. Generalmente relacionamos el juego con la risa, con la alegría, con lo *no serio*.

Antes que nada, el juego se concibe como una *actividad libre*; es algo que hacemos porque lo disfrutamos y porque nos permite imaginar, crear y aventurarnos; a veces nos significa un reto o simplemente entretenimiento. Pero el juego por mandato no es juego. No se realiza en virtud de una necesidad física y mucho menos de un deber moral. No es una tarea.

El juego no es "la vida corriente" o la vida "propriadamente dicha"; se aparta de ella por su *lugar* y por su *duración*; el hecho de estar encerrado en sí mismo, constituye una de sus características fundamentales. Decimos entonces que se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio.

II. El concepto de juego y la importancia que reviste en los procesos sociales

Esta actividad se desenvuelve dentro de su campo, que de modo expreso o tácito está marcado de antemano, ya en el estadio, la mesa de juego, el tablero, la pista o el escenario; y lo mismo ocurre con el tiempo: la partida empieza y termina a una señal. Con frecuencia, su duración se fija de antemano y resulta deshonesto abandonarla o interrumpirla sin causa mayor.

El juego es una idea de totalidad cerrada, cuyos elementos son prácticamente infinitos y se transforman sin cesar. La palabra juego combina entonces las ideas de límites, de libertad y de invención. Evoca las mismas ideas de holgura, de riesgo o de habilidad.

Éste va siempre acompañado de *tensión*; que quiere decir: incertidumbre, azar. Cuando jugamos no sabemos cómo va a terminar; ni siquiera sabemos cómo va a desarrollarse. Este elemento desempeña un papel importante, que presta a la actividad lúdica cierto contenido ético. Sin embargo, en la esfera del juego, las leyes y los usos de la vida ordinaria no tienen validez alguna. En el juego nosotros "somos" otra cosa y "hacemos otras cosas".

En palabras de Chapela, "el juego es un evento alegre, que convoca a la imaginación, pide auxilio a la inteligencia, se monta en el ingenio, les da la mano a las capacidades de resistir la incertidumbre y de arriesgarse, se inflama en la esperanza y salta." (Chapela,1998:6)

Estos elementos nos acercan ya a una definición más precisa del juego; sin embargo, para definir conceptualmente cuál es el papel del juego en los procesos sociales, tendremos que analizar la postura que han asumido los expertos en el tema e ir debatiendo sus propias tesis.

Para Huizinga, por ejemplo, el juego consiste en escaparse de la vida a una esfera temporal de actividad que posee su tendencia propia, y en la que todo se hace *como si fuera*, pero sabiendo siempre que la realidad es distinta y sigue allí.

Él asegura que el juego no se guía por intereses materiales ni para sacar provecho alguno. Además, afirma que es una actividad que cobra sólida estructura como forma cultural y por ende, se transmite por tradición y puede ser repetido en cualquier momento.

Huizinga cree que el hecho de que el juego requiera cierto *orden* y que represente un alto grado de *tensión*, se conjuga para considerar las reglas del juego. En esa línea, el jugador que infringe las reglas de juego o se sustrae a ellas es un "aguafiestas". El aguafiestas es cosa muy distinta que el jugador tramposo. Éste hace como que juega y reconoce, por lo menos en apariencia, el círculo mágico del juego. Los compañeros de juego le perdonan antes su pecado que al aguafiestas, porque éste les deshace su mundo. Lo que hace la diferencia, además, es que estos aguafiestas tienen la cualidad de componer, por su parte, un nuevo equipo con nuevas reglas del juego.

El tramposo, por su parte, permanece en el universo del juego. Si bien infringe las reglas, cuando menos lo hace fingiendo respetarlas. Trata de engañar. Es deshonesto, pero hipócrita. De suerte que cuida y proclama mediante su actitud la validez de las convenciones que viola pues al menos tiene necesidad de que los demás las respeten. Si lo descubren, lo echan. Y el universo del juego se conserva intacto.

Las leyes confusas y complicadas de la vida ordinaria se sustituyen, en ese espacio definido y durante ese tiempo determinado, por reglas precisas, arbitrarias e irrecusables, que es preciso aceptar como tales y que presiden el desarrollo correcto de la partida. Si las viola, el tramposo cuando menos hace como que las respeta. No las discute: abusa de la lealtad de los demás jugadores.

A partir de esto, podemos asegurar que el grupo "corresponde al juego como el sombrero a la cabeza." (Huizinga, 1938:26) Y éste será el primer argumento que

nos permita hablar del juego como parte importante del proceso de socialización, ya que, como sabemos, éste implica la formación de grupos.

El juego para Huizinga, es una *lucha* por algo o una *representación* de algo; sin embargo, a pesar de que el niño se pone tan fuera de sí que casi cree que "lo es" de verdad, no pierde por completo la conciencia de la realidad normal. Su representación es una *realización aparente*, una figuración, es decir, un representar o expresar por figura².

Si coincidimos con esa idea, podremos desarrollar una veta importante para criticar la técnica lúdica utilizada por Edupaz, quienes aseguran que las relaciones que se vivieron en situaciones de juego, pueden ser trasladadas a otras situaciones concretas de la vida de todos los días.

En ese sentido, nosotros pensamos que si el jugador nunca pierde la conciencia de que la realidad es distinta al juego, ésta se convierte en una tesis, en principio, cuestionable. Pero volveremos a este asunto más adelante, al analizar qué tipos de juegos conducen a la simulación y qué relación guardan con la vida cotidiana.

Ahora bien, en lo que se refiere al carácter del juego, diremos que éste guarda un sentimiento de broma que se distingue de aquello que *va en serio*. Esto implica considerar, por ejemplo, que un niño pueda jugar con una seriedad perfecta; pero juega y sabe que juega.

En esta línea, el autor de *Homo ludens* asegura que, si se juega por encima del nivel de la vida seria, habrá un giro que conducirá a los juegos de belleza y los juegos sacros. El carácter lúdico, dice, puede ser propio de la acción más sublime. "Los conceptos de rito, magia, liturgia, sacramento y misterio entrarían, entonces, en el campo del concepto *juego*". (Huizinga, 1938:34)

² A partir de esta tesis, iremos introduciendo algunas observaciones acerca de los juegos que utilizan los promotores de educación para la paz, para compararlos y argumentar en este sentido. Los ejemplos de estos juegos están en el **Anexo I**.

Huizinga deduce que es difícil marcar el límite en el que la seriedad sacra se afloja hasta el punto de llegar a ser *fun*, guasa, o una broma. "Entre nosotros, un padre un poco infantil puede enfadarse de verdad si sus hijos le sorprenden cuando se está vistiendo de rey mago." (Huizinga, 1938:39)

Entonces podemos asegurar que los dos polos que rigen el estado de ánimo propio del juego, son el abandono y el éxtasis; y este estado de ánimo es por naturaleza, inestable, por lo que, en todo momento, la "vida ordinaria" puede reclamar sus derechos, ya sea por un golpe venido de fuera que perturba el juego, o por una infracción a las reglas o, más de dentro, por una extinción de la conciencia lúdica debido a desilusión y desencanto.

Considerando los aspectos que hemos mencionado hasta ahora, se formuló la primera definición académica sobre el juego, considerándolo en su aspecto formal como

una acción 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 grupos que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.³

Con esta definición, podemos asegurar que el mérito de Huizinga consiste en haber analizado magistralmente varias de las características fundamentales del juego y en haber demostrado la importancia de su función en el desarrollo mismo de la civilización.

³ Huizinga, Johan. Homo Ludens. Historia, Alianza / Emecé. Primera Edición, octava reimpresión. España, 1998. Pp. 27

Sin embargo, en lo que se refiere a la descripción y la clasificación de los propios juegos, Huizinga deja un vacío, dándolas por sentadas, como si todos los juegos respondieran a las mismas necesidades y manifestaran indiferentemente la misma actitud. De ello desprendemos que *Homo ludens* no es un estudio de los juegos, sino una investigación sobre la fecundidad del espíritu del juego en el terreno de la cultura y más precisamente del espíritu que preside cierta especie de juegos: los juegos de competencia reglamentada.

Pareciera entonces que para Huizinga, *los juegos* por excelencia, son aquellos del tipo de las competencias. Nosotros no coincidimos con esa tesis y creemos que para estos efectos, Caillois ofrece una visión mucho más amplia.

Este autor hará una caracterización de los tipos de juego y partirá de la idea de que las contribuciones del mismo pueden organizarse en dos niveles: en lo que se refiere a la *fecundidad cultural*, explica cómo los juegos de competencia desembocan en los deportes; los juegos de imitación y de ilusión prefiguran los actos del espectáculo; los juegos de azar y de combinación dan origen a numerosos desarrollos de las matemáticas, desde el cálculo de probabilidades hasta la topología. En lo que se refiere al *nivel del individuo*, hace referencia a los psicólogos, que reconocen en los juegos un papel capital en la historia de la afirmación de sí en el niño y en la formación de su carácter.

Caillois afirma que cada juego refuerza y agudiza determinada capacidad física o intelectual; sin embargo, el juego no prepara para ningún oficio definido; de una manera general introduce en la vida, acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades.

Esta tesis puede cuestionarse a la luz de los espacios de juego infantiles, que se han desarrollado en los últimos años; por ejemplo, *La Ciudad de los Niños*, en el complejo comercial de Santa Fe, en la Ciudad de México, en la que, desde la

perspectiva capitalista, se introduce a las niñas y los niños, a través del juego, a ir definiéndose por algún oficio que figure en la lógica del mercado.

Aquí encontramos una clara intromisión de los adultos, en términos de la creación de los espacios de juegos, porque son ellos quienes fabrican e imponen al niño su diseño, su elaboración y comercialización. Estos aspectos están no sólo en manos de adultos sino que aún más estos adultos pertenecen a la clase burguesa y a través de ellos imponen patrones de conducta lo que según Weissberger (1978:34), implica el ejercicio de una violencia simbólica.

Sin embargo, esta crítica se acerca mucho más a la cuestión de la elaboración de los juguetes y su papel en los juegos, principalmente en las comunidades urbanas en las que ha ido desapareciendo la comunidad infantil de la calle y con ello desaparece el juego colectivo y el juguete industrial es el forzado "reemplazo" de una experiencia lúdica que tiende a desaparecer con él.

Pero dejando esta cuestión de lado, y siguiendo con la línea de Caillois, mencionaremos que para éste, el juego además, *no produce nada*: ni bienes ni obras. Es esencialmente estéril. "A cada nueva partida, y aunque jugaran toda su vida, los jugadores vuelven a encontrarse en cero y en las mismas condiciones que en el propio principio." (Caillois, 1967:7)

Para este autor, como para Huizinga, el juego constituye una actividad de *lujo* y *presupone tiempo para el ocio*. "Con esto se entiende que el juego está condenado a no fundar ni a producir nada, pues en su propia esencia está anular sus resultados, a diferencia del trabajo y la ciencia que capitalizan los suyos y, en mayor o menor medida, transforman el mundo." (Caillois, 1967:20)

Desde mi punto de vista, esa tesis también debe discutirse. Yo creo que el juego no produce nada en términos materiales –en algunos casos–, o por lo menos no tiene la producción de *algo* como objetivo; sin embargo, como analizaremos más

adelante, el juego sí genera valores sociales y sólo ese hecho implica que tiene una capacidad transformadora.

Y digo que la tesis debe discutirse, porque en principio parecería evidente que al jugar "no se hace nada productivo"; sin embargo, para evaluar aquello que el juego crea, es preciso salir de la lógica del mercado. En ese sentido podremos preguntarnos, si el hecho de crear grupos en los que se aprenda a formar consensos, a actuar solidariamente y a generar comunicación efectiva no transforma el mundo, entonces ¿cómo puede transformarse a partir de la tecnología y la ciencia únicamente?

Pero siguiendo con nuestra caracterización de los juegos, retomaremos otra tesis de Caillois. Él dice que el juego descansa en el placer de vencer el obstáculo, pero un obstáculo arbitrario casi ficticio, hecho a la medida del jugador y aceptado por él. "En cambio, la realidad no tiene esas delicadezas." (Caillois, 1967:21)

Esta afirmación nos permite cuestionar nuevamente la metodología lúdica propuesta por Edupaz, ya que para ellos es importante proponer juegos que simulen conflictos reales para que, a partir del juego mismo, puedan generarse respuestas a estos problemas.

Huizinga nos diría en todo caso, que finalmente la gente que participa de estos juegos, *juega y sabe que juega*. Desde la perspectiva de Caillois, diríamos que en última instancia es un obstáculo arbitrario hecho a la medida de los jugadores y aceptado por ellos. Pero lo que me pregunto a raíz de esta cuestión es, primero, si los obstáculos en la *vida corriente* no son también arbitrarios y aceptados por las personas; y segundo, si el hecho de hacer *como si* se resolviera, no brinda herramientas para resolverlo en la realidad. Los promotores de educación para la paz, apuestan a este método como uno de los más eficaces para la resolución de conflictos.

Por otro lado, Caillois cree que el elemento decisivo en el juego es el riesgo; el juego se distingue por la incertidumbre, y en ese sentido, "un desarrollo conocido de antemano, sin posibilidad de error ni de sorpresa, que conduzca claramente a un resultado ineluctable, es incompatible con la naturaleza del juego." (Caillois,1967:34)

Esta tesis me permite hacer una pregunta más: si en las dinámicas utilizadas en educación para la paz, se presupone el final y las reflexiones que de ellas se obtengan, ¿no resulta entonces incompatible con la naturaleza del juego?

Por otra parte, Caillois se suma a la idea de que todo juego es un *sistema de reglas*. Para él, éstas definen lo que es o no es *juego*, es decir lo permitido y lo prohibido; a la vez, esas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables. No pueden violarse con ningún pretexto, so pena de que el juego acabe. Pues nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir, la voluntad de respetarla. En este caso, el juego aparece como

un conjunto de restricciones voluntarias y aceptadas de buen grado, que instauran un orden estable, a veces una legislación tácita en un universo sin ley. La palabra *juego* evoca en fin una idea de amplitud, de facilidad de movimiento, una libertad útil, pero no excesiva. [...] Juego significa entonces libertad, que debe mantenerse en el seno del rigor mismo para que éste adquiera o conserve su eficacia.⁴

Esa definición muestra cómo en la concepción de Caillois, no el juego mismo, sino las disposiciones psicológicas que manifiesta y desarrolla, pueden constituir importantes factores de socialización.

Caillois –a diferencia de Huizinga-, asegura que muchos juegos no implican reglas. De este modo, no las hay, o cuando menos no fijas y rígidas, para jugar a

⁴ Caillois, Roger. Los Juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. Fondo de Cultura Económica (1ª. Edición en francés, 1967), Primera reimpresión de la primera edición, México, 1994. Pp. 12

las muñecas, al soldado, a policías y ladrones, al caballo, a la locomotora, al avión y, en general, a los juegos que suponen una libre improvisación y cuyo principal atractivo se deriva del placer de representar un papel, de comportarse *como si se fuera* alguien distinto o incluso una cosa distinta, por ejemplo una máquina. Pero, por el carácter paradójico de la afirmación, dice aquí que la ficción, el sentimiento del *como si* sustituye a la regla y cumple exactamente la misma función.

Si tomamos en cuenta esa afirmación, en realidad está diciendo que no existen juegos sin una *legislación* arbitraria, aunque así pareciera; y esta aseveración nos permitirá discutir con la visión de que el juego con reglas no es un juego, de Jean Duvignaud, a la que daremos entrada más adelante.

Para Caillois, el hecho de jugar, supone la voluntad de ganar, utilizando al máximo nuestros recursos y prohibiéndose las jugadas no permitidas. Además, al jugar es necesario aceptar de antemano el posible fracaso, la mala suerte o la fatalidad, consentir en la derrota sin cólera ni desesperación. Quien se enoja o se queja se desacredita, o en nuestras palabras: *el que se enoja pierde*.

Sin embargo, a partir de esta aseveración, podemos cuestionar qué pasa si no existe igualdad de oportunidades en el juego; en otras palabras, qué pasa con la violencia estructural en los juegos competitivos. En este sentido, Edupaz pone especial atención; es decir, que si dos personas o grupos de personas se enfrentan en una partida en condiciones de igualdad, entonces Caillois tiene toda la razón; sin embargo, cuando hay un grupo que no tiene los mismos recursos para enfrentarse al contrincante, el juego ya no es "derecho". Para ejemplificar, puede verse el juego de *la doble carrera* (Anexo I - v).

Pero hablando del juego en condiciones de igualdad, nos obliga entonces a escuchar la lección del dominio de sí, nos ordena no descuidar nada para el triunfo y al mismo tiempo guardar distancias respecto a él. "La manera de vencer es más

importante que la propia victoria y, en cualquier caso, más importante que lo que está en juego." (Caillois, 1967:20)

Finalmente, diremos que para Caillois, el juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión. "Un juego en que se estuviera obligado a participar dejaría al punto de ser un juego: se constituiría en coerción, en una carga de la que habría prisa por desembarazarse. Obligatorio o simplemente recomendado, perdería una de sus características fundamentales: el hecho de que el jugador se entrega a él espontáneamente, de buen grado y por su gusto, teniendo cada vez la total libertad de preferir el retiro, el silencio, el recogimiento, la soledad ociosa o una actividad fecunda." (Caillois, 1967:31-32)

Esta definición, me permite hacer una pregunta más en lo que se refiere a los juegos propuestos por Edupaz; siguiendo a Caillois: si esos juegos y dinámicas son *recomendados* y generalmente *dirigidos*, ¿no se convierten en coerción? o al menos ¿no pierden el carácter fundamental de juego? En esta lógica, diremos que sí. Podrán ser actividades lúdicas, pero no son *juegos*, en el sentido que hemos definido.

Hasta aquí, Caillois define el juego esencialmente como una actividad:

- *Libre*: a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre;
- *Separada*: circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado;
- *Incierta*: cuyo desarrollo no podría estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar;
- *Improductiva*: por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida;

II. El concepto de juego y la importancia que reviste en los procesos sociales

- *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 específica de realidad secundaria o de franca irrealdad en comparación con la vida corriente.⁵

A esta definición, podemos sumarle algunos elementos introducidos por Chapela, como son la necesidad de estar sano, autoestimarse y tener esperanza para poder jugar. Esta autora hace especial énfasis al hecho de que el juego hace que las personas se sientan parte de un grupo social y de la naturaleza.

Desde su punto de vista, el juego *genera* conocimiento, desarrollo, bienestar y alegría. "De la misma manera en la que necesitamos la salud, la seguridad o la amistad, las personas necesitamos al juego para hacer crecer y desarrollar nuestras múltiples capacidades de aprender, querer, pertenecer, imaginar o *transformar*, por nombrar algunas." (Chapela,1998:7)

En este sentido, sostengo la tesis de que el juego sí tiene una capacidad transformadora, aunque sea por el simple hecho de propiciar la socialización en condiciones de bienestar.

Entre las personas, el juego es también una estrategia insustituible que propicia la *pertenencia* y el *aprendizaje*. Además, éste no es privativo de la infancia. Chapela sentencia que, en términos ideales, los adultos tendríamos que jugar mucho y muy frecuentemente. Desafortunadamente, dice, vivimos en una sociedad que reserva el juego como tal para los niños. "Al no jugar perdemos múltiples posibilidades de aprendizaje, pertenencia, alegría y desarrollo, pero también tenemos menos elementos para impulsar y propiciar el juego de los niños. Promueven con más creatividad y vigor el juego infantil aquellas personas que

⁵ Caillouis, Roger. Los Juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. Fondo de Cultura Económica (1ª. Edición en francés, 1967), Primera reimpresión de la primera edición, México, 1994. Pp. 37-38

jugaron mucho durante su infancia y que, como adultos, siguen jugando.”
(Chapela, 1998:8-9)

En su obra, Chapela hace mención a una serie de *valores* del juego y de *verbos* que le dan significado. Asegura que el juego es un evento que ocurre cuando se manifiestan la vida, la inteligencia, la disciplina, la osadía, la alegría, la esperanza y el amor por el grupo social de pertenencia.

- La *inteligencia*, que nunca está conforme, provoca al juego. La inteligencia observa a su alrededor en busca de retos; quiere probarse, quiere imaginar, supone. Por eso siempre está al acecho. Por eso invita al juego.
- La *disciplina* ofrece un cauce al juego, le pone límites, lo vuelve diestro, le da elegancia. No es lo mismo saltar un bebeleche (un avión) pisando raya y bajando los dos pies a cada cuadro, que saltar pulcramente aunque cueste cuarenta veces más trabajo. ¿Qué sería de un juego de canicas sin sus terribles reglas? La disciplina es una gran aliada de los jugadores.
- En contra de toda predicción, en contra de las leyes de la lógica, la *osadía* se atreve. Mide el terreno (el interno y el externo), calcula posibilidades, saca sus propias conclusiones, cierra los ojos, salta y se atreve. La osadía se instala en el terreno del *riesgo*.
- Jugar es participar activamente en situaciones grandes: llenas de retos, riesgosas, inciertas, admirables. Cuando jugamos, ante las reglas y la incertidumbre, nos sentimos pequeños y, ante nuestra ilusión y determinación, nos sentimos grandes. Jugar es participar en algo grande y deseado [lo cual produce *alegría*].
- La *esperanza* es la capacidad de saber con mente, corazón y espíritu, que los valores en los que creemos pueden sobrevivir y florecer. Cuando jugamos, muchas veces sabemos que las probabilidades de ganar son pocas, que las dificultades son grandes, que otros han

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

fracasado en un mismo intento y, sin embargo, tenemos la esperanza de ganar y nos enfrascamos en el juego.⁶

Tomando en cuenta esos *valores del juego*, como los llama Chapela, podemos seguir diciendo que quien juega está interesado en *pertenecer* a un grupo que nos apoya y por el que trabajamos; un grupo que brinde elementos para construir nuestros ideales personales y que nos enriquece con ideales colectivos que también son nuestros, que nos escucha y nos cuenta.

Esa *pertenencia*, es precisamente el elemento del *juego* que interviene en los procesos de socialización; es el factor que supone comunicación efectiva. En palabras de Chapela, supone un diálogo interesado, creativo y generoso que comunica afectos, proyectos, necesidades o intenciones entre las personas que forman un grupo humano, una sociedad.

Por nuestra parte, no nos quedaríamos únicamente en los calificativos positivos para caracterizar ese diálogo, y diríamos que el hecho de formar un grupo, también supone enfrentamientos, luchas de poder y confrontación de ideas en cuanto a las distintas concepciones de proyectos y necesidades.

Sólo así podemos coincidir con Chapela, diciendo que el juego es en sí mismo un "laboratorio social" en el que se convocan voluntades: se negocian tiempos; se acuerdan reglas y se establecen sanciones; se formulan proyectos; se dan usos diversos a los recursos existentes; se marcan y se desmarcan límites y fronteras; se arriesgan el ridículo y la derrota; se confiesan miedos y esperanzas; se reconocen defectos y limitaciones; se ponen en evidencia las mejores cualidades de cada uno y, en grupo, se decide cómo utilizarlas; se ubican con claridad los enemigos externos y se diseñan estrategias comunes de defensa o de ataque.

⁶ Chapela M., Luz María. *El Juego*. Secretaría de desarrollo social, Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas. México, 1998. Pp. 14-17

Aunque también como un "modelo analítico de lo social", en el juego pueden darse los enfrentamientos más aguerridos, los pleitos más fuertes, grandes desacuerdos y las alianzas más violentas contra el oponente. Sin embargo, el juego surge ahí donde hay personas que valoran la sociedad como concepto y son capaces de percibir las bondades de la pertenencia.

Para que el juego se lleve a cabo, dice Chapela, es preciso *arriesgar*, sabiendo que existe la posibilidad de perder y asumiendo los riesgos; *aventurar* con una mezcla de imaginación y conocimiento, hacia lo que parecería a otros ojos imposible y que en el juego se torna en posibilidades; *calcular*, para medir fuerzas y distanciar, para predecir las estrategias de otro, para saber si se está dispuesto a asumir las consecuencias en caso de perder.

Se necesita *concertar*; se hace indispensable *desear*: el deseo es un motor sutil y poderoso que llama desde la distancia y le pide a quien lo escucha que se acerque. El juego mantiene ardiente la capacidad de desear y vuelve cotidiana la risa; también jugar precisa *imaginar*, prefigurar, dibujar en el pensamiento algo que todavía no se ha visto pero que se supone maravilloso y deseable.

Jugar supone *perseverar*: ante la sociedad moderna que nos propone logros instantáneos se enfrenta el juego, con sus reglas arcaicas: paso a paso, poquito a poco, uno por uno, sin voltear, sin moverse de su lugar... La tenacidad, la perseverancia, la asiduidad, la paciencia, son elementos que forman parte de la esencia misma del juego. Quien juega, dice Chapela, conoce la verdadera dimensión del tiempo.

Otros elementos importantes son *planear*, *proyectar* y *realizar*. Las formas y las situaciones prefiguradas aparecen ante la vista de todas y de todos cuando se vuelve real lo imaginado.

En opinión de Chapela, jugar también presupone *regular*. "Llenar de reglas el juego, poner dificultades superables y a la altura de la grandeza propia y de los compañeros, resulta en sí mismo un juego apasionante y completo"; y finalmente, esta autora asegura que el jugador debe saber *resistir*, "al jugar hay que aguantar, sin moverse, el paso del tiempo que transcurre desde que se elige un escondite hasta que pasa frente a nosotros el buscador, sin notarnos; como un aliento súbito, la angustia entra al juego y, por instantes, se posa sobre el hombro de los que juegan. Los buenos jugadores conocen estos instantes sutiles. Los buenos jugadores saben que, ante estos instantes inmóviles y eternos, no tienen otro recurso que la resistencia." (Chapela, 1998:19)

Hasta aquí, creo que hemos construido una definición de juego que nos brinda mayor claridad cuando nos referimos a esta actividad. Sin embargo, es preciso mencionar el debate sobre la caracterización del mismo.

Para esto, me parece muy importante retomar la postura del autor de *El juego del juego*, Jean Duvignaud, quien discutirá fuertemente con Huizinga y Caillois, y a quien retomaremos hasta ahora por ser el único autor que maneja una tesis tangencialmente opuesta a las anteriores.

En primer lugar, Duvignaud reconoce en Huizinga el mérito de atribuir, a partir de reconocer la actividad lúdica, una nueva categoría al hombre, al lado del *homo faber* y del *homo sapiens*. Ampliando la noción de juego más allá de la niñez -en que hasta entonces se encontraba confinada-, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, Huizinga logra ver en el juego las relaciones con la máscara, las competencias, los mitos y lo sacro; "y sobre todo, señala con lucidez hasta qué punto el juego y lo posible están inextricablemente vinculados entre sí". (Duvignaud, 1980:40)

- Pero desde el punto de vista de este autor francés, Huizinga limita el alcance de su análisis, cuando afirma que "todo juego tiene reglas". De ese modo, dice

Duvignaud, esa "acción libre" se impondrá a sí misma exactamente aquello que el juego parece contradecir. "Huizinga, pareciera poner en tela de juicio que la cultura sea la cristalización de la actividad lúdica, a partir de admitir que, en el sentido antropológico de la palabra, la *cultura* designa el conjunto de las prescripciones, los valores y las obligaciones de una sociedad, y que el juego —el *play*— parece rebasar y cuestionar en su propio principio esas estructuras establecidas." (Duvignaus,1980:41)

Desde mi perspectiva, la acotación de Duvignaud sale de contexto porque es evidente que Huizinga no se refiere al juego como *play* (juego libre y sin reglas), sino que caracteriza claramente distintos tipos de juegos agonales o competitivos como factores que generan cultura. Sin embargo, esta afirmación nos permite situar a Huizinga del otro lado del debate, y por eso me interesaba detenerme en este punto.

Por otro lado, este autor encuentra en Caillois, la idea de que el juego es privativo de los humanos sólo cuando se habla de los juguetes o *las reglas*, aunque esas reglas sean las mismas que se encuentran en el universo. A partir de esto, Duvignaud señala en Caillois la misma *obsesión* de la regla que hay en la obra de Huizinga, pero interpretada de otra manera.

Si todos los juegos tienen una regla, esa regla responde a una organización lógica casi universal y cósmica [...]. Del trabajo que se efectúa, fuera de toda conciencia particular y todo humanismo, a través del universo, el juego sería como la expresión inversa, de la que sólo conoceríamos el reflejo.⁷

Como podemos ver, Duvignaud no deja de diferenciar el *play* del *game* (el juego libre del juego regulado), y asegura que Huizinga y Caillois no lograron diferenciarlos y que en eso reside su principal confusión.

⁷ Duvignaud, Jean. El juego del juego. Breviarios. Fondo de Cultura Económica. Primera Edición, México, 1982. Pp. 43

Duvignaud establecerá una analogía que puede ayudarnos a aclarar su visión sobre el juego regulado. Dice que la conmemoración es a la fiesta lo que la regla es al juego: una tentativa del establecimiento social para absorber, digerir o apropiarse debilitándolo, aquello que lo uno y lo otro tienen de inaceptable para el *orden establecido*. Y la regularidad de un tiempo continuo es la mejor arma contra el azar, lo imprevisible y el “desorden”. (Duvignaud, 1980:140)

Nuestro autor asegura que de la quiniela, la lotería, las carreras (los juegos reglamentados), el Estado obtiene utilidades nada despreciables. Sin embargo, su tesis consiste en asegurar que esa reglamentación (con sus ardides) importa menos que la obsesión común que revela, que le da un sentido y rebasa con mucho el simple hecho de las “apuestas organizadas”. Porque esas actividades, populares sobre todo en las *civilizaciones tecnológicas*, están dominadas por el recurso del azar, que sugiere una inversión más vasta que el trivial atractivo de la ganancia. “Bajo el *game*, encontraríamos el *play*.” (Duvignaud, 1980:142)

Para Duvignaud, el juego de lo imaginario y el juego en su conjunto –*play* más que *game*– no es ajeno a esa denegación que nos ayuda a “poner entre paréntesis” los mandatos del orden establecido. Pues el hombre que juega constituye un obstáculo, unas veces momentáneo, otras definitivo, a la libre circulación de los símbolos y las ideas que una sociedad transmite de generación en generación. “Porque el juego interrumpe esa circulación de las costumbres y las tradiciones, de las figuras establecidas o los ritos de la permanencia, el juego abre el campo infinito de combinaciones posibles.” (Duvignaud, 1980:155)

A pesar de que este autor no coincide con las caracterizaciones de *juego* que hemos trabajado hasta ahora, hay un asunto en el que coincide con los otros autores que hemos revisado: la importancia del juego en la existencia colectiva.

Esta tesis nos permite afirmar que, se trate de juego libre (*play*) o de juego regulado (*game*), la importancia del *juego* en la socialización, es innegable.

Ahora bien, penetrando en la región de las *actividades inútiles*, como las llama Duvignaud, sin duda hay que despojarse de ciertos hábitos intelectuales y hacer un esfuerzo mental para lograr aprehender esos fenómenos dentro de la perspectiva sociológica.

En esta región de los pensamientos y los actos inútiles, dice nuestro autor, la orientación de la conciencia, como en el sueño, con frecuencia capta, no sin terror, una apertura en la trama organizada de los pensamientos y las acciones "autorizadas" que componen el tejido de una civilización, de una sociedad, de un grupo. (Duvignaud, 1980:51)

La pregunta que Duvignaud formula es ¿qué buscamos cuando no buscamos nada? Sucesión de ademanes, de movimientos, de emociones cuyo único fin es el propio juego (*play*). Responde diciendo que esta región de los actos inútiles no remite en absoluto a una regeneración del pasado, como tampoco a una degradación de las instituciones existentes, por lo que está vacía de todo contenido y por ello se abre una "brecha" en la vida colectiva. Esa brecha se encuentra, según este autor, en el trance y la fiesta.

Si analizamos cuidadosamente esta tesis, encontraremos una coincidencia más con la caracterización del juego que hasta ahora tenemos: el hecho de que el terreno del juego es un universo reservado, cerrado y protegido: un espacio puro. Asimismo, la idea de que jugar consiste en escaparse de la vida a una esfera temporal de actividad que posee su tendencia propia.

Podemos desprender de esto que el juego libre *no dura*. Es una actividad perecedera en su propio principio, puesto que se desprende de la sucesión inevitable y biológica del tiempo. Se antoja como un momento a-histórico en la

historia y a-estructural en las estructuras sociales. No desemboca en nada sino en sí mismo. La extrema intensidad de las sensaciones, las emociones, los sentimientos o las ideas que suscita, la poderosa concentración de energía mental e intelectual que desprende son su propia justificación.

Siguiendo esta línea, quisiera recuperar lo que, desde mi perspectiva, se acerca más a la caracterización del juego libre (el *play*):

El juego que constituye el núcleo de toda creación y de todo lo imaginario no representa ningún concepto y el placer que provoca no es resultado de ningún sometimiento, de ninguna finalidad. Finalidad sin fin. Sentimiento de una realización posible o prometida, pero que nunca va más allá de la metáfora, del "como si"...

El juego del arte o el juego de lo imaginario no poseen ninguna realidad objetiva. Sin embargo, al parecer son universales puesto que se vinculan a la relación general que existe entre los objetos y nuestra capacidad de conocer.⁸

Para nuestro autor, el juego libre no se reduce a una actividad particular, como tampoco se representa mediante una idea, mediante una esencia. "Abre una brecha en la continuidad real de un mundo establecido y esa brecha desemboca en el campo vasto de las combinaciones posibles o en todo caso distintas de la configuración sugerida por el orden común..." (Duvignaud, 1980:86)

En ese sentido encontramos que, más que hablar de juegos regulados y de competencias, se trata más bien de una especie de *flujos de juego* que barren el territorio existencial de las sociedades y delimitan conjuntos de certidumbres globales, con frecuencia compartidos por individuos o grupos situados en niveles distintos de la jerarquía y fuera de toda distribución de castas o de clases, todos

⁸ Duvignaud, Jean. El juego del juego. Breviarios. Fondo de Cultura Económica. Primera Edición, México, 1982. Pp. 62

puestos en movimiento por la misma obsesión de una actividad cuya *utilidad* siempre es dudosa.

Al hablar de *juego libre*, se trata entonces de entender una forma de vida, una existencia lúdica reflejada en *flujos de juego*, que incluyen expresiones diversas y que en ocasiones se cristalizan en ética, en estética e incluso en política; se materializan en formas de las cuales unas se borran con las generaciones vivientes y otras se conservan como islotes rodeados por todas partes por las evidencias realistas del mundo "razonable" y "serio".

Relacionamos entonces este concepto de *juego libre*, con una idea mediante la cual "los hombres tratan de realizar una tarea infinita *cuya intencionalidad se halla vacía.*" (Duvignaud, 1980:126) Por eso al analizar sociológicamente este fenómeno, de lo que se trata no es de averiguar *porqué* el actor juega o *vive lúdicamente*, sino qué consecuencias (no intencionales) tiene, por ejemplo, el hecho de confrontar una forma de vida relajada y divertida a una sociedad solemne y esencialmente preocupada por la productividad material; o bien, qué consecuencias podría tener en otros actores, el hecho de exponer, a través del arte, esta concepción de la vida.

Sin embargo, en esta investigación no nos detendremos más en el análisis del *juego libre*, sino que nos concentraremos en las consecuencias no intencionales de los juegos regulados como actividades específicas, por acercarse más al tipo de dinámicas que analizaremos en nuestro estudio de caso. En esa lógica, a partir de este momento nos referiremos al juego en tanto regulado –al *game*–, que como veremos en el apartado siguiente, puede caracterizarse en distintos tipos.

II.2. Caracterizaciones de los distintos tipos de juego regulado

En la lógica de comprender *porqué* el juego genera valores sociales, y en esa línea, comprender *qué* valores genera en *qué* casos, es preciso caracterizar los

juegos para diferenciarlos y, en todo caso, utilizarlos con cierto fin; en este caso, la educación para la paz.

Con ese objetivo, explicaré brevemente cómo se ha concebido el juego históricamente en algunas culturas, apoyándome en el estudio antropológico de Huizinga, para saber porqué suele concebirse al juego como competitivo por excelencia.

También recuperaré la distinción que hace Caillois entre los juegos de azar, de competencia, de simulacro y de vértigo, para explicar porqué propone una sociología a partir de los juegos y finalmente, hablaré de la evolución que se ha generado en esta materia, para hacer la distinción entre el juego, el deporte y el aprendizaje lúdico.

II.2.1. El juego en diferentes expresiones del lenguaje: juego y competencia

En diferentes culturas, la abstracción del fenómeno *juego* resulta ilustrativa para comprender qué caracterización de éste se ha tenido entre distintos grupos sociales; en este sentido Huizinga ha hecho una excelente recuperación antropológica, en la cual nos basaremos para mencionar algunos aspectos de manera breve.

Entre los griegos, los niños *jugaban* con la pelota, con la cuerda, juego de lanzamiento o a ser rey. Pero esa designación no abarcaba ni los juegos de competición ni de lucha. Nos dice Huizinga que "cuando oímos hablar de juegos olímpicos acogemos, sin darnos cuenta, un término latino en el que se expresa el juicio de valor romano acerca de las competiciones que designa y que es totalmente diferente de la estimación griega." (Huizinga, 1938:48)

Esto nada tenía que ver con el juego, a no ser que se quiera afirmar que entre los griegos "toda la vida fue un juego". Sin embargo, para Huizinga es imposible

separar la competición, como función cultural, de la triple unión entre juego, fiesta y acción sacra.

En la sociedad helénica lo agonal (competitivo) tuvo desde muy temprano, tal alcance y estimación tan seria, que ya no se tenía conciencia de su carácter lúdico. Esto se convirtió entre los griegos en una función cultural tan intensa, que se consideró como algo cotidiano y lleno de valor y ya no se sintió como juego.

También entre los viejos hindúes, el juego de niños, adultos y animales, se designaba con el mismo vocablo; como algo distinto se designaba el campo de la danza y de la representación dramática. Pero la palabra que se refería al juego de dados, designaba también jugar en general, bromear, retozar y burlar. Otra palabra distinta designaba el balanceo, lo aéreo, ligero, alegre, desembarazado e intrascendente del juego.

Lo competitivo, como tal, dice Huizinga, no está expresado en sánscrito por ninguna de las palabras que designan el juego y ni en la vieja India, donde eran comunes diversos géneros de competiciones, existe ningún vocablo específico.

Por otro lado, el chino designa con una palabra el juego infantil, y encierra principalmente los sentidos de: entretenerse con algo, encontrar gusto en algo, divertirse, jugar, alborotar, bromear. También sirve para referirse a palpar, examinar, olfatear, enredar con pequeños adornos y, finalmente, disfrutar de la luna. El punto de partida semántico, dice Huizinga, parece ser: fijarse, con juguetona atención, en algo, sumirse, despreocupadamente, en algo. No sirve para designar juegos de habilidad, competiciones, juego de dados o representaciones. Para todo lo que sea competición dispone de una palabra especial, que se puede comparar con la designación griega.

Como vemos, en el griego, en el antiguo hindú y en chino, se encuentra diferenciado el concepto de competición del juego, mientras que en otros lenguajes la línea de demarcación es poco diferente.

En lo que respecta al japonés, posee, en oposición con el chino y de acuerdo con los modernos idiomas de Occidente, una palabra muy determinada para la función lúdica en general, y, en oposición a ella, otra que designa lo serio. Esto es muy similar al alemán, holandés e inglés, asegura Huizinga.

En contraste sorprendentemente con el griego y sus cambiantes y heterogéneas formas de expresión de la función lúdica, tenemos el latín, con una sola palabra que abarca todo el campo del juego: *ludus, ludere*, de donde deriva *lusus*. Junto a ella tenemos *iocus, iocari*, pero con la significación especial de chiste y broma. En el latín clásico no designa esta palabra el juego auténtico.⁹

Ludus, ludere abarca el juego infantil, el recreo, la competición y la representación litúrgica y también la teatral y los juegos de azar; la expresión *lares ludentes*, significa danzar.

Ludus tenía mucha importancia en la vida romana en su significación de "juegos públicos", y en la de escuela, la primera vez partiendo del sentido de competición y la segunda del sentido de ejercicio.

Huizinga dice que en todas las lenguas románicas, y seguramente muy temprano, los vocablos especiales *iocus, iocari* han ampliado su ámbito significativo al terreno del juego y del jugar, postergando por completo *ludus, ludere*. En el francés, *iocus, iocari* han dado las formas *jeu, jouer*; en italiano, *giuoco, giocare*; en portugués, *jogo, jogar*, y en español, *juego, jugar*.

⁹ Huizinga, Johan. Homo Ludens. Historia, Alianza / Emecé. Primera Edición, octava reimpresión. España, 1998. Pp. 54-55

En los idiomas europeos modernos la palabra que designa el juego abarca un campo especialmente ancho, dice Huizinga. Tanto en los idiomas románicos como en los germánicos se extiende sobre diferentes grupos conceptuales del *mover* o del *obrar*, que nada tienen que ver, desde su punto de vista, con el juego en sentido estricto.

El inglés *play*, *to play* es muy interesante desde el punto de vista semántico. Procede del anglosajón *plega*, *plegan*, que significa principalmente juego y jugar, pero que también señala el movimiento rápido, gestos, echar mano, aplaudir, tocar un instrumento. Sin embargo, tienen una palabra especial *game*, para designar un tipo de juego reglamentado, como hemos visto antes.

El valor conceptual de una palabra, en cualquier idioma, se codetermina por aquella otra que expresa lo contrario. Frente al juego tenemos "lo serio" y en un sentido más especial "trabajo". Lo serio es lo que "no es juego" y no otra cosa, dice Huizinga. El contenido significativo de juego, por el contrario, ni se define ni se agota por el de "no serio", pues el juego es algo peculiar y el concepto como tal, es superior al de "no serio". Esto lleva a Huizinga a asegurar que lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir en sí lo serio.

Para Huizinga, el juego se caracteriza principalmente por la competición, como el punto que encierra en sí la *tensión* y con ello el *arriesgar*. Asegura que ganar guarda estrechísima relación con el juego.

En ese sentido, ganar quiere decir: mostrarse, en el desenlace de un juego, superior a otro. "Pero la validez de esta superioridad patentizada propende a convertirse en una superioridad en general. Y con esto, vemos que se ha ganado algo más que el juego mismo. Se ha ganado prestigio, honor, y estos benefician a todo el grupo a que pertenece el ganador." (Huizinga, 1938:72)

Sin embargo, y en la misma lógica de este autor, no podemos olvidar que el valor conceptual de la palabra honor, designa también su antónimo: deshonor; y eso es algo que no se detiene siquiera a analizar.

Efectivamente, en nuestra cultura existe una innegable tendencia *agonal* (competitiva); y eso puede sugerir prestigio, honor y gloria, pero también sumisión, servilismo y violencia.

Es preciso recordar que no siempre se gana, y que en la competencia no siempre se juega. Creo que pensar que el espíritu lúdico de la cultura se encuentra solamente en lo agonal, es descartar la capacidad artística, creativa y desinteresada del ser humano. Pienso que, sin negar ambos polos, podemos recuperar la esencia lúdica de la cultura, no sólo en el terreno de la competitividad, sino también en el terreno de lo estético y lo afectivo.

En esta línea, es que Edupaz y la gente que promueve los derechos humanos y la cultura de la paz en general, han trabajado por recuperar el sentido cooperativo y solidario del juego, y no quedarse únicamente con lo agonal. Sin embargo, ya en los siguientes apartados iremos profundizando en este tema.

II.2.2. Los juegos de azar, de competencia, de simulacro y de vértigo

Ante la necesidad de caracterizar los juegos con mucho mayor precisión que Huizinga, y especialmente, haciéndolo desde la perspectiva sociológica, Caillois se aventura ante la multitud y variedad infinita de los juegos, a generar un principio de clasificación que permite distribuirlos a todos en un reducido número de categorías bien definidas.

Con este fin, propone una división en cuatro secciones principales según que, en los juegos considerados, predomine el papel de la competencia, del azar, del simulacro o del vértigo. Las llama respectivamente *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*.

Estas designaciones no cubren enteramente el universo del juego, pero lo distribuyen en cuadrantes, cada uno de los cuales se rige por un principio original. Delimitan sectores que reúnen juegos de la misma especie. Pero, dentro de esos sectores, los distintos juegos se escalonan en el mismo orden, de acuerdo con una progresión comparable.

Casi por completo, en uno de los extremos, utiliza un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante la cual se manifiesta cierta fantasía desbocada, que llama *paidia*. En el extremo opuesto, esa exuberancia traviesa y espontánea casi es absorbida o, en todo caso, disciplinada por una tendencia complementaria, opuesta por algunos conceptos, pero no por todos, de su naturaleza anárquica y caprichosa: una necesidad creciente de plegarla a convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos a propósito, con el fin de hacerle más difícil llegar al resultado deseado. Éste exige cada vez mayor esfuerzo de paciencia, de habilidad o de ingenio. A este segundo componente lo llama *ludus*.

Antes de describir las cuatro categorías fundamentales, aclaro que iré insertando en cada definición, la propuesta que Edupaz tiene como alternativa, o que utiliza para sus fines de educar para la paz.

En el caso de lo que Caillois llama *paidia*, por ejemplo, Edupaz propone los *juegos de distensión*, como creación de un nuevo espacio de la realidad común al juego; pretenden recoger bajo éste epígrafe, los juegos que fundamentalmente sirven para liberar energía, hacer reír, estimular el movimiento en el grupo. "El movimiento y la risa actúan en estos juegos, como mecanismos de distensión psicológica y física en todas sus interrelaciones." (Cascón, 1995:193)

A través de estos juegos, intentan también eliminar los aspectos de la competitividad de los juegos en que la diversión se hace a costa de una persona,

II. El concepto de juego y la importancia que reviste en los procesos sociales

para centrarse en situaciones en las que todas/os participen, o bien hay un cambio continuo de papeles que propicia la "expansión" del grupo.

Presento a continuación una tabla que puede ser de utilidad como punto de referencia.

Distribución de los juegos¹⁰

	AGON (competencia)	ALEA (suerte)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vértigo)
PAIDIA estruendo agitación risa loca	carreras luchas lanzamiento atletismo	rondas infantiles (piedra, pa pel o tijera)	imitaciones infantiles juegos de ilusión muñecas, casita, máscara, disfraz	mareo infantil sube y baja avioncito girar volteretas
solitario rompecabezas crucigramas tangrams	boxeo esgrima artes marciales fútbol baseball basketball	dados barajas ruleta apuesta		volador atracciones de feria
LUDUS	competencias deportivas en general	loterías simples, compuestas o de aplazamiento	teatro, artes del espectáculo en general	esquí alpinismo cuerda floja

Ahora bien, presentaré a partir de las definiciones de Caillois, algunos elementos de cada tipo de juego que ha caracterizado.

Agon. Todo un grupo de juegos aparece como competencia, es decir, como una lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, con posibilidad de dar un valor preciso e indiscutible al triunfo del vencedor. Por tanto, siempre se trata de una

¹⁰ Caillois, Roger. Los Juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. Fondo de Cultura Económica (1ª. Edición en francés, 1967), Primera reimpresión de la primera edición, México, 1994. Pp. 79

rivalidad en torno de una sola cualidad (rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio, etc.), que se ejerce dentro de los límites definidos y sin ninguna ayuda exterior, de tal suerte que el ganador aparezca como el mejor en cierta categoría de proezas.

Como hemos mencionado antes, la búsqueda de la igualdad de oportunidades al principiar, constituye el principio esencial de la rivalidad. En este sentido, por ejemplo en un juego de fútbol o de base ball, el principio de igualdad reside en que los equipos tengan el mismo número de jugadores y que éstos a su vez, tengan una experiencia similar en el juego.

La práctica del *agon* supone una atención sostenida, un entrenamiento apropiado, esfuerzos asiduos y la voluntad de vencer. Implica disciplina y perseverancia. Ésta se presenta como la forma pura del mérito personal y sirve para manifestarlo.

En cuanto se afirma su personalidad y antes de la aparición de las competencias reglamentadas, entre los niños se aprecia la frecuencia de extraños desafíos, en que los adversarios se esfuerzan por demostrar su mayor resistencia. Se les ve competir por quién mirará fijamente el sol durante más tiempo, resistirá las cosquillas, dejará de respirar, de parpadear, etc.¹¹

Ante el *agon*, Edupaz propone *juegos de cooperación*, en los que la colaboración entre participantes es un elemento esencial. Ponen en cuestión los mecanismos de los juegos competitivos, "creando un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo". (Cascón, 1995:129)

Dice Cascón que, aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica. "Las condiciones exteriores y los elementos no humanos que

¹¹ *Idem*, Pp. 47

influyen en los juegos, centran en todo caso la situación a superar. Los juegos de cooperación utilizan al máximo estos factores, disminuyendo la competición. Se trata de que todos/as tengan posibilidades de participar, y en todo caso, de no hacer de la exclusión/discriminación el punto central del juego". (Cascón, 1995, 129)

Con este tipo de juegos, Edupaz trata de romper precisamente con el estereotipo del "buen" o "mal" jugador, en cuanto que todo el grupo funciona como un conjunto en el que cada persona puede aportar diferentes habilidades y/o capacidades.

Esta propuesta no sustituye los juegos agonales o competitivos; sin embargo, permea de una actitud distinta aun estos encuentros.

Alea. Este es el nombre del juego de dados en latín. Caillois lo toma para designar, en oposición exacta al *agon*, todos los juegos basados en una decisión que no depende del jugador, sobre la cual no podría éste tener la menor influencia y en que, por consiguiente, se trata mucho menos de vencer al adversario que de imponerse al destino. Mejor dicho, el destino es el único artífice de la victoria y, cuando existe rivalidad, ésta significa exclusivamente que el vencedor se ha visto más favorecido por la suerte que el vencido. Los ejemplos de esta categoría son los dados, la ruleta, el "volado", la lotería, etc.

También Duvignaud hace hincapié en los juegos de azar, y retoma el ejemplo de éstos en la literatura. Relata cómo Dostoievski sabe que el juego de azar es causa de su propia desgracia y de la de su compañera, sabe que es absurdo jugar. Pero el juego le ofrece un estado de presuposición mágica que lo lleva a pensar que todo puede suceder, en cualquier momento, ¡y ello le fascina!

Por eso, la figura que Dostoievski da a sus personajes no es distinta de aquello que su propia existencia espera del juego: una sucesión de discontinuidades, sin duda incoherentes, diseminadas y sin ningún nexo lógico entre sí. El que "todo

pueda suceder" mueve a los personajes del novelista, como su conciencia personal espera de la ruleta un azar absurdo.

Desde el punto de vista de Duvignaud, Dostoievski identifica el juego con su propia existencia, y el juego lo desocializa en la medida en que la sociedad es un orden y el azar suscita un desorden histérico contra toda regularidad.

Así, Duvignaud asegura que si las novelas de Dostoievski están llenas de largas deliberaciones, de diálogos con frecuencia interminables y de digresiones es porque, entre las diversas apuestas o irrupciones del azar y del juego, constituyen el *continuum* que da la ilusión de lo durable.

Como vemos, a la inversa del *agon*, el *alea* niega el trabajo, la paciencia, la habilidad, la calificación; elimina el valor profesional, la regularidad, el entrenamiento. Sin embargo, ciertos juegos como el dominó y la mayor parte de los juegos de naipes combinan el *agon* y el *alea*: el azar rige la composición de las "manos" de cada jugador, luego de lo cual éste explota lo mejor posible de acuerdo con su fuerza la parte que una suerte ciega le atribuyó.

El *alea*, dice Caillois, no tiene como función hacer ganar dinero a los más inteligentes sino, muy por el contrario, abolir las superioridades naturales o adquiridas de los individuos a fin de poner a cada cual en igualdad absoluta de condiciones ante el ciego veredicto de la suerte. Para este autor, los juegos de azar parecen los juegos humanos por excelencia. Los animales conocen los juegos de competencia, de simulacro o de vértigo.

Para los juegos y dinámicas de educación para la paz, algunas veces se utilizan juegos de azar para enseñar alguna cosa de manera lúdica. Creo que el mejor ejemplo es el que hemos mencionado de *La doble carrera*, donde se mezcla la estructura y contenido del juego sobre derechos de los niños, con el azar a partir

de los dados. Sin embargo, estos juegos no sirven más que como herramienta en el aprendizaje lúdico, que ya veremos que es distinto al juego como tal.

Mimicry. El juego puede consistir en ser uno mismo un personaje ilusorio y conducirse en consecuencia. Esto nos lleva a una serie variada de manifestaciones que tienen como característica común apoyarse en el hecho de que el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo. "El sujeto olvida, disfraza, despoja pasajeramente su personalidad para fingir otra." (Caillois, 1967:52)

Este tipo de juegos hablan del gusto que el hombre encuentra en disfrazarse, en disimularse, en ponerse una máscara, en representar a un personaje. sólo que, en esta ocasión, dice Caillois, la máscara y el disfraz forman parte del cuerpo, en vez de ser un accesorio fabricado. Pero en ambos casos sirve exactamente a los mismos fines.

La mímica y el disfraz son entonces los resortes complementarios de esta clase de juegos. En niñas y niños, antes que nada se trata de imitar a los adultos. De allí el éxito de las colecciones y de los juguetes que reproducen los utensilios, los aparatos, las armas y las máquinas que utilizan los mayores.

La representación teatral y la interpretación dramática entran en este grupo de juegos, pero en esencia no es cosa de engañar al espectador. "El niño que juega al tren bien puede negarse al beso de su padre diciéndole que no se besa a las locomotoras, pero no trata de hacerle creer que es una verdadera locomotora." (Caillois, 1967:55)

Con excepción de una sola, la *mimicry* presenta todas las características del juego: libertad, convención, suspensión de la realidad, espacio y tiempo delimitados. No obstante, la continua sumisión a reglas imperativas y precisas no se deja apreciar en ella. "La regla del juego es única: para el actor, consiste en"

fascinar al espectador, evitando que un error conduzca a éste a rechazar la ilusión; para el espectador consiste en prestarse a la ilusión sin recurrir desde un principio a la escenografía, la máscara, el artificio al que se le invita a dar crédito, durante un tiempo determinado, como a una realidad más real que la realidad.” (Caillois, 1967:58)

Este tipo de simulación, “falsa apariencia” o mueca, se encuentra en todas las civilizaciones; la arqueología del teatro, como hemos dicho, aparece en ese ejercicio de irrisión que simula ficticiamente un papel o un personaje.

Dice Duvignaud que no sólo se *representa* por una imitación trivial. “De otro modo, habría que saber por qué razón con frecuencia es inquietante la reproducción desdoblada de un personaje; ¿imitar no es acaso tomar sobre sí a un ser que no es el suyo, representar a quien no se es? La intencionalidad del acto lúdico que rige esa representación quizás sea la de acaparar la esencia que se vincula al personaje mediante una especie de operación mágica, pero sin duda también la de demostrar y desmontar el sistema en que se basa el respeto o la seriedad de aquel a quien se simula.” (Duvignaud, 1982:77)

Además, se simula siempre *ante un grupo*. Se imita para un grupo. Toda ficción, toda simulación sugiere, más allá de la vida cotidiana conocida y debidamente experimentada, perspectivas y combinaciones de sentimientos en las que nadie hasta entonces había soñado. Por ello este juego pasa al terreno del arte. “En toda manifestación artística hay un “supongamos que...”, un “si ocurriera que...” cuyo recuerdo ha conservado el cuento con su “había una vez”: una hipótesis y una especie de puesta entre paréntesis del orden común y de lo conocido. Fingir lo que no es –lo que jamás será o aún no es- equivale a abrir el ser al juego.” (Duvignaud, 1982:81)

Ahora bien, resulta muy interesante analizar los juegos que utilizan los grupos de educación para la paz, ya que encontraremos que en el caso de los juegos de

conocimiento, de afirmación y de resolución de conflictos, se trata principalmente de juegos de simulación (mimicry).

En los *juegos de afirmación*, por ejemplo, se trata a veces de hacer concientes las propias limitaciones. Otras de facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y poderlas expresar de una forma verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todos/as en el grupo. Otras de favorecer la conciencia de grupo.

Esto se hace a partir de *representar* situaciones de un relativo enfrentamiento, dice Cascón, cuyo objetivo no es la competición sino favorecer la capacidad de resistencia frente a las presiones exteriores y la manipulación, y valorar la capacidad de respuesta a una situación hostil.

En juegos del tipo de *resolución de conflictos*, se plantean situaciones de conflicto o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas. “Unos hacen hincapié en el análisis de situaciones conflictivas, otros en los problemas de comunicación en el conflicto, en las relaciones poder/sumisión, en la toma de conciencia del punto de vista de los otros, etc.” (Cascón,1995:167)

Estos juegos son ejercicios (a partir de la representación) que tienen como objetivo, constituir en sí mismos experiencias, que aporten a las personas y al grupo elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa. Estos ejercicios incluyen *juegos de rol* a partir de juegos de simulación.

Ilinx. Este último tipo de juegos reúne a los que se basan en buscar el vértigo, y consisten en “un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso”. (Caillois,1967:58) En cualquier caso, se trata de alcanzar una especie de espasmo, trance o aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una gran brusquedad.

Los ejemplos son la pirueta, la caída o la proyección en el espacio, la rotación rápida, el deslizamiento, la velocidad, la aceleración de un movimiento rectilíneo o su combinación con un movimiento giratorio. También existe un vértigo de orden moral; es decir, un arrebató que de pronto hace presa del individuo: gusto por el desorden y la destrucción.

Este manifiesta formas toscas y brutales de la afirmación de la personalidad. Entre las niñas y los niños, se aprecia sobre todo en ocasión de los juegos de mano, de prendas y de salto, que de repente pueden precipitarse y degenerar en simple desastre.

El *ilinx* es el nombre griego del remolino de agua, de donde se deriva precisamente en la misma lengua el nombre del vértigo (*ilingos*); es por ello que Caillois lo utiliza para clasificar este tipo de juegos.

El mejor ejemplo de estos juegos en nuestros tiempos, son los juegos mecánicos o juegos de feria, en los que las personas pueden bajar demacradas, tambaleantes y al borde de la náusea; dan alaridos de terror, sienten pánico, la respiración entrecortada y sus órganos encogidos de miedo y, sin embargo, en su mayoría e incluso antes de tranquilizarse, se precipitan ya a la taquilla para comprar el derecho de experimentar una vez más el mismo suplicio, del que esperan un goce.

Asimismo está el ejemplo de la gente que siente suficiente miedo con estos juegos, y que no se anima a subir siquiera al columpio o a dar vueltas "de avioncito" en las manos de una persona mayor, porque de sólo pensarlo puede incluso vomitar.

Aquí, lo esencial reside en la búsqueda de ese desconcierto específico, de ese pánico momentáneo definido por el término del vértigo y de las indudables características de juego que van asociadas a él: "libertad de aceptar o de rechazar

la prueba, límites estrictos e invariables, separación del resto de la realidad. Que la prueba dé además materia de espectáculo no disminuye sino que refuerza su naturaleza de juego." (Caillois, 1967:64)

También Duvignaud retoma esta caracterización y asegura que se podría decir que todas las civilizaciones se protegen contra ese fascinante y temible enfrentamiento con el azar que pone en tela de juicio el ordenamiento del "consenso" y de las instituciones. Que todo grupo humano de cierta importancia, se protege contra el desorden y la incertidumbre que introducen al azar como tal o el recurso individual al azar.

El vértigo o el *tremendum* sitúan la conciencia frente a frente con el inconcebible barullo provocado por la intuición de infinitas combinaciones posibles que implica el juego deriva probablemente la búsqueda de una forma. Forma que no existe sino por la deformación que hace sufrir a las formas admitidas o aceptadas con anterioridad.¹²

En los juegos que proponen las dinámicas de educación para la paz, encontramos este tipo de juego como una herramienta para los *juegos de confianza*. Éstos son, en su mayor parte, ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno/a mismo/a y en el grupo.

Participar en un juego es una decisión totalmente voluntaria; no se puede obligar a nadie a realizarlo. Suele sugerirse y hasta "presionar moralmente" para invitar a participar, pero no se puede obligar a nadie a jugar. En este tipo de juegos, la idea es fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo, como para prepararse para un trabajo en común, por ejemplo para una acción que pueda suponer riesgos o un trabajo que suponga un esfuerzo creativo. En ese sentido se utiliza el *vértigo* como factor de riesgo ante el cual el grupo debe reaccionar.

¹² Duvignaud, Jean. El juego del juego. Breviarios. FCE. Primera Edición, México, 1982. P. 84

Hasta aquí hemos definido y caracterizado distintos tipos de juegos; sin embargo, queda todavía sin definir cuál es la diferencia que existe entre el juego, el deporte y el aprendizaje lúdico. Para ello utilizaremos fundamentalmente la caracterización que hace Chapela, y algunas personas que trabajan dinámicas de aprendizaje.

II.2.3. La diferenciación entre juego, deporte y aprendizaje lúdico

Hasta aquí ya hemos hablado suficiente de lo que es el juego; ya hemos dicho que ocurre de repente y en un sitio cualquiera, algunas veces en el momento menos esperado. Hemos dicho también que el juego se desarrolla de acuerdo a las reglas que ponen los mismos jugadores, que dura lo que tiene que durar y que responde a la imaginación de quienes juegan y no guarda una dependencia real ni de relojes ni de horarios.

Desde el punto de vista de quienes no participan, el juego no tiene consecuencias: no se puede pedir resultados a los participantes, ni aprendizaje, ni memorizaciones, ni lecciones asimiladas, ni nada. Éste únicamente produce bienestar, desarrollo y alegría.

Deporte. En el caso del deporte, no nos interesa profundizar; sin embargo, es preciso diferenciarlo del juego, ya que estamos acostumbrados a hablar del *juego de fútbol* o del *juego de básquet* y, como veremos, sólo podemos referirnos a ellos de ese modo cuando no tienen un grado de institucionalización. En este caso, el asunto más importante es que el deporte tiene horarios fijos, reglas establecidas, espacios predeterminados o perfiles exactos para los jugadores.

II. El concepto de juego y la importancia que reviste en los procesos sociales

El deporte es un evento recreativo que transcurre de acuerdo a un "guión" pre-escrito, con una escenografía precisa, a una hora dada y que dura un tiempo determinado.¹³

En el deporte hay competencia y los equipos, además de participar, buscan ganar. Éste construye una disciplina, tono muscular y destrezas y propicia la alegría y la socialización de espectadores y participantes. Como consecuencia, del deporte puede haber títulos, nuevos records, prestigio o acceso a niveles superiores de competencia, por ejemplo.

Para hacer referencia a los *profesionales* (futbolistas, actores, apostadores), diremos que queda claro que no son jugadores, sino hombres de oficio. "Cuando juegan, es a algún otro juego." (Caillois, 1967:31)

En lo que se refiere a la parte lúdica que involucra lo *incierto* sobre el desenlace de un partido y la *afición*, podemos decir que hay un espíritu del juego de azar que se sobrepone al partido mismo. Como dice Duvignaud, en estos casos el *play* rebasa al *game*, y esa es la única cuestión en la que nos podríamos interesar por el deporte como institución.

En lo que se refiere a los *juegos olímpicos*, me parece importante aclarar que con el nivel de institucionalización que tiene actualmente, de juegos no tienen nada. Son claramente deportes institucionalizados que requieren de años de entrenamiento, perfeccionamiento, estilo y disciplina y que, por ende, no entrarán en nuestro campo de estudio.

Aprendizaje lúdico. El aprendizaje lúdico, a partir de la definición de Chapela "es una actividad que realizan básicamente las manos y la inteligencia cuando una persona manipula, con interés, satisfacción y alegría, ciertos materiales

¹³ Chapela M., Luz María. El Juego. Secretaría de desarrollo social, Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas. México, 1998. Pp. Pp. 10

(materiales didácticos) diseñados precisamente con el propósito concreto de producir aprendizajes a través de una ruta amable." (Chapela,1998:11)

Desde este punto de vista, los materiales lúdico didácticos guardan en sí mismos un conocimiento que puede descubrir quien los manipula (quien juega con ellos). En este sentido, los materiales didácticos "enseñan", a quien juega, algo que contienen en sí mismos.

Una aguja chata, una tela con tejido abierto, un aro de bordar y un hilo (utilizados como materiales didácticos) preparan la mano de niñas y niños para el manejo de un lápiz. Una serie de cuentas engarzadas de una en una, de dos en dos, de tres en tres, además de "enseñar" a contar, y a sumar, pueden "enseñar" la esencia de la multiplicación (porque 3×5 es lo mismo que tomar una vez cinco y, otra vez cinco y otra vez cinco, hasta reunir 15 cuentas).¹⁴

En estricto sentido, los materiales didácticos no son juguetes, porque tienen reglas de uso, porque se ofrecen con un propósito de enseñanza, porque deben ser utilizados dentro de ciertos horarios y bajo la vigilancia de un facilitador que puede intervenir cuando lo considera conveniente.

Quien manipula un material didáctico no puede "transformarlo" con su imaginación. "Por ejemplo, unas regletas que buscan "enseñar" la serie del 1 al 10, no pueden ser utilizadas, en un juego simbólico, ni como espadas, ni como puentes, ni como carreteras para los cochecitos." (Chapela,1998:12)

Generalmente, los materiales didácticos se utilizan en situaciones escolares y los maestros o maestras esperan que quien los manipula logre aprendizajes precisos, observables y evaluables.

¹⁴ Chapela M., Luz María. El Juego. Secretaría de desarrollo social, Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas. México, 1998., Pp. 12

El aprendizaje lúdico se parece al juego, dice Chapela, porque permite a la imaginación suponer, a la inteligencia preguntar, a las manos moverse sobre los materiales y al "aprendiz" alegrarse con sus descubrimientos.

El aprendizaje lúdico y el juego se distinguen básicamente porque el primero busca un objetivo determinado, está planeado desde fuera y se somete a reglas externas, mientras que el segundo surge del interior del jugador y no busca ni complacer ni cubrir las expectativas de nadie.

A partir de esta definición podemos asegurar que los "juegos" que utilizan las personas que se dedican a la educación para la paz, no son tales. Se parecen, pero no son juegos. Éstos están planeados desde fuera cuidadosamente y con objetivos específicos, se someten a reglas externas (consignas de partida) y buscan que el participante obtenga determinado aprendizaje de cada dinámica a partir de una evaluación explícita.

Ciñéndonos a este análisis, diremos que las dinámicas de educación para la paz se basan en el *aprendizaje lúdico*, por lo que utilizan algunos juegos de diferentes tipos como herramientas; sin embargo, no son juegos libres. Tienen un objetivo claro: la educación para la paz basada en los derechos humanos.

A pesar de esta conclusión, sostendré en el siguiente apartado, la tesis de que el juego, como tal, a partir de sus reglas, puede comprenderse como un modelo social, no desde el punto de vista psicológico (a nivel individual), sino a partir del comportamiento de los grupos sociales.

II.3. El papel de las reglas: el juego como un modelo analítico de lo social

Según la definición que hemos obtenido del *juego regulado* (del *game*), podemos decir que las reglas le son inseparables; más aún cuando este adquiere una *existencia institucional*. A partir de ese momento, forman parte de su naturaleza.

Son ellas las que lo transforman, según Caillois, en instrumento de cultura fecundo y decisivo.

Aún así, sigue siendo cierto que en el origen del juego reside una libertad primordial, una necesidad de relajamiento, y en general de distracción y fantasía. Su capacidad primaria de improvisación y de alegría (aquello que Caillois llama *paidia*), se conjuga con el gusto por la dificultad gratuita (a la que el mismo llama *ludus*), para llegar a los diferentes juegos a los que se puede atribuir una virtud socializadora.

Este tipo de juegos *ejemplifican valores morales e intelectuales* de una cultura y pueden contribuir a precisarlos y a desarrollarlos.

Cuando hablamos de juegos libres y espontáneos, podemos decir que permanecen autónomos de una denominación específica; sin embargo, en cuanto aparecen las convenciones, las técnicas, los utensilios, aparecen con ellos los primeros juegos caracterizados: escondidillas, la role, la perinola, la resbaladilla, la gallina ciega o las muñecas.

En otro grupo de juegos, podemos colocar el solitario y el rompecabezas, los cuales apelan constantemente al espíritu del cálculo y la combinación. En este tipo de juegos, la tensión y el talento del jugador se ejercen fuera de todo sentimiento explícito de rivalidad: se lucha contra el obstáculo y no contra uno o varios competidores.

Así, podremos darnos cuenta que la clasificación de juegos que hemos mencionado hasta ahora, no es estática; es decir, que todos estos tipos de juegos pueden combinarse. Por ejemplo, al combinar los juegos de azar con el *ludus* (el gusto por la dificultad), podemos encontrar un jugador de "maquinitas" tragamonedas que puede, en mínima proporción, calcular el impulso dado a la canica que marca los puntos y dirigir su recorrido. Lo cual no impide que sea el

azar el que decida en lo esencial. Sin embargo, el hecho de que el jugador no esté completamente desarmado y sepa que, así fuese en mínima parte, puede contar con su habilidad o su talento, basta para combinar la naturaleza del juego de azar con el *ludus*.

Una de las tesis centrales de Caillois en este sentido, es que “dar preferencia al *agon*, al *alea*, a la *mimicry* o al *ilinx* contribuye a decidir el porvenir de una civilización. Asimismo, desviar la reserva de energía que representa la *paidia* hacia la invención o hacia el ensueño manifiesta una elección, sin duda implícita, pero fundamental y de alcance indiscutible.” (Caillois, 1967:78)

Es importante decir que el juego no es sólo una distracción individual. Puede serlo en algunos casos, sobre todo en juegos de destreza, pero aún éstos, tarde o temprano, aparecen como juegos de competencia, y de ello hay prueba evidente.

Y esta proclividad a la competencia no permanece mucho tiempo implícita y espontánea. En algún momento acaba por precisar un reglamento, adoptado de común acuerdo, aún en los juegos más simples. Por ejemplo, al jugar al balero – que puede pensarse como un juego de destreza individual-, pronto empiezan a fundarse reglas en torno a imponer grados de dificultad y nuevos retos; como muestra basta hablar del “capirucho”, para el que niños y adultos pueden pasar días practicando, pero cuando lo logran, inmediatamente acuden al grupo en el que esto se ha establecido como una marca, y adquieren un nuevo *status* entre los jugadores.

A este respecto, Caillois dice que “el juego más individual por su naturaleza o su destino se presta fácilmente a toda clase de desarrollos y de enriquecimientos que, dado el caso, no se hallan lejos de hacer de él una especie de institución. Se diría que algo le falta a la actividad del juego cuando queda reducida a un simple ejercicio solitario”. (Caillois, 1967:83)

Por lo general, los juegos no alcanzan su plenitud en el nivel individual, sino en el momento en que implican la resonancia en un grupo.

Como hemos visto también cuando clasificamos los juegos, las diferentes categorías suponen, no la soledad, sino la compañía. Sin embargo, y este es un punto no menos importante, la mayoría de las veces se trata de un círculo necesariamente restringido. Una partida de ajedrez no puede hacerse más que entre dos personas y además, que tengan al menos cierto conocimiento de las reglas del juego.

Entonces, cada una de esas categorías fundamentales del juego presenta *aspectos socializados* que, por su amplitud y su estabilidad, han adquirido carta de naturalización en la vida colectiva.

En el caso del *agon*, la forma socializada es en esencia el deporte; para el *alea*, son los casinos, los campos de carreras, las loterías de Estado y en general, los juegos de apuesta administrados por grandes sociedades; para la *mimicry*, el teatro y las artes del espectáculo en general, desde la ópera hasta las marionetas y el guiñol; y finalmente, para el *ilinx*, la feria ambulante o los juegos mecánicos establecidos (el ejemplo en la ciudad de México: La Feria de Chapultepec, Six Flags o las *Ferías de pueblo*).

Con este antecedente, Caillois tiene una tesis en la que coincido plenamente y que me parece importante recuperar; esto es que, a partir de estas manifestaciones, es que los juegos van encajando directamente en las costumbres cotidianas, y son estas manifestaciones las que contribuyen a dar a las diferentes culturas, algunos de sus usos y de sus instituciones más fácilmente identificables.

Ahora bien, cuando se opone el mundo del juego al mundo de la realidad, y subrayando que el juego es en esencia una actividad *aparte*, permiten prever que

toda contaminación con la vida corriente amenaza con corromper y arruinar su propia naturaleza.

En este sentido, Caillois tiene una teoría que desarrollaré y complementaré aquí, acerca de la perversión de los juegos; a cada una de las rúbricas que hemos manejado, responde entonces una perversión específica que es resultado de la ausencia a la vez de freno y de protección.

Recordemos aquí las actitudes distintivas de los cuatro tipos de juego que hemos mencionado: "la ambición de triunfar gracias al solo mérito en una competencia reglamentada (*agon*), la renuncia de la voluntad en beneficio de una espera ansiosa y pasiva del fallo del destino (*alea*), el gusto por adoptar una personalidad ajena (*mimicry*) y, finalmente, la búsqueda del vértigo (*ilinx*)." (Caillois, 1967:88)

En esta línea, lo que en el juego era placer, en la realidad se constituye en fijación; lo que era evasión en obligación; lo que era diversión en pasión, en obsesión y en causa de angustia.

El principio del juego se corrompe, aunque no por culpa de tramposos o jugadores profesionales, sino por el contagio con la realidad. En estos casos, el tramposo permanece en el universo del juego. "Si bien infringe las reglas, cuando menos lo hace fingiendo respetarlas. Trata de engañar. Es deshonesto, pero hipócrita. De suerte que cuida y proclama mediante su actitud la validez de las convenciones que viola, pues al menos tiene la necesidad e que los demás las respeten. Si lo descubren, lo echan. Y el universo del juego se conserva intacto." (Caillois, 1967:89)

Ahora bien, la competencia absoluta, nunca es natural. En la sociedad encuentra su brutalidad original, en cuanto hay una vía libre en la red de presiones morales, sociales o legales que, como las del juego, son límites y convenciones. Por eso, en cualquier terreno que se ejerza y siempre que sea sin respetar las reglas del

juego y del juego franco, la ambición desbocada y obsesiva debe denunciarse como desviación decisiva que, en el caso particular, vuelve así a la situación de partida.

En este sentido es que la educación para la paz, trabaja en la línea de romper con la competitividad desbocada a la que conduce nuestra sociedad; porque sobrepasa el terreno del juego y se convierte en violencia (muchas veces también violencia estructural) que humilla al adversario y que promueve relaciones inequitativas, irrespetuosas y poco solidarias.

La corrupción del *agon* empieza entonces, allí donde no se reconoce ningún árbitro ni ningún arbitraje.

En lo que se refiere a los juegos de azar, también hay corrupción en cuanto el jugador deja de respetar el azar; en palabras de Caillois, "cuando deja de considerarse un resorte impersonal y neutro, sin corazón ni memoria, como un efecto puro de las leyes que rigen la distribución de las probabilidades." (Caillois, 1967:92) Con la superstición nace la corrupción del *alea*.

La corrupción de la *mimicry*, sigue un camino similar: se produce cuando el simulacro ya no se considera tal y cuando el que se disfraza cree en la realidad del papel, del disfraz y de la máscara. Ya no *interpreta* a ese *otro* que representa. Convencido de que es el *otro*, dice Caillois, se conduce en consecuencia y olvida el ser que es. La pérdida de su identidad profunda representa el castigo de quien no sabe limitar al juego el gusto que tiene por adoptar una personalidad ajena. En este caso puede hablarse de *enajenación*.

En este punto me gustaría hacer un paréntesis para retomar la cuestión de los juegos o dinámicas de simulacro que utilizan en educación para la paz¹⁵. El hecho de que *se juegue a ser* una persona con escucha activa, un mediador de conflictos

¹⁵ Ver Anexo I – i, iv: juegos de conocimiento, juegos de resolución de conflictos.

o un promotor de relaciones igualitarias, desde mi perspectiva corre el riesgo de formar a los "educandos" como unos expertos en simulación.

En este caso, cuando se enfrentan a una situación real en la que es necesario tener una *escucha activa* ante cierto conflicto, son excelentes simuladores, pero generalmente no han introyectado verdaderamente esos nuevos valores y no se resuelven los conflictos de manera no violenta.

Para ahondar en este punto, menciono un ejemplo que vivieron algunas personas de una asociación que promovía la educación para la paz y los derechos humanos en México. Este grupo de personas estaba formado por "facilitadores" en talleres de resolución no violenta de conflictos; sin embargo, al presentarse un serio conflicto de intereses para decidir el rumbo que debería tomar la asociación, ninguno de ellos recordó las técnicas y juegos de resolución y el pleito llevó a una escisión, que desencadenaría otros conflictos más adelante.

Menciono este caso porque creo que el problema puede estar en el asunto que estamos analizando: o bien, este grupo ubicaba la resolución no violenta de conflictos sólo en el terreno del juego, o bien, cuando jugaban, no les interesaba el objetivo de la dinámica, sino que simplemente se divertían representando una persona que *no son* (como en la *mimicry*).

A pesar de esta experiencia de incongruencia, también ha habido algunos logros en el terreno de la resolución no violenta de conflictos promovida por *educadores para la paz*, por ejemplo en el caso de El Salvador, posterior a la guerra civil, en la lucha antimilitarista y pacifista o en comunidades indígenas chiapanecas ubicadas en la llamada zona de conflicto.

El punto en cuestión, desde mi perspectiva, es saber ¿de qué depende que los valores que se transmiten en la educación para la paz, sean aprehendidos por las personas a las que se dirige, y qué condiciones sociales implica?

Para tratar de resolver este asunto, en el siguiente capítulo trataremos el tema de la socialización, de la internalización de valores y de la estructura social.

Finalmente, mencionaré lo que Caillois llama la corrupción del *ilinx* (juegos de vértigo), porque va en un sentido distinto a los otros tres tipos de juego, ya que éste está prácticamente eliminado de la vida cotidiana, a menos que se trate de algunas profesiones en que todo el valor del oficio consiste en dominarlo. Además, generalmente implica un peligro de muerte. Podemos ejemplificar con las personas que trabajan sobre un andamio en edificios de gran altura, o en otro extremo, con los voladores de Papantla.

Pero para aclimatar el vértigo a la vida cotidiana, dice Caillois, es necesario pasar de los pronto efectos de la física a los poderes confusos de la química. Entonces se pide a las drogas o al alcohol la excitación deseada o el pánico voluptuoso que dispensan de manera brutal y brusca los artefactos de la feria. Pero esta vez, el torbellino ya no está fuera de la realidad ni tampoco separado de ella: está instalado allí y allí se desarrolla.

Yo agregaría además el gusto que muchas personas tienen por la velocidad, y que suelen correr sus automóviles a veces hasta el grado de accidentarse gravemente. Incluso, y un poco más en el sentido de las drogas, habría que mencionar las fiestas masivas en las que se ofrecen *smart drinks* y en las que la música reproduce el ritmo cardíaco, logrando meter a los jóvenes en una especie de transe.

En cuanto al *ludus* y a la *paidia*, que no son categorías de juego sino maneras de jugar, Caillois también los contrasta con la vida corriente y lo relaciona con personas que "oponen el barullo a una sinfonía o el garabato a la sabia aplicación de las leyes de la perspectiva." (Caillois, 1967:102)

Como podemos ver, toda corrupción de los principios del juego se manifiesta en un abandono de las convenciones precarias y dudosas que siempre seguirá siendo posible negar, pero cuya difícil adopción ha dejado marcas en el desarrollo de la civilización.

Siguiendo esta tesis de Caillois, diremos entonces que los juegos pueden disciplinar los instintos e imponerles una existencia institucional. Al mismo tiempo, pueden hacerlos apropiados para contribuir útilmente al enriquecimiento y a la fijación de los estilos de las culturas.

En esta lógica, la propuesta del juego para la educación en nuevos valores sociales que propone Edupaz, puede resultar una verdadera alternativa, siempre y cuando se apegue a las exigencias de la socialización secundaria. De esto, precisamente, hablaremos más adelante.

Para concluir este apartado, diremos que toda institución funciona en parte como un juego que ha sido preciso instaurar, que se apoya en nuevos principios y ha debido desplazar a un juego antiguo. Desde este punto de vista, una revolución, por ejemplo¹⁶, aparece como un cambio de las reglas del juego: los principios que rigen los distintos tipos de juego —el azar o la destreza, la suerte o la superioridad demostrada— también se manifiestan fuera del universo cerrado del juego. Y precisamente en esa lógica, es que decimos que el juego es una especie de modelo social.

¹⁶ Este es un ejemplo propuesto por Caillois, pero que me parece muy ilustrativo y por ello lo menciono. (Caillois, 1967:118)

III. Procesos de socialización y estructuras sociales

*Un hombre que cultiva su jardín, como quería Voltaire.
El que agradece que en la tierra haya música.
El que descubre con placer una etimología.
Dos empleados que en un café del sur juegan un silencioso ajedrez.
El ceramista que premedita un color y una forma.
El tipógrafo que compone bien esta página, que tal vez no le agrade.
Una mujer y un hombre que leen los tercetos finales de cierto canto.
El que acaricia a un animal dormido.
El que justifica o quiere justificar un mal que le han hecho.
El que agradece que en la tierra haya Stevenson.
El que prefiere que los otros tengan razón.
Esas personas, que se ignoran, están salvando el mundo.*

Jorge Luis Borges, Los justos

A partir de los manuscritos póstumos del filósofo austriaco Alfred Schütz, el pensamiento social de las últimas décadas ha tenido como referente directo la *Fenomenología del mundo social*, publicada en 1932. En esta obra, Schütz combinó la sociología weberiana con el método fenomenológico de Husserl.

Asimismo, éste autor escribió *Estructuras del mundo de la vida*, junto con Thomas Luckmann, quien más tarde desarrollaría un tratado teórico sobre sociología del conocimiento con Peter Berger, titulado: *La construcción social de la realidad*.

Aun Habermas en el desarrollo del interludio segundo de *Teoría de la acción comunicativa*: "sistema y mundo de la vida", se refiere a la obra de Schütz y Luckmann, y a la de éste último con Berger, y desarrolla una nueva concepción del mundo de la vida, a partir de la teoría de la acción comunicativa.

Sin embargo, negar las aportaciones de Talcott Parsons en el desarrollo teórico de estos autores, sería un error garrafal ya que, analítica e ideológicamente, el modelo parsoniano constituye el punto de referencia inicial de todo movimiento prominente en la teoría sociológica contemporánea.

Éste fue el más férreo defensor de la *autonomía del individuo* e inspirado en esta idea, sostuvo la capacidad de la razón para modificar la teoría liberal. Según Parsons, en una sociedad más o menos moderna y diferenciada, la individualidad y racionalidad se corresponden con el sentido común de la *vida cotidiana*.

Estos trabajos me han servido como referente para hacer un análisis sobre los procesos de socialización, a partir de los cuales podremos hablar de la importancia del juego y del papel de la educación para la paz -como un proyecto de educación no formal y de socialización secundaria- desde el punto de vista sociológico.

Nuestro punto de partida, será asumir que la sociedad existe tanto como realidad objetiva como realidad subjetiva. La realidad objetiva, implica que todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la que encuentra los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos.

Entonces, la realidad objetiva resulta de las definiciones que *los otros* significantes hacen de la situación del individuo. Esto se convierte entonces, en un *mundo social objetivo*.

Ahora bien, recordando a Habermas, podemos hablar de que las relaciones del actor con el *mundo*, se dan en tres niveles:

- con el mundo objetivo (totalidad de entidades producidas en la sociedad)
- con el mundo social (compartido por los miembros de un colectivo), y
- con el mundo subjetivo (al que el individuo tiene acceso privilegiado)

Entonces, la sociedad debe entenderse en un continuo proceso dialéctico que consta, según Luckmann y Berger, de tres momentos: la externalización, la objetivación y la internalización de la realidad.

En este apartado, nos interesaremos por el proceso de *internalización* de la realidad; esto es, por la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo, en tanto a) expresa significado; y b) manifiesta procesos subjetivos de *otro* que me son significativos.

La internalización es la base para la comprensión de los semejantes y para la aprehensión del mundo como realidad significativa y social.

“comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros”¹

Esto quiere decir que, al iniciarse el proceso de internalización de la realidad, no sólo comprendemos nuestras mutuas *definiciones de la situaciones* compartidas, sino que también las definimos recíprocamente.

Recordemos que la *definición de la situación*, es el “proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes.” (Habermas, 1999(I):171)

Siguiendo esta línea de pensamiento, se entiende que el trasfondo de una emisión comunicativa lo constituyen *definiciones de la situación* que han de “solaparse” suficientemente para cubrir la necesidad actual de entendimiento. Si una comunidad no puede ser presupuesta, dice Habermas, los actores tienen que intentar llegar a una definición común de la situación recurriendo para ello a medios de acción estratégica empleados con finalidad comunicativa, o, lo que en la práctica comunicativa cotidiana sólo acontece como negociación directa.

Con cada *definición común de la situación* los actores determinan cómo discurren los límites entre la naturaleza externa, la sociedad y la naturaleza interna, a la vez que renuevan el deslinde entre ellos mismos como intérpretes, por un lado, y el mundo externo y el propio interno, por otro.²

Sólo cuando se llega a este grado de internalización –en el que definimos recíprocamente la situación común-, puede considerarse a un individuo miembro de la sociedad, según Luckmann y Berger.

La internalización, a su vez, se realiza mediante la *socialización*, que es una “inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”. (ByL³, 1968:166)

Entonces, es preciso distinguir los dos niveles de socialización que estos autores proponen:

- socialización primaria

Por medio de ésta, el individuo se convierte en miembro de la sociedad y ésta se presenta en la niñez;

- socialización secundaria

Cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

III.1 Socialización primaria

En primer lugar, diremos que la socialización primaria, comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo; ésta se efectúa en circunstancias de

¹ Berger, P., Luckmann, T. La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, 1ª edición en castellano, 1968. Argentina. Pp. 165.

² Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa (II): crítica de la razón funcionalista. Ed. Taurus, Humanidades. Madrid, 1999. Pp. 173.

³ Utilizaremos ByL para abreviar Berger y Luckmann.

enorme carga emocional. Incluso podría decirse que sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible.

Ahora bien, la internalización de la que hemos hablado, se produce sólo cuando se produce la identificación. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran, pero este proceso entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen otros, "entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida". (ByL, 1968:167)

En este sentido, recibir una identidad implica adjudicarnos un lugar específico en el mundo. La socialización primaria crea entonces, en la conciencia del niño, una abstracción progresiva que va de los "roles" y actitudes de otros específicos, a los "roles" y actitudes *en general*.

Con esto, Luckmann y Berger retoman el concepto del "otro generalizado" de Mead, que implica una abstracción de los "roles" y actitudes de otros significantes concretos. Su formación dentro de la conciencia implica que el individuo se identifique no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad.

Para ejemplificar lo anterior, podemos hablar de cómo un niño ubica, en primer lugar, que su madre le prohíbe jugar cierto tipo de cosas (*juegos de manos son de villanos*). Hasta aquí, éste identifica a su madre enojada cuando juega "manitas calientes" con sus primos. Sin embargo, a medida que otros significantes adicionales (padre, hermanos, abuela, tíos) apoyan la idea de la madre, el niño identificará el hecho de no "jugar manitas calientes" como una norma social; es decir, identificará en la norma de la madre al "otro generalizado".

Aquí me gustaría insertar un cuento de Helen Bucklein, que nos permitirá entender el peso del "otro generalizado", por ejemplo, en la educación formal:

Una vez un niño pequeño fue a la escuela. Era bastante pequeño y era una escuela muy grande, pero cuando el niño pequeño descubrió que podía entrar a su salón desde la puerta que daba al exterior estaba feliz y la escuela ya no le parecía tan grande.

Una mañana cuando había estado durante un tiempo en la escuela la maestra dijo: 'Hoy vamos a hacer dibujos'. 'Que bien', pensaba el pequeño, le gustaba hacer dibujos. Podía hacerlos de todas clases: tigres, pollos, vacas, trenes y barcos. Sacó su caja de crayolas y empezó a dibujar. Pero la maestra dijo: ¡Esperen! Aún no es tiempo de empezar. Y esperó a que todos estuvieran listos. 'Ahora', dijo la maestra, 'vamos a dibujar flores.' '¡Que bien!', pensó el niño, le gustaba hacer flores y empezó a hacer flores muy bellas con sus crayolas rojas, naranjas y azules. Pero la maestra dijo: 'yo les enseñaré como, esperen!' Y era roja con el tallo verde. 'Ahora', dijo la maestra, 'pueden empezar.'

El niño miró la flor que había hecho la maestra, y luego vio la que él había pintado. Le gustaba más la suya más no lo dijo. Sólo volteó la hoja e hizo una flor como la de la maestra. Era roja con el tallo verde.

Otro día la maestra dijo: 'Hoy vamos a hacer trabajos de plastilina'. '¡Que bien!' pensó el pequeño. le gustaba la plastilina. Podía hacer toda clase de cosas con ella: víboras, hombres de nieve, ratones, carros, camiones. Empezó a estirar y a revolver su bola de plastilina. Pero la maestra dijo: '¡Esperen, aún no es tiempo de empezar!'. Y esperó a que tod@s estuvieran list@s. 'Ahora', dijo la maestra, 'vamos a hacer un plato'. '¡Qué bien!', pensó el pequeño. Le gustaba hacer platos y comenzó a hacerlos de todas formas y tamaños. Entonces la maestra dijo: '¡Esperen, yo les enseñaré como! Y les mostró como hacer un sólo plato hondo.

Muy pronto el pequeño aprendió a esperar, a ver y hacer cosas iguales a las de la maestra, y no hacía más de él sólo.

Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra casa en otra ciudad y el pequeño tuvo que ir a otra escuela. Esta escuela era más grande que la otra y no había puerta del exterior a su salón. El primer día que tuvo que ir ahí la maestra dijo: 'Hoy vamos a hacer un dibujo'. 'Muy bien', pensó él niño, y esperó a que la maestra le dijera. Pero la maestra no dijo nada, solo caminaba por el salón.

Cuando llegó con él dijo: '¿No quieres hacer un dibujo?' 'Sí, contestó el pequeño y preguntó: '¿Qué vamos a hacer?' 'No sé, hasta que lo hagas', dijo la maestra! Si todos hicieran el mismo dibujo y usaran los mismos colores, ¿cómo sabría yo quién hizo qué y cuál?' 'No sé', contestó el niño, y empezó a hacer una flor roja con un tallo verde.⁴

La formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado, señala una fase decisiva en la socialización. Implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. "La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización." (ByL,1968:169)

La realidad objetiva a la que Luckmann y Berger se refieren, incluye lo que se ha llamado, la estructura social, que se asume como algo dado, impuesto e inmutable.

Estos autores tienen especial influencia parsoniana en este sentido, ya que Parsons tiene una teoría estructural "voluntarista", que implica reconocer que: 1) los sistemas subjetivos (normas y reglas morales) actúan "por encima de" cualquier individuo específico, creando pautas supraindividuales con las que se juzga la realidad; y 2) que tales sistemas guardan una íntima relación con la *agencia*, la interpretación y la subjetividad, pues la "estructura" que encarnan sólo se puede realizar mediante el esfuerzo y la persecución de fines individuales.

"Esta *teoría voluntarista de la acción* relaciona normas y valores, y por tanto la *agencia humana* y el *esfuerzo*, con las condiciones inalterables y coercitivas que se les ordenen; contiene pues, tanto una visión moral como una estructura

⁴ Aprenderh (Acción pro educación en Derechos Humanos, AC). La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestr@s de preescolar y primaria. Querétaro, México, 1998. Pp. 81-82

analítica.⁵ Como vemos, Parsons estudia los sistemas en gran escala y no los actores.

Giddens diría que el esquema parsoniano es “fuerte en estructura pero débil en acción”; en este sentido, me parece fundamental recuperar la propuesta de giddenciana sobre la *dualidad de la estructura*, en la que esta realidad objetiva, se mira con otros ojos.

Para el sociólogo inglés, la clave para entender el “orden social” no está en la *interiorización de los valores*, sino en las relaciones cambiantes entre la producción y la *reproducción* de la vida social por sus actores constituyentes; y *toda reproducción es necesariamente producción*: “la simiente del cambio existe en cada acto que contribuye a la reproducción de cualquier forma “ordenada” de vida social.” (Giddens, 1976:127)

Giddens asegura que la vida social⁶ se puede considerar como un conjunto de *prácticas reproducidas*; y éstas prácticas pueden ser estudiadas, primero, desde el punto de vista de su constitución como una serie de *actos* “producidos” por actores; segundo, como formas constitutivas de *interacción*, que incluyen la comunicación de un sentido; y tercero, como *estructuras* constitutivas que pertenecen a “colectividades” o “comunidades sociales”.

Giddens asegura que esas *prácticas reproducidas* -entendidas como estructuras o como normas⁷-, son a la vez *constrictivas* y *habilitantes*.

⁵ Alexander, J. Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. *El estructural-funcionalismo*. Gedisa, 1992. Pp. 42

⁶ La *vida social* en Giddens es el *mundo social* en Habermas o la realidad objetiva en Berger y Luckmann (que incluye el *mundo social* y el *mundo objetivo* de Habermas).

⁷ Giddens distingue las normas de las reglas. Las reglas normativas o morales, las trata como una subcategoría de la noción más general de regla, que se vincula con la de estructura.

La constitución de la interacción como un orden moral se puede entender como la actualización de *derechos* y la imposición de *obligaciones*.⁸

Con esto queremos decir que, en la *realidad objetiva*, las cosas pueden ser impuestas y parecer innegociables, sin embargo, las reglas y las estructuras no sólo constriñen, sino que también habilitan; y esto depende de la capacidad de incidencia en las definiciones de las situaciones comunes.

Por ejemplo, ante la institución escolar, el individuo debe ceñirse a un reglamento que dice que éste no puede llegar con más de 15 minutos de retraso a clase; sin embargo, este mismo reglamento puede aplicarse al profesor y se convierte en un arma de los estudiantes ante maestros desobligados, para exigir puntualidad y asistencia. Asimismo, jugando una partida de póker, las reglas constriñen a los jugadores a tomar cierto número de cartas, intercambiarlas sólo una vez, pagar por ver, pero estas reglas permiten que el juego se de en igualdad de condiciones –regidas por el azar- para todos los jugadores.

Y recupero esta tesis –que dicho sea de paso, me parece central-, ante la aseveración de Luckmann y Berger, de que la *realidad objetiva* puede “traducirse” fácilmente en *realidad subjetiva*, y viceversa. Y en este proceso, el lenguaje es, por supuesto, el vehículo principal para la traducción continua en ambas direcciones.

Entonces, si se asume en el *mundo objetivo* el hecho de que la estructura o la regla son también un factor habilitante, al traducirse al *mundo subjetivo*, hará del individuo una persona con mucho más recursos y mayor capacidad de redefinir las situaciones.

⁸ Giddens, Anthony, Las nuevas reglas del método sociológico, Amorrortu, Buenos Aires, 1997. Pp. 134

III. Procesos de socialización y estructuras sociales

Sin embargo, es importante señalar que, según Luckmann y Berger, ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad, ni aun cuando esa sociedad y su mundo sean relativamente simples. “La relación entre el individuo y el mundo social objetivo es como un acto de equilibrio continuo”. (ByL,1968:170)

Los esquemas del mundo objetivo, proporcionan al niño programas institucionalizados para la vida cotidiana y en este sentido, los requerimientos del orden institucional general afectan también la socialización primaria.

La socialización primaria finaliza, según Luckmann y Berger, cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Sin embargo, la socialización nunca es total, y nunca termina.

Ahora bien, en estos procesos de socialización primaria, es fundamental analizar cuál es el papel del juego. Pensemos que cuando nace un bebé, lo primero que hacen los familiares es tratar de jugar; comenzar a relacionarse con él, a través de un ambiente relajado y entretenido, en el que el pequeño pueda sentirse *parte de la familia* e importante en ese grupo.

En la vida cotidiana, las niñas y los niños van introyectando “roles” y valores a través del juego. Es jugando a “la comidita” o “a los cochecitos”, cuando los padres van conduciendo a sus hijos a asumir un rol de género específico. Pero también al estar brincando en la cama, es cuando se van restringiendo los espacios de juego, en los que la cama, por supuesto, no está incluida.

Cuando se trata de relacionarse con los primos, la forma más común de hacerlo es “mandándolos a jugar”; sin embargo, para las niñas y los niños no es

necesaria la intromisión de los adultos, ya que, al estar jugando con una pelota, por ejemplo, si esta llega a manos de otro niño, las acciones inmediatas pueden ser a) compartir el juguete para divertirse juntos, o b) marcar su propio territorio arrebatando su juguete. Sin embargo, ambas son formas de socializar y de ir adquiriendo una identidad en el grupo.

Pero una cuestión importante, es aclarar que la familia no es el único grupo en el que se lleva a cabo la socialización primaria, inclusive existen casos en los que la familia es el grupo menos importante en este proceso. El mundo de la vida es mucho más amplio que esta institución y por ello es importante abundar sobre el asunto.

III.2 El mundo de la vida como factor fundamental de la socialización primaria

Para hacer un análisis serio acerca de la socialización primaria, es necesario recuperar el concepto de *mundo de la vida* que introdujeron Schütz y Luckmann, y que posteriormente recuperó Habermas, con una óptica distinta; es decir, a partir de la teoría de la acción comunicativa, de la que hemos hablado ya en el primer capítulo de este trabajo.

El concepto de *mundo subjetivo* que Habermas introduce recuperando a Piaget, nos permite distinguir del mundo externo no solamente nuestro propio mundo interno, sino también los mundos subjetivos de los otros. Los mundos subjetivos de los implicados podrían entonces hacer de espejos donde lo objetivo, lo normativo, y lo subjetivo del otro, reflejasen mutuamente cuantas veces se quisiera.

Ahora bien, al *actuar comunicativamente*, dice Habermas, los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un *mundo de la vida*. Su mundo de la vida

está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aporlemáticas.

En sus operaciones interpretativas, los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos.⁹

El *mundo de la vida* acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas; es, según Habermas, el contrapeso conservador contra el riesgo de disentiimiento que comporta todo proceso de entendimiento que esté en curso. Pues en la acción comunicativa los agentes sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica.

Eso nos recuerda también la dualidad de la estructura, y la capacidad del individuo *-en el mundo subjetivo-*, de asumirlo a partir de las definiciones de situación o el entendimiento alcanzado comunicativamente.

En la medida en que el mundo de la vida de un grupo social venga interpretado por cierta imagen del mundo, los individuos pertenecientes a él se ven exonerados del peso de la interpretación, pero a la vez se ven privados de la oportunidad de llegar por sí mismos a un acuerdo susceptible de crítica. Para Habermas, entonces, la decentración de la comprensión del mundo y la racionalización del mundo de la vida son condiciones necesarias para una sociedad emancipada.

⁹ Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa (I): Racionalidad de la acción y racionalización social*. *Teoría de la racionalización de Max Weber*, Ed. Taurus, Madrid, 1987. Pp. 104

Como podemos ver, el mundo de la vida está siempre presente como *trasfondo* de una escena actual, por lo que resulta un fenómeno *complejo*. Por ejemplo, cuando un niño es violento con los demás chicos de la colonia, no es únicamente a causa de su irritabilidad; esta actitud refleja necesariamente la forma en que este niño se relaciona con la gente que le rodea.

Desde la perspectiva de la *situación*, el mundo de la vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. "Pero sólo cuando *se toman relevantes para una situación* puede algún elemento o autoevidencia ser movilizado en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización." (Habermas,1999:176)

La categoría de *mundo de la vida* tiene, pues, un *status distinto* de los conceptos formales de mundo de los que habíamos hablado (mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo). Estos constituyen, junto con las pretensiones de validez susceptibles de crítica, el marco que sirve para clasificar en el mundo de la vida, ya interpretado en cuanto a sus contenidos, situaciones problemáticas, es decir, situaciones necesitadas de acuerdo.

Con los conceptos formales de mundo, dice Habermas, hablante y oyente pueden cualificar los referentes posibles de sus *actos de habla* de modo que les sea posible referirse a ellos como a algo objetivo, como a algo normativo o como a algo subjetivo. "El mundo de la vida, por el contrario, no permite cualificaciones análogas; con su ayuda hablante y oyente no pueden referirse a algo como "algo intersubjetivo". Antes bien, los agentes comunicativos se mueven siempre *dentro* del horizonte que es su mundo de la vida, de él no pueden salirse." (Habermas,1999:179)

Las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de la intersubjetividad del entendimiento posible. A ellas deben los participantes en la comunicación su posición extramundana frente a lo intramundano sobre que pueden entenderse. El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. En una palabra: respecto al lenguaje y a la cultura los participantes no pueden adoptar *in actu* la misma distancia que respecto a la totalidad de los hechos, de las normas o de las vivencias, sobre que es posible el entendimiento.¹⁰

De ello podemos deducir, que hablante y oyente se entienden desde, y a partir de, el mundo de la vida que les es común, sobre algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo.

Es por ello que el mundo de la vida es factor fundamental en la socialización primaria. Es el referente más inmediato y de más peso ante cualquier otra categoría de mundo. Por ejemplo, una niña al jugar con sus muñecas, tiene como referente los patrones que su madre, su abuela y su bisabuela le han transmitido a un nivel tal, que cada vez que juegue a las muñecas con otra niña, dirá que "hay que pegarle a la nena para que se tome su leche", aunque la otra niña no quiera hacerlo porque "a las nenas no se les pega". Aquí sus emisiones concuerdan primero con su propio mundo de la vida, antes de que cada una de ellas reflexione quién tiene razón (*mundo subjetivo*) o cómo se hace en "la realidad" (*mundo social y mundo objetivo*).

¹⁰ Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa (II): crítica de la razón funcionalista*. Ed. Taurus, Humanidades. Madrid, 1999. Pp. 179.

Lo que dirá Habermas, es que en la *acción comunicativa* los participantes persiguen de común acuerdo sus respectivos planes de acción sobre la base de una definición común de la situación. "Cuando esa definición común de la situación ha de empezar siendo negociada o cuando las tentativas de entendimiento fracasan en el marco de las definiciones comunes de la situación, la obtención de un consenso, que normalmente representa una condición para la persecución de un fin, se convierte a su vez en un fin." (Habermas,1999:181)

En el mismo ejemplo, al descubrir que cada una piensa distinto, las niñas tendrían –en un marco de acción comunicativa- que decidirse por uno u otro comportamiento hacia "las nenas" para poder seguir jugando. Entonces, llegar a un consenso sería un fin en sí mismo, para lograr continuar el juego. Sin embargo, independientemente del acuerdo al que lleguen, esta nueva concepción será ahora parte de su mundo de la vida y es este tipo de transformaciones las que van construyendo nuestro propio mundo subjetivo.

Al respecto, Schütz y Luckmannn dicen que la situación sólo necesita ser definida en el grado necesario para dominarla. En nuestro ejemplo, si no estuvieran jugando o no les interesara jugar juntas, definir la situación perdería sentido.

Evidentemente, la interpretación de la situación se basa en el acervo de saber del que un actor ya dispone siempre en su mundo de la vida.

Habermas opta por considerar el concepto de mundo de la vida a partir de la perspectiva del participante, desarrollándolo en términos de teoría de la comunicación. Por ello, le resulta más idóneo el *concepto cotidiano de mundo de la vida*, ya que con éste, los agentes comunicativos localizan y datan sus emisiones en el espacio social y en el tiempo histórico.

Esta opción es muy interesante, ya que rompe con la tradición de considerar al actor como un ser incapaz de problematizar o siquiera tematizar sus referentes del mundo de la vida. A partir de esta propuesta, Habermas recupera la criticidad del ser como agente comunicativo.

En este sentido, adjudica tres *componentes estructurales* al mundo de la vida, que son la cultura, la sociedad y la personalidad.

Llama *cultura* al acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llama *sociedad* a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Y por *personalidad* entiende las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. (Habermas, 1999:196)

Si estamos de acuerdo con Habermas hasta aquí, entonces podremos entender en la *acción comunicativa* no solamente un proceso de entendimiento; sino que los actores, al entenderse sobre algo en el mundo, están participando simultáneamente en interacciones a través de las cuales desarrollan, confirman y renuevan lo mismo su pertenencia a los grupos sociales que su propia identidad. "Las acciones comunicativas no son solamente procesos de interpretación en que el saber cultural queda expuesto al "test del mundo"; significan al propio tiempo procesos de *interacción social* y de *socialización*." (Habermas, 1999:198)

Es por eso que, al interesarnos por los procesos de socialización, debemos interesarnos por la *acción comunicativa* y el *mundo de la vida*. Porque, cuando los participantes en la interacción reproducen el saber cultural del que se nutren, están reproduciendo a la vez su pertenencia a los colectivos y su propia

identidad. En cuanto uno de estos dos aspectos pasa a primer plano, asegura Habermas, el concepto de *mundo de la vida* vuelve a recibir una versión nuevamente unilateral: ya sea en términos *institucionalistas*, o bien en términos de *socialización*.

La *socialización* de los miembros de un mundo de la vida, en este sentido, se encarga de que las nuevas situaciones que se producen en la dimensión del tiempo histórico queden conectadas con los estados del mundo ya existentes: asegura a las generaciones siguientes la adquisición de *capacidades generalizadas de acción* y se cuida de "sintonizar" las vidas individuales con las formas de vida colectivas.

Ahora bien, en lo que se refiere a las vinculaciones de carácter moral u obligaciones¹¹, dice Habermas que el núcleo de valores culturales institucionalizado en las ordenaciones legítimas queda incorporado a una realidad normativa que, aunque no inmune a la crítica, sí que es lo bastante resistente como para hacer que ese núcleo de valores se sustraiga al test permanente de la acción orientada al entendimiento. (Habermas,1999:201)

Hasta aquí, creo que hemos podido aclarar el concepto de mundo de la vida y la recuperación que hace Habermas de éste, desde la perspectiva del participante. El objetivo ahora, es analizar, de qué depende que ese participante tenga la capacidad de problematizar los valores sociales que se le han transmitido a través de su mundo de la vida, para generar una actitud emancipadora.

¹¹ Esto nos interesa en el sentido de los *valores sociales*.

III.3 Socialización secundaria. La propuesta de *educación para la paz y los derechos humanos* a partir de la metodología del juego

Desde la perspectiva de Luckmann y Berger, es necesario hablar de la socialización secundaria, en tanto existan sociedades que posean *cierta* división del trabajo y, concomitantemente, *cierta* distribución social del conocimiento.

La socialización secundaria, es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento.¹²

La socialización secundaria es, entonces, la adquisición del conocimiento específico de “roles”; y para ello, dicen Luckmann y Berger, se requiere la adquisición de vocabularios específicos de esos “roles”, lo que significa internalizar campos semánticos que estructuran interpretaciones y *comportamientos de rutina* dentro de un área institucional. Este proceso de internalización involucra identificación subjetiva con el “rol” y sus normas apropiadas.

Históricamente, existe una gran variabilidad en las representaciones que comporta la socialización secundaria. Sin embargo, en la mayoría de las sociedades la transición, según estos autores, de la socialización primaria a la secundaria va acompañada de ciertos rituales.

El ejemplo más común, es el de la inducción de los púberes a la adultez, ya sea en el caso de una comunidad africana que tenga algún ritual sexual, en el caso de nuestra cultura, la fiesta de celebración de los 15 años, en la que se “presenta” a la adolescente en sociedad.

Los procesos formales de la socialización secundaria, dicen Luckmann y Berger, se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. Y esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, debe, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. "Existe, pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos." (ByL, 1968:177)

Si nosotros ubicamos la propuesta de Edupaz como un proceso de educación no formal, resulta que es parte del campo de la socialización secundaria. Entonces, para comprender cómo se enfrenta al problema que estamos mencionando, abordaremos el contexto en el que surge esta nueva concepción educativa.

III.3.1. De cómo surge la propuesta de Edupaz y en qué consiste

En el ámbito de la educación formal, una de las primeras personas que cuestionó el sistema tradicional de enseñanza, fue Célestin Freinet quien reconoció que el niño por naturaleza es conocedor, duda, experimenta, es curioso y creativo, se equivoca, acierta, tantea y tiene un gran sentido de exploración.

A partir de este y otros cuestionamientos en ese sentido, han habido por lo menos en los últimos veinte años, un sin fin de propuestas que tienen por objeto cambiar el sistema de educación, no sólo en el ámbito formal, sino también en el informal.

¹² Berger, P., Luckmann, T. La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, 1ª edición en castellano, 1968. Argentina. Pp. 174.

La mayoría de estas propuestas se gestaron en el ámbito psicológico influenciados por Jean Piaget¹³ y coinciden en reconocer el sentido explorador del humano en general y de las niñas y los niños en particular. Asimismo, han llegado a la conclusión de que esa exploración forma parte del proceso de juego, por lo menos en un determinado momento. Exploración que puede ser de un determinado material, del compañero de juego, del lugar, de las posibilidades y de uno mismo. En la exploración la pregunta esencial sería "¿qué hace este objeto?", pasando a transformarse en el juego, en la pregunta "¿qué puedo hacer yo con este objeto?". El comportamiento está en un primer momento dominado por el estímulo (el objeto a explorar) mientras que luego, en el juego pasa a ser dominado por el organismo, por las necesidades y deseos del jugador. Esto es válido para los niños como para los adultos.

Al respecto, Regina Öfele asegura que "si analizamos un proceso de aprendizaje, podemos observar instancias semejantes [a la etapa de exploración], donde la persona, antes de utilizar un instrumento determinado y aplicar sus conocimientos aprendidos, necesita un tiempo de preparación previa, de acercamiento hasta poder encauzar la correcta utilización o aplicación de los aprendizajes correspondientes"¹⁴.

En esa línea de ideas, las organizaciones preocupadas por cambiar los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, están convencidas de que el juego, al ser un espacio y un tiempo sin límite, en el sentido que todo se puede, protegido en un marco de libertad y de seguridad, las posibilidades de aprendizaje se amplían a pasos agigantados. En este espacio y tiempo casi ilimitado, las posibilidades de ensayos, combinaciones, de andar y desandar, de avanzar y retroceder, de observar y manipular, son casi infinitas.

¹³ Piaget, Jean. La formación del símbolo en el niño. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

¹⁴ Öfele, M.R., Juego, aprendizaje e instituciones educativas. en Ramos R., J.L. et al, Memorias del 1er. Coloquio Internacional: Juego, Educación y Cultura. CONACULTA, INAH y ENAH. México, 2000.

En esta lógica, se ha pensado que si el aprendizaje y el juego están tan relacionados y tienen un papel tan importante en la socialización secundaria, no debería haber una escisión tan importante en la realidad cotidiana de las instituciones e instancias educativas. En el discurso pedagógico, el juego es pregonado una y otra vez, su importancia, sus posibilidades y sus riquezas, pero en la práctica cotidiana sigue siendo el gran ausente.

Con este antecedente, últimamente han proliferado los llamados "talleres de juego", en los que se pretende educar en ciertos valores a partir de una dinámica lúdica. La mayoría de ellos, tiene una duración de entre 20 y 40 horas, dependiendo de las edades del grupo y los objetivos del taller. Éstos se conforman principalmente por dinámicas de conocimiento, afirmación y conformación de grupo; se promueve la confianza entre los integrantes y el trabajo en equipo.

En estos talleres, el juego siempre funciona como un modelo social a partir del cual se ejemplifican situaciones comunes, evaluando cada una de las actividades que se llevan a cabo y discutiendo en el grupo las sensaciones y enseñanzas que se obtienen. Al final del taller, se hace una evaluación general, y la discusión gira en torno a las reflexiones y actitudes que, acerca de la vida cotidiana, se generan a partir de los juegos y dinámicas.

El ejemplo que utilizaré para ilustrar este tipo de propuestas, será la del Seminario de Educación para la Paz, A.C., ya que ha sido muy influyente en el tipo de talleres que se han desarrollado en México, especialmente en los talleres y proyectos de educación en derechos humanos.

El Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Edupaz), fue creado en 1987 en España, y reúne a personas procedentes de

distintos niveles de la educación formal y no formal, que persiguen un triple objetivo: crear inquietud y sensibilidad entre los y las enseñantes sobre la necesidad de educar sobre y para la paz, los derechos humanos y el desarrollo; contribuir a la formación de educadores y a la multiplicación de los grupos de educación para la paz; y crear, adaptar y difundir materiales.

En uno de sus más recientes materiales *La alternativa del juego I* (1998), trabajan sobre la idea de que los juegos, como experiencia de grupo, son un factor importante en su evolución. Aseguran que los mecanismos que utilizan los juegos, se basan en ciertos valores, estimulan cierto tipo de relaciones o provocan situaciones concretas que pocas veces se valoran. Ellos pretenden remarcar el valor del juego como tal, pero a la vez llamar la atención sobre su papel en el grupo.

Por lo anterior han diferenciado varios tipos de situaciones o características fundamentales del grupo, en los que los juegos pueden obrar de una forma motivadora y facilitadora. No quiere decir esto que cada una sea independiente de las otras, puesto que la realidad del grupo y las relaciones humanas es más rica y compleja que una sucesión de fases. Pero, según Edupaz, no deja de responder a la realidad de la evolución del grupo, en la que el conocimiento de las y los participantes, la afirmación, la confianza y la comunicación interpersonal, abren la puerta a nuevas realidades como la cooperación y la resolución de conflictos de forma creativa.

En México, algunas organizaciones no gubernamentales han intentado emprender este proyecto. Entre ellas están Amnistía Internacional de México y Acción pro educación en Derechos Humanos, AC (APRENDERH).

Ellos no quieren que su propuesta se entienda como algunos juegos "para hacer más digerible la labor educativa", algo ajeno a los contenidos, al currículum y a la

didáctica en la educación formal. Su proyecto no consiste en jueguitos para los momentos libres: divertidos y hasta atractivos, para un rato de desfogue; no son – dicen- trucos para descargar la energía infantil y luego volver a lo mismo: mantener tranquilos a los niños y las niñas dentro de la clásica estructura vertical, autoritaria e impositiva.

Ellos creen que a partir del juego puede construirse una forma de trabajo horizontal, respetuosa, participativa y lúdica, basada en experiencias y realidades concretas que puedan luego llegar a la profundización teórica, el análisis crítico y la acción solidaria. Esto tiene como base la experiencia de Paco Cascón (integrante de Edupaz) quien contribuyó con la lucha pacifista y antimilitarista de América Latina.

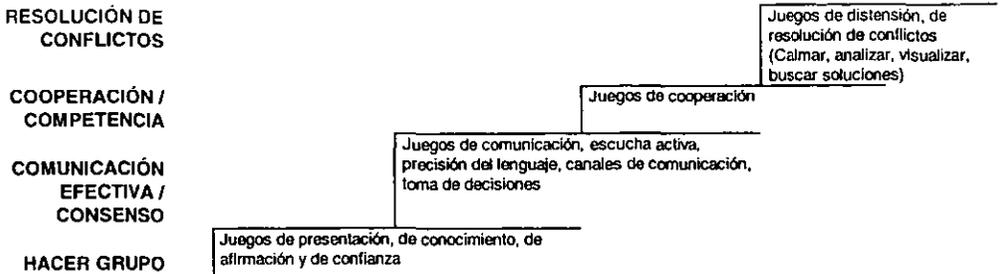
Desde el punto de vista de estas organizaciones, las personas y los grupos tienen un ritmo y un proceso. En lo que se refiere a la etapa de la socialización secundaria, ellos utilizan cierto tipo de juegos como herramienta; éstos se describen a continuación:

- *Presentación:* se trata del primer contacto del grupo. Intenta en un ambiente agradable y que permita un primer acercamiento, conocer el nombre y algunos datos básicos de las personas que integran el grupo.
- *Conocimiento:* el conocimiento entre las personas participantes es uno de los primeros pasos en la formación del grupo. El grupo puede crear, mediante el juego, espacios en los que los miembros puedan conocerse más o menos en profundidad, a partir de situaciones distintas a los estereotipos de la realidad.
- *Afirmación:* supone el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como tal en el grupo. Para ello se deben reconocer las propias necesidades y poderlas expresar en un clima positivo. La afirmación del grupo como tal es algo importante.

- *Confianza*: la construcción de la confianza supone la creación de un clima favorable, en el que conocimiento y afirmación dejan paso a un sentimiento de correspondencia. El grado o los matices de esa confianza, suponen una configuración de interrelaciones entre cada participante y los otros y otras, y el grupo como tal.
- *Comunicación*: ya que los problemas de comunicación suelen ser la base de muchos conflictos, el desarrollar la comunicación verbal, tanto en la expresión de necesidades o sentimientos como en la escucha activa, es parte de ese proceso. Escuchar supone no solamente comprender, sino estar abierto a las necesidades de los demás y al compromiso. El desarrollo de formas de comunicación no-verbal, supone también una riqueza de innumerables experiencias para la potenciación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo.
- *Cooperación*: supone un paso más en el proceso de superar las relaciones competitivas. El grupo puede descubrir no solamente las ventajas y posibilidades del trabajo en común en cuanto a los resultados, sino como experiencia vital, desarrollando la capacidad de compartir.
- *Resolución de conflictos*: la evolución del grupo lleva a una situación en la que puede desarrollar su capacidad de resolver conflictos. La base que supone el avance en las relaciones dialécticas afirmación-inseguridad, conocimiento interpersonal-ignorancia del otro, confianza-individualismo, comunicación-incomunicación, cooperación-relaciones competitivas, supone de hecho una situación nueva en la que los conflictos no tienen por qué ser ya algo a evitar, sino a resolver de forma creativa. Para ello, la vivencia "desde dentro" y el "distanciamiento" como mecanismo de análisis, forman parte de lo que se ha dado en llamar enfoque socioafectivo.¹⁵

¹⁵ Cascón Soriano, Paco y Beristain, Carlos, La alternativa del Juego I, Barcelona, España, Ed. Los Libros de la Catarata, Madrid, 1995. (I.S.B.N. 84-8198-065-X) Págs. 13-14.

Esta propuesta rescata la importancia de la *comunicación efectiva* para la construcción de grupos y señala cuatro etapas importantes para consolidarlos. Véase el siguiente esquema para facilitar la comprensión de lo que se ha dicho:



Este esquema puede entenderse como la construcción de una escalera, con varios peldaños, todos basados en los anteriores. "No podemos subir al tercer peldaño si no hemos trabajado los dos anteriores. Así se explica porque muchas veces fracasamos, al intentar comenzar por los problemas de comunicación efectiva, la toma de decisiones o la resolución de conflictos, sin haber consolidado los peldaños anteriores: la construcción de un grupo." (APRENDERH,1997:17)

Por eso estas organizaciones se concentran, en una primera fase, en la construcción de un grupo de manera dinámica, lúdica y participativa. Buscan formar grupos con pocas inhibiciones en el que las personas se llamen por sus nombres, se conozcan y tengan confianza en sí mismas y en las demás; aprendan a respetarse y apreciar las diferencias, sepan valorarse y encontrar los valores positivos de las otras para el enriquecimiento del grupo.

En una segunda fase, ellos creen que deben asumirse por lo menos tres retos importantes: los problemas de la cooperación solidaria, de la comunicación efectiva y de la resolución no violenta de conflictos.

En Edupaz, trabajan la idea de que el juego puede ser un instrumento para romper las relaciones competitivas, y se dan a la tarea de cuestionar este tipo de relaciones para descubrir nuevas formas de relación y acción que rompan esta barrera y que sean instrumento de cambio en la educación y en la sociedad.

Los juegos en los que se da una exclusión de personas en el desarrollo del juego; en los que se dan características que marginan a cierta gente escasamente capacitada o en los que se da una dinámica cuyo desarrollo intenta buscar que alguien venza, sobre otro (a) o un colectivo, exigen y actualizan formas de comportamiento competitivas.

En este sentido, cuestionar la competitividad supone poner en cuestión un factor muy importante de la sociedad. Por ello, introducir nuevas reglas en los juegos en los que la competitividad es un factor importante, es uno de los principales objetivos de Edupaz, de forma que los sentimientos de contrincantes, se tornen en sentimientos del tipo del juego por el gozo en el propio juego, de la consecución de fines comunes, de la realización de una comunicación y cooperación efectiva.

En la medida en que la estructura del grupo sea jerárquica o no propicie la expresión y afirmación personal, la salida que tomarán los conflictos que se presenten, pasará siempre por una relación competitiva, asegura Edupaz.

Entonces, el juego como instrumento para romper esas relaciones competitivas, desde su propuesta, se basa en:

- que puede ayudar a hacer conciente una situación que el grupo vive inconcientemente, ya sea interna o del grupo en relación al exterior.

- que es un campo de experimentación de las propias posibilidades, de las capacidades personales de comunicación y acción, que puede ayudar a una afirmación personal y colectiva.
- como experiencia vital, que proporciona elementos para resolver los conflictos de nuevas formas. El juego puede ser también, en sí mismo, una forma de superar un conflicto.

La tesis central, es que las relaciones que se vivieron en situaciones de juego, pueden ser trasladadas a otras situaciones concretas de la vida de todos los días.

III.3.2. Comparación entre los procedimientos de socialización secundaria y la propuesta de educación para la paz

Como hemos visto, a partir de esta propuesta se pretende re-educar a niños/as y adultos/as, cambiando esquemas que forman parte de su mundo de la vida y que fueron internalizados en la socialización primaria; por ejemplo, promover formas de trabajo horizontales, respetuosas, participativas y lúdicas, cuando la sociedad engendra formas de trabajo jerárquicas y verticales, injustas, excluyentes y sobre todo, solemnes.

En el curso de la historia, el modelo agresivo de la sociedad vertical ha sido dominante. La necesidad de tener más esclavos, el hambre de poder, la existencia de una clase militar, la eliminación violenta o exclusión de los "incapaces".

En ese sentido, establecer y mantener la coherencia en la socialización secundaria presupone ciertos procedimientos conceptuales para integrar los diferentes cuerpos de conocimiento. En lo que sigue, iremos puntualizando algunos de estos procedimientos, sugeridos por Luckmann y Berger, y compararemos estos supuestos con la propuesta de educación para la paz.

- Mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente con la sola dosis de *identificación mutua* que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. (ByL,1968:178)

En la educación para la paz a partir de la metodología del juego, se propicia precisamente un conocimiento e identificación mutuos, que permitan un primer acercamiento y contacto físico. Normalmente son juegos para aprender los nombres de los presentes y algunas características sobre su entorno social (Ver Anexo I – i). Ellos creen que estos juegos ayudan a sentirse acogidos en un grupo nuevo y a perder el miedo al ridículo y al contacto físico accidental. Estos elementos permiten que los participantes vayan *identificándose* como parte de un grupo.

“Desgraciadamente el anonimato –y con él el individualismo y la indiferencia– invade más y más terrenos de nuestra vida. Hay grupos numerosos en escuelas primarias donde las niñas y los niños no se saben los nombres de sus compañeros y compañeras. Recurren al apellido o, en la mayoría de los casos, al apodo. La presentación [*identificación mutua*] es básica para la formación de un grupo y para la enseñanza de valores sociales como: respeto, solidaridad, cooperación (elementos claves en la educación para la paz).” (La Zanahoria:48)

A partir de este tipo de juegos, los facilitadores de estos talleres promueven la generación de lazos afectivos hasta cierto punto, o al menos de esa *identificación mutua*.

Sin embargo, hay un problema fundamental: generalmente estos talleres se llevan a cabo entre personas que no tienen una relación cotidiana, y que no forman parte del mismo mundo de la vida. Esto hace que los lazos que se crean, duren solamente lo que dura el taller: un fin de semana o una semana, cuando mucho.

Lo ideal en este caso sería llevar este tipo de dinámicas a instituciones socializadoras que tengan continuidad y una estructura más sólida, para aprovechar, precisamente, el lado habilitante de las estructuras.

- En la socialización primaria el niño no aprehende a sus otros significantes como funcionarios institucionales, sino como mediadores de la realidad; el niño internaliza el mundo de las personas de su confianza como *el* mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico. Algunas de las crisis que se producen después de la socialización primaria se deben realmente al reconocimiento de que el mundo de los propios padres *no* es el único mundo que existe, sino que tiene una ubicación social muy específica, quizás hasta con una connotación peyorativa. (ByL, 1968:178)

Evidentemente, el objetivo de la educación para la paz no es sustituir los niveles de socialización primaria, pero puedo afirmar con toda seguridad, que buscan incidir también en ese nivel de socialización, para evitar justamente las crisis de las que nos hablan Luckmann y Berger.

Porque al enseñar a un niño, por ejemplo, que no es bueno competir en condiciones desiguales, sino que es mejor cooperar; cuando llegue a su casa y el padre le invite a jugar "vencidas", y encima, se burle de él cuando pierda: le llame *mena*, gallina o debilucho, el niño sufrirá una terrible crisis de identidad y de principios, y la confusión no garantiza que decida asumir los nuevos valores

aprehendidos en un nivel de socialización secundaria. Puede suceder también que quede "vacunado" ante todo aquello que le haga sentir que su papá está mal.

En otro ejemplo, pensemos en este tipo de *educación en valores* con niñas y niños que viven en condiciones de guerra. Por más que se intente convencerlos de que la violencia "no es la vía para resolver los conflictos", ellos saben que necesitan ser violentos para sobrevivir: si uno de ellos intenta incidir en un conflicto, proponiendo cualquier método no-violento, es probable que sea eliminado por alguno de los dos bandos en conflicto. Entonces se hace preciso aclarar que la educación para la paz debe promoverse en un contexto de paz y no en un contexto de guerra.

- Se necesitan fuertes impactos biográficos para poder desintegrar la realidad masiva internalizada en la primera infancia, pero éstos pueden ser mucho menores para poder destruir las realidades internalizadas más tarde. Además, resulta relativamente fácil dejar a un lado la realidad de las internalizaciones secundarias. (ByL,1968:180)

Es en este punto que, desde mi perspectiva, la propuesta de educación para la paz tiene la mayor limitación: al asumirse como factor de socialización secundaria y al proponerse como educación para adultos (también), tiene una enorme amenaza. Es posible que no logre romper con la realidad internalizada en la socialización primaria (contra la que lucha en la mayoría de los casos), y que las personas que participen en los talleres se conviertan en expertos de la simulación, pero que dejen fácilmente de lado los valores sociales que éstos promueven a nivel de socialización secundaria.

En este sentido, la apuesta estaría en la socialización primaria; es decir, en transmitir estos valores sociales (la solidaridad, la cooperación, la libertad, el

respeto, etc.) dentro de la familia y el mundo de la vida. En la socialización secundaria sólo se reforzaría.

Porque, en el caso contrario, aun hablando de niñas y niños (ya no se diga de adultos), si un niño llega con los amigos del barrio y se topa con competitividades violentas y agresivas, es difícil reforzar los esfuerzos de internalización de los nuevos valores, si no se incluye al amplio grupo.

- El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo "familiar". "El grado y el carácter preciso de estas técnicas pedagógicas variará de acuerdo con las *motivaciones* que tenga el individuo para la adquisición del nuevo conocimiento. [...] Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad." (ByL,1968:181)

En lo que se refiere a técnicas pedagógicas, la gente que se dedica a la educación en derechos humanos a partir de la metodología del juego, tienen como objetivo que el niño y la niña incorporen los derechos humanos como valores y guías de conducta, y no únicamente como conocimientos; en ese sentido, creen que los métodos deben enfocarse principalmente a la formación de actitudes y habilidades. En este sentido, optan por una educación socioafectiva y eminentemente vivencial.

Es preciso hacer notar que la propuesta de trabajo está basada en niñas y niños, que son mucho más perceptivos y abiertos que los adultos. Creo que la gran crítica a esta metodología puede hacerse cuando se trata de adultos, ya que los esquemas y valores introyectados en la socialización primaria son muy difíciles

de romper. Sin embargo, parece que la apuesta está, no sólo en la socialización secundaria sino también en la socialización primaria (no quedarse en la escuela sino llevar los nuevos valores a las familias y el mundo de la vida en general, a través de las niñas y los niños.

Algunos elementos básicos de la propuesta¹⁶

- *centrarse en la persona y en el respeto a su dignidad*: contribuir con los niños y las niñas en la conquista a su derecho a ser persona y promover su desarrollo intelectual, biológico, afectivo, social y psico-motor.
- partir de la realidad que viven las niñas y los niños, de sus conocimientos y su contexto socio-cultural [mundo de la vida] y de las experiencias vividas por ellas y ellos dentro y fuera de la escuela - en su familia, en su comunidad, con sus amigos y amigas, etc.
- promover el desarrollo integral de las niñas y los niños: desarrollo afectivo, intelectual y psico-motor, desarrollo socio-emocional y juicio moral, el fortalecimiento de la autoestima y el aprecio por otras personas. Porque 'cada niño es un ser único con características propias y originales, con un ritmo de aprendizaje personal que debe ser respetado y conocido'.
- promover la actividad, el aprendizaje que parte de la actividad y la experiencia directa; esto es mejor y más duradero¹⁷. Mediante la actividad las niñas y los niños aprenden a aprender, buscar información, reflexionar partiendo de su experiencia y vida diaria, descubrir, cuestionar, opinar, aportar conocimientos. Los alumnos pasan de ser receptores pasivos a productores de conocimientos¹⁸.
- crear condiciones para la socialización de los derechos humanos y de valores democráticos: las niñas y los niños, como toda persona son seres

¹⁶ Aprenderh (Acción pro educación en Derechos Humanos, AC). La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestr@s de preescolar y primaria. Querétaro, México, 1998. Pp. 125-130.

¹⁷ Regresaremos a este punto al hablar del mantenimiento y transformación de la realidad objetiva.

sociales y tienen que aprender a vivir en grupo, a interactuar con otras personas. El pequeño se socializa a través de lo que aprende de sus papás, hermanos, maestros, compañeros, vecinos y amigos de su comunidad, y de manera especial de lo que recibe de los medios de comunicación¹⁹. Una educación en derechos humanos busca que éstos le sean respetados al infante, que la justicia, la solidaridad, la igualdad sean experiencias de vida ofrecidas a los educandos y no sólo teoría no aplicada.

- propiciar el diálogo, la comunicación mutua de ideas y sentimientos, para hacer posible el aprendizaje activo. 'Dialogar es más que 'conversar', más que 'informar' y más que 'yo pregunto y ustedes responden' o 'ustedes pregunten y yo contesto': sólo pueden dialogar quienes están seguros que todos valemos y que es posible aprender, unos de otros.
- promover la criticidad y la creatividad. Para ser críticos/as, las niñas y los niños necesitan un ambiente de libertad y tolerancia en el que puedan pensar y expresarse sin obstáculos, contar con información correcta y actualizada, tener la posibilidad de elegir entre varias opciones. 'Una persona crítica es capaz de juzgar con una actitud positiva, por eso no sólo emite juicios, sino que propone alternativas y soluciones'.
- es imprescindible que participemos desarrollando la iniciativa de las niñas y los niños, su imaginación e interés por descubrir y crear, así como su autonomía e independencia, respetando su opinión, dándole oportunidad de expresar sus ideas y sentimientos, su mundo real e imaginario.
- crear un ambiente de libertad: permite ser, expresar sentimientos e inquietudes, incluso que los alumnos cuestionen a los maestros²⁰.

¹⁸ Recordemos la cuestión de la producción del conocimiento o la participación en la definición y redefinición de la situación. Es precisamente el elemento que Habermas considera fundamental para una sociedad emancipada.

¹⁹ Es interesante que esto se mencione, ya que ahora los medios de comunicación han pasado a formar parte del mundo de la vida de la mayoría de los grupos, como referente directo, aunque esta sea tema para una investigación independiente.

²⁰ En este sentido, es importante mantener siempre la diferencia entre cuestionar e inquirir. Además, si se propone la posibilidad de cuestionar a los maestros (que son la figura principal en la

Fomentar un clima de libertad responsable en el que se cumplan los deberes y se respeten las reglas acordadas por todos.

- favorecer la autodisciplina. Implica el compromiso de crear un ambiente que permita una buena relación entre todos y facilite el aprendizaje. Esto comienza con la participación de todos en el establecimiento de reglas. Promover la expresión y desarrollo de afectos y sentimientos. Posibilitar un aprendizaje de valores²¹, precisamente porque al expresar libremente sus sentimientos y afectos los estamos tomando en cuenta, acompañándolos a crecer y madurar como personas.
- promover la participación. 'participar es tomar parte activa en algo, dejando de ser espectador para ser protagonista, (...) es compartir comprometidamente²² la iniciativa, la responsabilidad y la capacidad de decidir y hacer algo. La participación permite que las personas sean el centro de nuestra tarea educativa y es una buena medida para comprobar si los otros principios se están promoviendo adecuadamente. La participación es, además, una característica fundamental en una convivencia democrática. Para que la participación se dé dentro de la escuela y aún en la familia es necesario que exista: a) un ambiente de diálogo y de libertad, para pensar y expresar ideas y opiniones, b) que las diferencias (discrepancias) sean toleradas y respetadas, c) aprovechar las situaciones conflictivas como posibilidades de aprendizaje y crecimiento personal y grupal. Es importante vivir los momentos de crisis como oportunidades de avance.
- entender la importancia del juego. El juego es inherente a la vida del niño y de la niña. Facilita el desarrollo de capacidades cognoscitivas y socioafectivas. Mediante el juego las niñas y los niños internalizan

socialización secundaria), las niñas y los niños propondrán también la posibilidad de cuestionar a los padres, y este asunto, si no se trata cuidadosamente, puede ser motivo de crisis también.

²¹ Hay que aclarar que estos valores son generalmente distintos a los transmitidos en la socialización primaria, por lo que requiere especial atención en el sentido de la crisis, y parece que ese cómo es un hueco en esta propuesta.

experiencias significativas y se facilita la integración del grupo. Todo niño tiene necesidad de estar en movimiento, usar todo su cuerpo y el espacio que le rodea para desempeñar las actividades que le resulten placenteras.

- valorar el trabajo en equipo y cooperación. Favorecen la libertad de asociación y el desarrollo de actitudes de solidaridad, habilidades de comunicación efectiva, resolución no violenta de conflictos y espíritu crítico.
- privilegiar el enfoque positivo. No se pretende subrayar con lujo de detalles las violaciones a los derechos humanos, ya que esto puede tener efectos nocivos como miedo, pesadillas, fantasías traumáticas. Si se aplica en forma reiterativa un enfoque negativo puede generar sentimientos de impotencia, induciendo a actitudes de evasión o indiferencia. No se pretende instruir sobre la tortura sino educar para la autoestima y el respeto a la persona.
- promover un aprendizaje significativo. 'El proceso de aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad. Por lo tanto la práctica educativa debe recoger los intereses, las necesidades, sentimientos y competencias que el niño trae a la escuela.
- relacionar vida en el aula con la realidad. La educación en derechos humanos y para la paz, debe acercar al niño a su realidad inmediata, fomentando una actitud crítica y activa ante ésta. No debe de existir una brecha entre la labor de los profesores y de las madres y padres de familia.
- promover un aprendizaje integrador. Comprometer al alumno en todo su ser personal y social: cuerpo, capacidad intelectual, afectividad, vivencias, etc. Se humaniza la práctica educativa creando condiciones para que las niñas y los niños aprendan a ser solidarios viviendo la solidaridad; a ser justos viviendo la justicia; aprendan a estimarse y estimar a los demás, siendo estimados y queridos.

²² A la cuestión del compromiso volveremos en el siguiente punto sobre la socialización

- promover un aprendizaje global. No se busca una nueva materia 'derechos humanos' sino el tema abordado desde las distintas materias, promoviendo así en niñas y niños la percepción de la realidad como un todo²³.
- Las técnicas aplicadas en esos casos están destinadas a intensificar la *carga afectiva* del proceso de socialización, buscando que el individuo se comprometa con la realidad que está internalizando. "Cuando el proceso requiere una transformación real de la realidad "familiar" del individuo, llega a constituir una réplica lo más aproximada posible del carácter de la socialización primaria [...] pero aun exceptuando esa transformación, la socialización secundaria adquiere una carga afectiva hasta el grado en que la inmersión en la nueva realidad y el compromiso para con ella se definen institucionalmente como necesarios." (ByL, 1968:183)

Como hemos visto, las técnicas propuestas por estos grupos, refuerzan principalmente el autoestima, el respeto y los lazos afectivos entre los participantes (o los educandos). Pero lo más importante, es que esto se haga en ámbitos cotidianos, ya que si no forma parte del mundo de la vida, es probable que no surta ningún efecto positivo.

Ahora bien, una circunstancia importante que puede plantear una necesidad de la intensificación de la carga afectiva, es la competencia entre los encargados de definir la realidad en diversas instituciones. En el caso que analizamos, es claro que la competencia ante la educación para la paz, es la cultura de la guerra.

El dicho romano "Si quieres la paz prepárate para la guerra" no ha perdido actualidad. Durante el siglo XX murieron más de 100 millones de personas con el uso de las armas. Se sufrieron más de 150 conflictos bélicos desde la segunda

secundaria.

²³ Esto, en el sentido de aprovechar la parte habilitante de las estructuras.

guerra mundial, en su gran mayoría en países del tercer mundo, y entre ellos, guerras de muchos años de duración. Desde el 6 de agosto de 1945 (Hiroshima) el ser humano se enfrenta con la posibilidad de desaparecer como especie²⁴.

Pero además hay otra forma de violencia menos visible y más cotidiana, que ya hemos mencionado antes: la violencia estructural, generada por estructuras injustas de poder, que producen hambre, analfabetismo, falta de atención médica, desempleo, pobreza extrema, discriminación y explotación de la mujer, racismo y xenofobia y hasta ecocidio.

Así que la competencia es dura y requiere por ende, cargas emocionales muy fuertes y estratégicamente dirigidas para contrarrestarlo. Por ello, la propuesta educación para la paz busca ser muy clara en las características del concepto de paz que se busca: (La Zanahoria:282,283)

- La paz, igual que la violencia, es un fenómeno amplio y complejo que exige una comprensión multidimensional.
- La paz es un valor, uno de los valores máximos de nuestra existencia.
- La falta de paz afecta a todas las dimensiones de la vida: interpersonal, intergrupala, nacional, internacional.
- La paz hace referencia a una estructura social de "amplia justicia y reducida violencia"
- La paz exige la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones. "No puede haber paz si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la no reciprocidad, aunque no haya conflicto abierto.
- La paz no es sólo la ausencia de condiciones y circunstancias no deseadas, sino presente condiciones y circunstancias deseadas.

²⁴ Aprenderh (Acción pro educación en Derechos Humanos, AC). La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestr@s de preescolar y primaria. Querétaro, México, 1998. Pp. 279

III. Procesos de socialización y estructuras sociales

- La paz hace referencia a tres conceptos íntimamente ligados entre sí: conflicto, desarrollo y derechos humanos.
- La paz es un proceso dinámico.

Como podemos ver, la propuesta de educación para la paz es rica en contenidos y en propuestas estratégicas; sin embargo, estas se dirigen únicamente al *mundo de la vida*. Si no tomamos en cuenta el *sistema*, tanto el análisis como las acciones, serán siempre insuficientes.

Como sabemos, existen sistemas sumamente diferenciados de socialización secundaria en las instituciones complejas, en ocasiones ajustados muy sensiblemente a los requerimientos diferenciales de las diversas categorías de instituciones.

En los casos de gran complejidad, Luckmann y Berger aseguran que tendrán que crearse organismos especializados en socialización secundaria, con un plantel exclusivo y especialmente adiestrado para las tareas educativas de que se trate. "Fuera de este grado de especialización, puede existir una serie de organismos socializadores que combinen esa tarea con otras." (ByL,1968:184)

Creo que la propuesta de educación para la paz, va mas en el sentido de aprovechar la parte habilitante de las estructuras socializadores ya existentes, en el nivel secundario, y por otro lado, promover los talleres para ir incidiendo en las estructuras familiares y en la socialización primaria.

Sin embargo, el segundo que es, desde mi perspectiva, el más importante, es el más débil en recursos y en propuestas.

Pero siguiendo con Luckmann y Berger, diremos que, como la socialización nunca se termina y los contenidos que la misma internaliza enfrentan continuas

amenazas a su realidad subjetiva, toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva.

En lo que se refiere a la defensa de la realidad subjetiva –tal cual se aprehende en la conciencia individual más que cómo se define institucionalmente-, Luckmann y Berger se centrarán en la socialización primaria, ya que ésta internaliza una realidad aprehendida como inevitable. “Esta internalización puede considerarse lograda si el sentido de inevitabilidad se halla presente casi todo el tiempo, al menos, mientras el individuo está en actividad en el *mundo de la vida cotidiana*. Pero aun cuando este último retenga su realidad masiva y establecida *in actu*, estará amenazado por las situaciones marginales de la experiencia humana que no pueden descartarse por completo de la actividad cotidiana.”

En este punto, me gustaría retomar brevemente la importancia del juego en los procesos de socialización, y la razón por la que Edupaz y Aprenderh –entre otros- lo recuperan como alternativa.

Ya hemos hablado ampliamente del juego, de su caracterización y de su importancia en los procesos sociales; sin embargo, a partir de esta tesis de Luckmann y Berger, me gustaría recordar que el juego puede ser una internalización aprehendida como inevitable, en el sentido positivo y negativo del asunto; esto quiere decir, que el juego puede hallarse presente todo el tiempo en el mundo de la vida cotidiana, y que de esto dependen muchos elementos, a saber: el desarrollo de habilidades, capacidades, creatividad e imaginación; la alegría, la diversión, la autoestima y el afecto; la solidaridad, la cooperación y la formación de grupos. O bien, la competitividad, la violencia, el egoísmo, la alineación y la humillación del *otro*.

Dicen también nuestros autores, que el carácter más "artificial" de la socialización secundaria vuelve aún más vulnerable la realidad subjetiva de sus internalizaciones frente al reto de las definiciones de la realidad, "no porque aquellas no estén establecidas o se aprehendan como algo menos que real en la vida cotidiana, sino porque su realidad se halla menos arraigada en la conciencia y resulta por ende más susceptible al desplazamiento." (ByL,1968:186)

Por eso es importante permitir y propiciar el juego cooperativo y de distensión en la socialización primaria; porque así, ante las exigencias de solemnidad y seriedad de la socialización secundaria –que detrás tienen un objetivo de enajenación y alineación-, siempre saltará el juego como una redefinición de la realidad, simulando el mundo objetivo y social, y surgiendo como alternativa para la generación de nuevos valores sociales.

Según nuestros autores hay dos tipos generales de mantenimiento de la realidad: mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis. El primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana y el segundo, en las situaciones de crisis.

La realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización. En ese sentido, el objetivo de una educación para la paz efectiva, debe ser el mantenimiento por rutinas; es decir, pasar a formar parte de la vida cotidiana.

"El diálogo se constituye en actualización de esta eficacia realizadora del lenguaje en las situaciones "cara a cara" de la existencia individual. En el diálogo las objetivaciones del lenguaje se vuelven objetos de la conciencia individual." (ByL,1968:193) En ese sentido, es necesario establecer un lenguaje común como mantenedor de la realidad.

Es por ello que los promotores de la educación para la paz, procuran, en primer lugar, dar contenido y coherencia a su lenguaje: no se refieren a las personas en masculino, sino en femenino y en masculino; si promueven relaciones equitativas, no utilizan palabras que sobajen o excluyan a alguna persona; si buscan un diálogo efectivo, buscan utilizar un lenguaje claro y no dar cosas por sentado; procuran aclarar siempre los conceptos fundamentales para actuar cotidianamente bajo un código común. Ellos coinciden con nuestros autores en que esa es la mejor manera de mantener la realidad.

Por otro lado, la realidad subjetiva siempre dependerá de estructuras de plausibilidad específicas, es decir, de la base social específica y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento. En ese sentido, "la ruptura del diálogo significativo con los mediadores de las estructuras de plausibilidad respectivas amenaza las realidades subjetivas de que se trata. [...] cuanto más se aislen estas técnicas de las confirmaciones "cara a cara", menos probabilidades tendrán de mantener el acento de realidad." (ByL, 1968:194)

Por ello, los promotores de la educación para la paz y los derechos humanos, al iniciar los procesos de generación de nuevos valores, buscan crear lazos sólidos entre los participantes, para que siempre tengan un referente social específico en el que encuentren estructuras de plausibilidad. "La estructura de plausibilidad constituye también la base social para la suspensión particular de dudas, sin la cual la definición de realidad en cuestión no puede mantenerse en la conciencia. En tal caso las sanciones sociales específicas contra esas dudas desintegradoras de la realidad se han internalizado y se reafirman continuamente. Una de esas sanciones es el ridículo." (ByL, 1968:195)

¿O acaso no se piensa que la gente se sintió ridícula en un primer momento al romper el esquema tradicional del lenguaje machista e intentar referirse a las personas siempre en masculino y femenino? Es por ello que se necesita una

referencia social de plausibilidad, porque si no, el intento se abandona de inmediato, aunque sea coherente con los valores sociales que promueven.

Pero, a pesar de que este debería ser el objetivo –mantenimiento de la realidad por rutinas-, hasta ahora los procesos de educación para la paz se han dado en situaciones de crisis, que en la definición de Luckmann y Berger “se utilizan esencialmente los mismos procedimientos que para el mantenimiento de rutinas, excepto que las confirmaciones de la realidad tienen que ser explícitas e intensivas.” (ByL,1968:195)

Todo lo dicho hasta ahora sobre la socialización, implica la posibilidad de que la realidad subjetiva pueda transformarse. “Vivir en sociedad ya comporta un proceso continuo de modificación de la realidad subjetiva [sin embargo] puesto que la realidad subjetiva nunca se socializa totalmente, no puede transformarse totalmente mediante procesos sociales.” (ByL,1968:196)

Ahora bien, un punto que considero importante agregar, es lo que nuestros autores llaman la alternación, la cual requiere procesos de re-socialización, que se asemejan a la socialización primaria, porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos de realidad y deben reproducir la identificación fuertemente afectiva con los elencos socializadores característicos de la niñez. El prototipo histórico de la alternación es la conversión religiosa.

Creo que los promotores de educación para la paz deben ser muy cuidadosos para no caer en situaciones que pretendan disponer de un aparato legitimador para lograr toda la serie de transformaciones que se plantean; porque cuando eso sucede, lo que debe legitimarse no sólo es la realidad nueva, sino también las etapas por las que ésta se asume y se mantiene, y el abandono o repudio de todas las realidades que se den como alternativa.

Esto sería contradecir el propio espíritu de los derechos humanos que educan en la pluralidad y la tolerancia, y que no promoverían la negación de otras formas de relacionarse con el mundo. Sin embargo, esa discusión no se ha terminado en el campo de los derechos humanos, porque ¿dónde empieza el respeto a otras culturas y terminan los derechos humanos? o viceversa, ¿dónde empieza la defensa de los derechos humanos y termina la libre determinación de las culturas? El ejemplo clásico sería la cultura musulmana: ¿se debe respetar aunque viole los derechos de las mujeres?, ¿o se le deben imponer los patrones occidentales de los derechos humanos?

En fin, esa es una discusión que no daremos en este trabajo, pero que me parece importante mencionar para no confundir los procesos de socialización primaria y secundaria, con la alternación.

En la práctica se dan muchos tipos intermedios entre la re-socialización —como la alternación— y la socialización secundaria, que sigue construyendo sobre las internalizaciones primarias. “En estas últimas se producen transformaciones parciales de la realidad subjetiva o de sectores determinados de ella. Esas transformaciones parciales son comunes en la sociedad contemporánea en lo referente a movilidad social y adiestramiento ocupacional del individuo.” (ByL,1968:202) Aunque yo agregaría que, también en la sociedad contemporánea se promueven las transformaciones parciales en materia de derechos humanos más comúnmente, y por ello la importancia de este análisis.

Finalmente, quiero concluir hablando de lo que Luckmann y Berger llaman la “socialización exitosa”, que consiste en “el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (junto con la identidad, por supuesto).” (ByL,1968:205) Inversamente, la “socialización deficiente” debe entenderse en razón de la asimetría existente entre la realidad objetiva y subjetiva. Es claro que la socialización totalmente exitosa resulta imposible.

Sin embargo, la identificación, la desidentificación y la alternación se acompañan siempre por crisis afectivas, ya que dependen de la mediación de otros significantes. “La aparición de mundos discrepantes en la socialización secundaria produce una configuración totalmente distinta.” (ByL,1968:214)

En este sentido, puedo concluir con la idea de que, la propuesta de educación para la paz y los derechos humanos será acompañada inevitablemente por crisis afectivas, no sólo para los participantes sino también para los promotores; sin embargo, eso implica que es una configuración distinta al mundo que vivimos y eso es una re-definición de nuestra situación común, por lo que, a pesar de los errores de concepción y enormes limitaciones de aplicación, la alternativa de la educación para la paz, puede concebirse como una fórmula emancipadora, siempre y cuando responda a las necesidades de la socialización, por un lado, y no se quiera basar en la alternación (de tinte religiosa), por el otro.

Algunas consideraciones finales

Más que la comprobación o negación de hipótesis, en términos de la sociología positiva, en este apartado pretendo formular algunas consideraciones finales acerca del papel del juego en los procesos de socialización y de la alternativa lúdica propuesta por algunas organizaciones no gubernamentales (ONG's) para la educación para la paz y los derechos humanos, con base en el marco teórico-metodológico que hemos diseñado como referente para esta investigación sociológica.

Me parece muy importante recordar que, si no separamos aquello que quisiéramos para la sociedad, de lo que *puede ser (condiciones de posibilidad)* dependiendo del contexto social en el que vivimos y del contexto en el que llevamos a cabo nuestra investigación, solamente construiremos un discurso que difícilmente pasará de ser retórica.

Esto no quiere decir que debemos estar fuera del proceso empírico que analizamos, ya que, al ser partícipes, podemos saber lo que se hace para configurar discursivamente una voluntad común. La cuestión es tener claro cuáles son las *pretensiones de verdad* en el discurso teórico que los "organizadores de la acción" manejan. Solamente a partir de un proceso de reflexión podremos salir del contexto de *continuación deformada*.

Es muy importante mencionar el ejercicio de ruptura que realicé a partir de este trabajo. A nivel personal, he dedicado gran parte de mi tiempo al trabajo de campo con indígenas tzotziles en Chiapas, promoviendo espacios de juego alternativos para el desarrollo integral infantil en comunidades que se encuentran en situación de guerra, en un proyecto conjunto con el Colectivo de Educación para la Paz, A.C. He participado en talleres de juegos y dinámicas impartidos por APRENDERH, A.C. y he promovido esta alternativa en distintos niveles y en diferentes grupos.

Fue a partir de esta experiencia que decidí hacer una investigación sociológica en este sentido y fue muy difícil desprenderme de la trama de relaciones y conceptos de sentido común con respecto a este tema. Por ello me propuse construir un marco teórico que me permitiera ir más allá de las nociones preconstruidas en los grupos en los que he militado, sin que esto significara dejar de lado la importante relación que existe entre la teoría y la práctica para la investigación sociológica.

Estoy convencida de que las relaciones sociales no pueden reducirse a relaciones entre subjetividades de intenciones o motivaciones, ya que estas se establecen entre condiciones y posiciones sociales y tienen más realidad que los sujetos que ligan.

A partir de estas reflexiones, hice un esfuerzo para hacer una constante revisión epistemológica en este trabajo, haciendo de la duda y del error el elemento fundamental para validar esta investigación como conocimiento científico sociológico.

Con este antecedente, no pretendo decir que la metodología que propuse esté libre de carga subjetiva de una teoría implícita de lo social, pero creo que eso no debe confundirse con la falta de rigor para esta investigación. Creo que el aporte de los elementos que recuperamos sobre el debate de la sociología contemporánea, es de gran ayuda para comprender e interpretar los procesos sociales en general y el papel del juego como factor de socialización, en particular. Asimismo, pienso que la teoría de *la construcción social de la realidad* de Luckmann y Berger, fue un elemento clave para el entramado de conceptos sobre la socialización.

En cuestión metodológica, pienso que una de las grandes aportaciones a nuestra investigación, consistió en recuperar la crítica que hace Alexander a la propuesta habermasiana, ya que nos permitió comprender que toda acción orientada al éxito

implica necesariamente alcanzar un nivel de entendimiento y que, en otro sentido, las acciones orientadas al entendimiento pueden contener también cierto grado de racionalidad instrumental.

Quiero recuperar en estas consideraciones, algunas cuestiones que me parecen fundamentales en cuestión metodológica:

1. La *sociología* comprende lo social a partir de interpretar y explicar causalmente la acción social (otorgando especial atención al *ser actuante*), pero también a partir de comprender el funcionamiento de las estructuras por las que se rigen los actores (sistemas). Por ello, no podemos hacer un análisis que no contemple ambas cuestiones u obtendremos inevitablemente un resultado sesgado.
2. Se entiende por *acción*, una conducta racionalizada, ordenada reflexivamente por agentes humanos, que se sirve del lenguaje para hacerse posible y en la cual, el actor entra en relación al menos con un mundo (pero siempre también con el mundo objetivo).
 - Al entenderse acción como una conducta, debe tomarse en cuenta que es algo que alguien "produce" o "realiza".
 - La acción se diferencia de los movimientos corporales, que son más bien, medio o elemento de la acción. Hay movimientos con los que se actúa instrumentalmente (intervenciones en el mundo), y con los que se expresa comunicativamente.
 - Es preciso diferenciar también el carácter general del obrar (lo que la gente hace) de la caracterización de los tipos de actos (que incluye aquello que no se hace intencionalmente).
3. Diremos que en un *acto intencional*, un agente sabe (o cree) que puede esperar que ese acto manifieste un resultado particular; por ende, utiliza ese conocimiento para producir ese resultado.

- lo que más debe importar a la teoría social, son las consecuencias no intencionales de los actos intencionales, porque son estos los que intervienen en la reproducción de las estructuras.
4. La premisa de Weber en cuanto a que el *nivel de la acción* es comprensible en relación con "objetos" (pertenecan éstos al mundo externo o interno), se hace más clara entendiendo la relación del actor en tres niveles: con el mundo objetivo, con el mundo social y con el mundo subjetivo.
 5. El principio weberiano que plantea que el curso de regularidades de la conducta humana es interpretable por vía de comprensión, pero que la que posee el grado máximo de evidencia es la interpretación racional con arreglo a fines, se reemplazará con los supuesto de que
 - al existir un acervo de saber (*saber mutuo*) que permite la definición y negociación de situaciones por los implicados, en el contexto de la precomprensión imbuida culturalmente, la tarea consiste en incluir en la propia interpretación, la interpretación que de la situación hace el otro.
 - tanto los legos como los científicos sociales aprehendemos los sucesos, a partir de construir y sustentar "marcos de sentido", por lo que la tarea de las ciencias sociales es penetrar y aprehender los marcos de sentido que intervienen en la producción de la vida social por los actores legos, y reconstruirlos en los nuevos marcos de sentido que intervienen en esquemas técnico-conceptuales (*doble hermenéutica*).
 6. Por *racionalización de la acción*, entenderemos la regulación reflexiva de la conducta del agente, expresión causal del fundamento de la deliberación del agente en el conocimiento de sí mismo y de los mundos sociales y materiales que conforman su ambiente.

7. La premisa weberiana de que la reflexión sobre las consecuencias de la acción, es tanto menor cuanto mayor sea la atención concedida al valor propio del acto en su carácter absoluto, se modificará, al plantear que
 - la *motivación de la acción*, entendida como las necesidades que disponen de la acción, incluye elementos afectivos de la personalidad, ya sea en los casos en que los actores tienen noción de sus necesidades o en los casos en que su conducta se ve influida por fuentes no asequibles a su conciencia.
 - los intereses que motivan la acción son los resultados o sucesos que facilitan la satisfacción de las necesidades de los agentes.

8. La *acción social* no puede reducirse a operaciones interpretativas de los participantes en la interacción, por lo que utilizaremos como un nuevo supuesto el concepto de *acción comunicativa*, en la que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo a través de un medio lingüístico.

9. La *acción* no es *comunicación*. El lenguaje es un medio de comunicación que puede servir al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persiguen cada uno determinadas metas.

10. La *acción comunicativa* no se agota en el acto de entendimiento (efectuado en términos de interpretación), sino que designa un tipo de interacciones que vienen coordinadas mediante actos de habla, mas que no coinciden con ellos.

11. En un *acto comunicativo* trata de pasarse información a otros; la *intención comunicativa*, implica que toda preferencia es a la vez un acto provisto de sentido en sí, y al mismo tiempo un modo de comunicar un mensaje o un sentido a otros.
 - así como una preferencia puede ser un acto (comunicativo); también algo obrado (una acción) puede tener a la vez intención comunicativa.

12. Cuando hablamos de comprensión del sentido común, o de *saber mutuo*, nos referimos a aquello que se puede esperar que todo actor competente sepa (o crea) sobre las propiedades de actores competentes, incluidos él mismo y otros. Además, que la situación particular en que el actor y aquellos a los que la preferencia se dirige, se encuentran en un tiempo dado, y que incluya ejemplos de circunstancia al que la atribución de formas definidas de competencia sea apropiada.
13. El *entendimiento*, es el mecanismo coordinador de la acción que tiene su trasfondo en una precomprensión imbuida culturalmente, y que se dará siempre que exista un acuerdo en las pretensiones de validez, que constan de:
- a) verdad para los enunciados,
 - b) rectitud para las acciones legítimamente reguladas y para el contexto normativo, y
 - c) veracidad para la manifestación de sus vivencias subjetivas.
- esto cuenta tanto para los científicos sociales como para los propios hablantes y oyentes, por lo que podemos decir que todo hombre puede ser un teórico social práctico, ya que la autorreflexión es inherente a la conducta social humana.
 - sin embargo, para esta *pretensión de verdad*, no puede dejar de tomarse en cuenta que hay situaciones que se interponen, ya sea en el nivel personal o nivel de grupo (relaciones neuróticas o ideológicas).
14. La *acción comunicativa* es en la que los participantes armonizan entre sí sus planes individuales de acción y persiguen sin reservas sus fines ilocucionarios; pero en los *contextos complejos de acción*, un acto de habla que en un principio se haya realizado y aceptado bajo los supuestos de la acción comunicativa, puede tener simultáneamente un valor estratégico en otros planes de interacción y provocar efectos perlocucionarios en terceros.

15. Sobre la distinción habermasiana de la acción orientada al éxito vs. la acción orientada al entendimiento, diremos que no se considerará como una dicotomía típico-ideal de la acción instrumental vs. acción comunicativa, ya que el entendimiento es un componente de *toda acción*, así como lo es la consideración estratégica. Dependerá de la forma empírica concreta que se asuma en situaciones históricas específicas.
16. Diremos que, comprometerse en la comunicación, no implica forzosamente la capacidad de alcanzar un acuerdo racional, aunque sí se considerará en primera instancia.
17. Finalmente, tomaremos en cuenta que no puede haber un modelo de perfecta comprensión mutua, ya que la comunicación se ve estorbada por restricciones externas a su propia estructura. Al decir que el entendimiento es un acuerdo libre de coacción, también debe tomarse en cuenta la coacción interna; de lo contrario, estaremos dejando de lado el contexto y la tradición cultural.

Ahora bien, en lo que se refiere ya al contenido de este trabajo, podemos asegurar, en primer lugar, que el juego es una *construcción social* que tiene un papel fundamental en la producción del conocimiento, en la generación de valores sociales y en la formación de grupos. El juego es en sí mismo una especie de "laboratorio social" en el que se convocan voluntades y en el que pueden formarse consensos y grupos solidarios, o bien, pueden darse los más agrios conflictos y reproducirse patrones de competitividad que sometan y humillen.

A partir de esta investigación, concluimos que el juego regulado en general, se caracteriza por generar determinados valores sociales a partir de las relaciones que en éste se establecen. Dependerá de ciertas variables, que estos valores se inclinen hacia la solidaridad, la cooperación, la comunicación no distorsionada, la escucha activa y la formación de consensos; o bien, hacia la competitividad, la inequidad, el autoritarismo y la acción orientada al éxito.

Estas variables tienen que ver con la cultura y con el tipo de relaciones que se promueven socialmente: una cultura de guerra o una cultura de paz; una cultura mortificante o una cultura vivificante; una cultura jerárquica o una cultura horizontal; machismo o equidad de género. En este sentido, podemos deducir que el juego puede constituirse como un “modelo analítico de lo social” -a partir del cual puedan trasladarse situaciones concretas de la vida cotidiana- y que éste puede interpretarse a partir de las relaciones y valores sociales que promueve y a partir de su reglamentación. De ello dependerá en gran medida, el papel que juegue en los procesos de socialización.

Ahora bien, tratando de no descuidar nuestro estudio de caso, es importante agregar algunas consideraciones en lo que se refiere a las características esenciales del juego. Decimos que éste es fundamentalmente *libre e incierto* y, por el contrario, los juegos y dinámicas utilizadas en educación para la paz, además de ser *mandatados o recomendados y dirigidos*, es fácil presuponer el final y las reflexiones que de ellos se obtienen. En ese sentido, éstos no conservan el genuino sentido del juego.

Sin embargo, no podríamos decir que estas dinámicas no son lúdicas, ya que guardan en sí un conocimiento, existen determinadas reglas que guían las actividades para procurar condiciones de equidad y permiten imaginar, cuestionarse y divertirse. Por ello, hemos agregado a nuestro marco teórico el concepto de *aprendizaje lúdico*, que se entiende como una actividad diseñada con el propósito concreto de producir aprendizajes a través de una ruta amable. Por ende, diremos que la propuesta de Edupaz se constituye precisamente como aprendizaje lúdico y no como juego, aunque su nombre lo sugiera: *la alternativa del juego*.

Hemos considerado al juego regulado como un acto *intencional*, en el que se busca un resultado concreto: ganar; por ello, el agente utiliza todos sus recursos, habilidades y capacidades para producir ese resultado.

Sin embargo, como hemos dicho antes, lo que más debe importarnos son las consecuencias no intencionales de los actos intencionales y por ello nos hemos detenido a analizar cuidadosamente qué tipo de relaciones y valores sociales se generan en cada tipo de juego, independientemente del contenido del mismo.

Este análisis nos ha permitido engarzar nuestro cuerpo teórico con el estudio de caso propuesto, ya que, desde mi perspectiva, la propuesta lúdica de Edupaz pretende educar en ciertos valores *a partir de analizar y evaluar las consecuencias no intencionales de los juegos*. Sin embargo, en el momento en que este se convierte en el objetivo de las dinámicas que utilizan, esas consecuencias que en principio serían *no intencionales*, son promovidas y dirigidas de tal modo, que estos juegos y dinámicas resultan ser más una acción orientada al éxito por parte de los "facilitadores", que una acción orientada al entendimiento por parte de los participantes.

Ahora bien, debemos aclarar que esta propuesta debe considerarse como un proceso de *socialización secundaria*, en el que se pretende que los participantes internalicen nuevos valores y conceptos, para adquirir el conocimiento de nuevos comportamientos de rutina.

En esta pretensión de re-educar a los participantes, cambiando los esquemas que forman parte de su mundo de la vida y que fueron internalizados en la socialización primaria, estas organizaciones intentan promover relaciones horizontales, respetuosas, participativas y lúdicas ante una sociedad jerárquica, injusta, excluyente y sobre todo, solemne. Pero a pesar de sus buenas intenciones, esta propuesta no deja de ser *moralizante*, y por ende, peligrosa.

Por ello, creo que la conclusión más importante de este trabajo, reside en definir las variables de las que depende que este proceso sea eficaz.

En primer lugar, creemos que la aplicación de esta propuesta en la educación de adultos es poco eficaz a) *en cuestión de contenidos*, porque los valores introyectados en la socialización primaria, así como la asunción de roles y actitudes, es muy difícil de modificar a corto plazo, no sólo por el peso de los prejuicios individuales, sino también porque el mundo de la vida no se modifica en el mismo sentido y porque sus relaciones sociales se ejercen en otro código de valores; y b) *en cuestión de métodos*, porque los adultos han negado su existencia lúdica; han despreciado el juego por implicar pérdida de tiempo o bobería y han dejado de creer en el poder de la imaginación y de la simulación. Además, porque la relación con los juegos se ha distorsionado (como explicamos en el capítulo segundo) y se ha pervertido.

No podemos dejar de señalar la importancia de que la *educación para la paz* se de en un contexto de paz y no de guerra, ya que los choques entre esta formación y la realidad pueden resultar contraproducentes. Hay que decir con toda claridad que el *mundo de la vida* no es el mundo. Para un análisis profundo de lo social, es preciso recuperar siempre, también, el análisis de los sistemas a partir de la producción y reproducción de las estructuras.

En segundo término, pensamos que para aplicar esta propuesta de manera eficaz en niñas y niños, es preciso tener en cuenta la dualidad de las estructuras -como sistemas de reglas y recursos-, y utilizar la parte habilitante de las estructuras educativas existentes, ya que si no se hace de esa manera, el proceso de institucionalización será demasiado lento y probablemente imposible. Creemos que los cursos y talleres no cumplen, por mucho, una función socializadora eficaz y que, al contrario, orillan a los participantes a convertirse en expertos de la simulación.

Y aun aplicándose esta propuesta en las instituciones educativas para ir modificando las relaciones sociales en general, no puede pensarse que este método es *la panacea*; creemos que es una propuesta muy bien intencionada, pero que pareciera reducir el fenómeno de la agresividad y violencia del ser humano, a la competitividad del sistema capitalista.

Además, creemos que es importante aclarar que esta *educación en valores*, tiene evidentemente una carga política; los miembros de Edupaz tienen una actividad muy intensa en brigadas de acciones en y para la paz en El Salvador, Guatemala, Costa Rica, Colombia, México e Italia. Y este argumento no es para descalificar o sobrevaluar la propuesta, simplemente porque en términos sociológicos, es fundamental ubicar contextualmente el caso que se estudia.

Hemos analizado cuidadosamente los límites de esta propuesta y, aunque no pretendemos descalificarla como *una alternativa* para modificar las relaciones sociales violentas y jerárquicas, tampoco pretendemos ensalzarla como *la solución* a las complejas relaciones sociales que caracterizan nuestra época.

Sin embargo, celebro la idea de recuperar el importante papel que tiene el juego en los procesos de socialización, de una manera crítica y creo que es una veta a la que puede sacársele mucho mayor provecho. Considero que esta investigación nos abre las puertas a varios temas en los que puede profundizarse, abordándolos, precisamente, desde el ángulo del que la sociología contemporánea los ha descuidado.

Bibliografía

Acevedo Ibañez, Alejandro, Aprender jugando : 60 dinámicas vivenciales, México: Acevedo y Asociados, 1987, c1985, 5a ed

Alexander, Jeffrey. Ensayo de revisión: la nueva teoría crítica de Habermas: su promesa y problemas. En *Sociológica*, año 3 números 7/8, mayo-diciembre 1988. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. México. Pp. 157 – 185.

Alexander, J. Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Gedisa, 1992.

Aprenderh (Acción pro educación en Derechos Humanos, AC). La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestr@s de preescolar y primaria. Querétaro, México, 1998.

Berger, P., Luckmann, T. La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, 1ª edición en castellano, 1968. Argentina.

Bourdieu, Pierre, El oficio del sociólogo, Editorial Siglo XXI

Caillois, Roger., Los juegos y los hombres : la máscara y el vértigo, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

Cascón Soriano, Paco y Beristain, Carlos, La alternativa del Juego I, Barcelona, España, Ed. Los Libros de la Catarata, Madrid, 1995. (I.S.B.N. 84-8198-065-X) Págs. 246.

Chapela, Luz María. "El juego, instrumento de formación de carácter y conocimiento", en: MO, Jorge (comp). Lagrimas, risas y ardor. Situación y perspectiva de la cultura infantil y juvenil en México. México, Ediciones del plumicornio, 1994.

Chapela, Luz María, El Juego, Secretaría de desarrollo social, Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas, México, 1998

Colectivo de Investigación Freinet, Célestin Freinet y su pedagogía. Pags. 17

De la Garza Toledo, Enrique (coordinador), Hacia una metodología de la reconstrucción: Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social. Editorial Porrúa, S.A., México 1988, UNAM.

Durkheim, Emile. De la división del trabajo social. Ed. Schapire, Buenos Aires, 1967.

Durkheim, Emile. Las reglas del método sociológico. Ed. La pléyade. Buenos Aires, 1978.

Duvignaud, Jean, El Juego del juego, México : Fondo de Cultura Económica, 1982

Eco, Umberto. Cómo se hace una tesis, Gedisa editorial

Elias, Norbert. El proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

Elias, Norbert. Compromiso y distanciamiento: ensayos de sociología del conocimiento. Ed. Peninsula, Barcelona, 1990.

Elias, Norbert. Sociología fundamental. Ed. Gedisa, Barcelona, 1982.

Fernández Moreno, Juan Manuel. Paulo Freire: Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina en *Razón y palabra*. Número 13, Año 4, Enero – Marzo 1999.

Foucault, Michel. El orden del discurso. 1970. Tusquets Editores, Tercera edición, Barcelona, 1987.

Freire, Paulo, Consideraciones en torno al acto de estudiar, en La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo XXI editores, México, 1984, Pags. 47 – 53.

Freire, Paulo, La educación como práctica de libertad, Siglo XXI editores, México, 1980.

Giddens, Anthony, Las nuevas reglas del método sociológico, Amorrortu, Buenos Aires, 1997.

Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa (I) Racionalidad de la acción y racionalización social. Teoría de la racionalización de Max Weber, Ed. Taurus, Madrid, 1987.

Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa (II): crítica de la razón funcionalista. Ed. Taurus, Humanidades. Madrid, 1999.

Habermas, Jürgen, Teoría y praxis, Ed. Rei.

Horkheimer, Max-Adorno, Theodor. Dialéctica del Iluminismo, Edit. Sudamericana, Buenos Aires, 1969.

Huizinga, Johan. Homo Ludens. Historia, Alianza / Emecé. Primera Edición, octava reimpresión. España, 1998.

Lázaro L., A. Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias. Nº 51, 1995. vol. 3, pp. 7-22.

Luhmann, Niklas. La ciencia de la sociedad. Universidad Iberoamericana, 1996. México.

Mancilla Villa, Martha Lilia, La organización infantil en situaciones de juego libre. Licenciado en Psicología, UNAM 1990.

Mantilla Gutiérrez, Lucía. La re-creación lúdica y la negación del juguete: el caso de San José del Platanal, Michoacán, en Ramos R., J.L. et al, Memorias del 1er. Coloquio Internacional: Juego, Educación y Cultura. CONACULTA, INAH y ENAH. México, 2000.

Maya Pozos, Margarita, El juego como medio de socialización en un grupo de niños en edad escolar. Licenciado en Derecho, UNAM 1981.

Molet Burguete, Laura Isabel, *Escuela, expresión y comunicación*, en Freinet y De la Salle: dos formas de expresión en la escuela, México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, FFyL-UNAM, 2000, Pp. 9-20.

Öfele, M.R., *Juego, aprendizaje e instituciones educativas*. en Ramos R., J.L. et al, Memorias del 1er. Coloquio Internacional: Juego, Educación y Cultura. CONACULTA, INAH y ENAH. México, 2000.

Parsons, Talcott. El sistema social. Alianza, 1999.

Paz y Puente Rodríguez, Francisco, Juego o juguete. Licenciado en comunicación, UIA 1983

Pedraza M., H. *La potencialidad del juego para guiar el aprendizaje de la lectura y la escritura en la edad escolar*. en Ramos R., J.L. et al, Memorias del 1er. Coloquio Internacional: Juego, Educación y Cultura. CONACULTA, INAH y ENAH. México, 2000.

Piaget, Jean. La formación del símbolo en el niño. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

Piaget, Jean y B. Inhelder. *Psicología del niño*. Madrid, Morata, 1993.

Ramos Martínez, José Luis y Martínez Mtz., J. (compiladores). Juego, educación y cultura. Memorias del 1er. Coloquio Internacional, Oaxaca, México. Agosto, 2000.

Revoredo, Aída. Jugar es un acto político. Editorial Nueva Imagen, Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, México, 1983.

Sánchez de Bustamante K., I. A., *Algunas relaciones entre el juego y los aprendizajes escolares.* en Ramos R., J.L. *et al*, Memorias del 1er. Coloquio Internacional: Juego, Educación y Cultura. CONACULTA, INAH y ENAH. México, 2000.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (SEDUPAZ-APDH), La alternativa del Juego II. Ed. Los Libros de la Catarata, Madrid, 1995.

Scheines, Graciela. Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires, Eudeba, 1998.

Ventura, I. y Victoria, N. *Socialización, juego y género.* en Ramos R., J.L. *et al*, Memorias del 1er. Coloquio Internacional: Juego, Educación y Cultura. CONACULTA, INAH y ENAH. México, 2000.

Weber, Max. Economía y Sociedad *Cap. I. Conceptos sociológicos fundamentales.* Ed. Siglo XXI.

Weber, Max. Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica (1ª edición en alemán 1922), novena reimpresión en español, México, 1992.

Weber, Max. Ensayos sobre metodología sociológica. *Cap. 3 Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva (1913)* Amorrortu editores, Argentina. 1ª edición en castellano, 4ª reimpresión, 1993.

Weissberger Stern, Ethel. Análisis sociológico del juguete. Estudio exploratorio. México, Tesis de licenciatura de sociología, Departamento de Sociología, Universidad Iberoamericana, 1978.

Duración: 40'

Juegos de conocimiento

Cambiar de punto de vista

1. Definición

Consiste en ponerse en el lugar de las otras personas

2. Objetivos

Aprender a percibir una situación desde el punto de vista de otra persona.

4. Desarrollo

Propuesta-ejemplo para un intercambio con otro grupo cultural (interno o externo al grupo)

EL YO: ¿Qué es importante para mí? ¿Qué es lo que me hace único/a? ¿Cuáles son mis puntos fuertes o débiles? ¿Quién y qué ha hecho de mí lo que soy?

EL YO Y LOS OTROS/AS: ¿Cuáles son mis amistades preferentes (individuos o grupos)? ¿Quiénes son mis héroes, mis modelos? ¿Qué tipo de referencia tengo y con quién? ¿cómo se arreglan estas diferencias?

EL YO Y LA SOCIEDAD: ¿Cuál es mi papel en la sociedad hoy y mañana? ¿Qué influencia podría ejercer en ella? ¿En qué medida depende mi existencia de la sociedad?

Las personas participantes primero responden como creen que responderían las del otro grupo. Después responden a las preguntas desde su punto de vista. La primera serie de respuestas (las de "en el lugar de los otros/as"), se remite al otro grupo, que envía sus reacciones después de la lectura.

5. Evaluación

Se analizará la diferencia entre las reacciones prejuzgadas y las reales. Consecuencias de nuestros prejuicios. Visión actual del

Duración: 15'

Juegos de presentación

Caja sorpresa

1. Definición

Se trata de aprender todos los nombres, de forma dinámica.

2. Desarrollo

Todo el grupo en círculo. Alguien se levanta y dice su nombre: "Soy Antonio". Luego presenta a las cuatro personas que tiene a su izquierda, empezando por la que está más lejos: "Paco, Maite, Izer y Alberto". Según va presentando, las personas nombradas se levantan y se sientan rápidamente, dando el efecto de una caja sorpresa. Luego, la persona a la derecha de Antonio, hace lo mismo.

Juegos de afirmación

Duración: 10'

La espiral'

1. Definición

Se trata de ir "enroscándose" todo el grupo, hasta quedar lo más apretado posible.

2. Objetivos

Favorecer el sentimiento de grupo, la acogida y el contacto de los/as participantes. Coordinación de movimientos.

3. Consignas de partida

Movimientos suavs y no muy rápidos. No oprimir en exceso.

4. Desarrollo

El grupo forma una larga cadena, tomados de las manos. La persona que está en un extremo comienza a girar sobre sí misma, mientras el resto de la cadena gira en sentido contrario. Así, hasta quedar todos apretados en un fuerte abrazo.

5. Evaluación

Valorar cómo se ha sentido cada uno en el juego y cómo ha sentido al grupo y la comunicación que se ha dado en la espiral (situaciones provocadas por la carencia de espacio físico, toma de decisiones para

Juegos de confianza

Duración: 30'

El viento y el árbol

1. Definición

Una persona, en el centro del círculo, se deja bambolear de una a otra persona, como las ramas de un árbol mecidas por el viento.

2. Objetivos

Favorecer la confianza en el grupo y en uno/a mismo/a. Eliminar miedos.

3. Consignas de partida

Se forman grupos pequeños. La persona que se sitúa en el centro permanecerá rígida. Las demás la empujarán suavemente. El juego ha de hacerse en el mayor silencio posible.

4. Desarrollo

La persona participante se sitúa en el centro y cierra los ojos. Sus brazos penden a lo largo de su cuerpo y se mantiene totalmente derecha, para no caerse. El resto de los/as participantes, que forman un círculo a su alrededor, le hacen ir de un lado para otro, empujándole y recibéndole con las manos. Al final del ejercicio es importante volver a poner a la persona en posición vertical, antes de abrir los ojos.

5. Evaluación

Es importante que cada uno/a exprese cómo se ha sentido, sus temores, ...

6. Notas

A medida que se tome confianza, las personas que forman el círculo puede ir alejándose, arrodillarse e incluso sentarse con las

Juegos de comunicación

Duración:15'

Fila de cumpleaños

1. Definición

Se trata de, comunicándose sin palabras, hacer una fila ordenada.

2. Objetivos

Aumentar la concentración, la escucha/atención y otras formas de comunicación no verbal.

3. Consignas de partida

El juego se hace en silencio.

4. Desarrollo

Las/os participantes tienen que hacer una fila según el día y mes de su cumpleaños, de enero a diciembre. Tendrán que buscar la manera de entenderse sin palabras. No importa tanto el hecho de que salga bien la fila, como el trabajar juntos y comunicarse.

5. Evaluación

¿Qué problemas han surgido? ¿Qué elementos han favorecido la comunicación?. Se puede tratar el tema de los diferentes canales de comunicación y cómo facilitan o dificultan la misma.

Juegos de cooperación

Duración:15'

Rompecabezas colectivo

1. Definición

Se trata de reconstruir una figura entre todos.

2. Objetivos

Lograr una colaboración en una tarea común.

3. Materiales

Varios "Tangrams"(rompecabezas de piezas geométricas).

4. Desarrollo

Repartir a los participantes en grupos de 9 (el Tangram tiene 9 piezas); si hay alguien de más, añadir observadores/as. En estos grupos, cada participante recibe una pieza del rompecabezas. Cada grupo recibe también la figura a realizar, pero sin esquema de realización. Cada grupo debe intentar reconstruir la figura, pero hay una regla estricta: cada cual no puede tocar más que su pieza.

5. Evaluación

Se valorará el funcionamiento del grupo así como la forma utilizada.

6. Notas

Se puede hacer a la inversa, dando al conjunto del grupo todas las piezas, y a cada participante un fragmento de las indicaciones de

J. Resolución de Conflictos ' Duración:20'

Escuchando

1. Definición

Algunas personas participantes escuchan el desarrollo de un conflicto y luego intentan reconstruirlo.

2. Objetivos

Aprender a escuchar y describir un conflicto.

3. Desarrollo

Varias personas participantes salen de la habitación, o se colocan detrás de un biombo, o de espaldas al grupo, para no ver lo que ocurre. Mientras, en el grupo se desarrolla un conflicto con mucho ruido, que ha sido preparado previamente. Las que han salido escuchan y tratan de captar lo que pasa en el grupo, reconocer los ruidos, etc.

Cuando el conflicto se acaba o se detiene (después de 5 o 10 minutos) las que están fuera vuelven al grupo e intentan reconstruir el conflicto y expresar cómo lo han vivido desde fuera.

5. Evaluación

Es la continuación del juego, a partir de la valoración del grupo de fuera. Se puede abrir un diálogo sobre el proceso de escucha en el conflicto, confrontando con las situaciones

Juegos de distensión Duración:15'

Cesta de frutas

1. Definición

Consiste en encontrar siempre una silla para sentarse.

2. Objetivos

Fomentar la distensión y favorecer la rapidez de reflejos.

3. Materiales

Tantas sillas como participantes, menos una

4. Consignas de partida

No cambiar de fruta.

5. Desarrollo

Las/os participantes se sitúan sentados cada una/o en una silla en círculo menos una/o que queda en el centro. Los jugadores/as estarán repartidos en grupos de frutas (manzanas, ciruelas,...). La persona del centro gritará dos clases de frutas y éstas tendrán que cambiar de sitio intentando ocupar el del centro una de las sillas que ha quedado libre. Quien queda sin silla repetirá la operación. También se puede gritar: ¡Frutas! y entonces todos deben cambiar de sitio.

6. Evaluación

Reflexionar sobre que todas/os están jugando no quedando nadie eliminada/o.

7. Notas

Con muy pequeños gritar sólo un tipo de frutas cada vez, para

La doble Carrera²

Todos los animales son iguales,
pero unos son más iguales que otros.

George Orwell, Rebelión en la granja

La *doble carrera* es un juego de mesa para adultos, atractivo y divertido, un poco tramposo, sobre la situación de la infancia en nuestro país. Contiene información actualizada, basada en investigaciones serias de organismos como el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (comexani). A continuación ofrecemos la información necesaria para reproducir el juego.

1. Instructivo

A través de una actividad lúdica (de aproximadamente una hora), los participantes discutirán la situación actual de la niñez en México y conocerán, de manera general, el contenido de la Convención de los Derechos del Niño.

El juego está elaborado para 10 participantes, sin embargo, puede jugarse con un mínimo de 6 o en 10 pequeños equipos. Por los elementos de frustración que deliberadamente incluye el juego, *La doble carrera* está pensado para un público adulto o adolescente de nivel secundaria o preparatoria.

2. Material

Tablero de la Doble Carrera (se presenta en seguida), 10 tarjetas de "niño rico", 10 tarjetas de "niño pobre", 10 tarjetas con un sobrecito en el dorso, 1 dado y fichas (5 de cada color)

3. Desarrollo

Cada participante o equipo deberá elegir una ficha de cada color y marcarla con un símbolo (para reconocer su ficha durante el juego). *Importante:* los participantes no sabrán el significado del color de su ficha (nacieron "pobres" o "ricos") hasta en el momento de la evaluación.

² Aprenderh (Acción pro educación en Derechos Humanos, AC). *La zanahoria*. Manual de educación en derechos humanos para maestr@s de preescolar y primaria. Querétaro, Méx. 1998

Todas las fichas serán colocadas en la casilla de la cigüeña, que señala el nacimiento, y por turnos los equipos tirarán el dado, avanzando el número de casillas que indique. Cuando un(a) participante caiga en un de las casillas indicadas con un dibujo especial deberá tomar la tarjeta correspondiente del montoncito. Es fácil identificarla ya que tiene al reverso un dibujo igual al del tablero. Si su ficha es verde tomará la tarjeta verde correspondiente y viceversa. En cada una se dará información que se leerá en voz alta a todo el grupo y una orden que deberá realizar el/la participante en turno.

Es importante que todo el grupo atienda a la información que contienen las tarjetas, alusiva a distintos aspectos de los derechos de los niños: salud, descanso, trabajo, recreación, educación, alimentación, mortalidad y niños infractores.

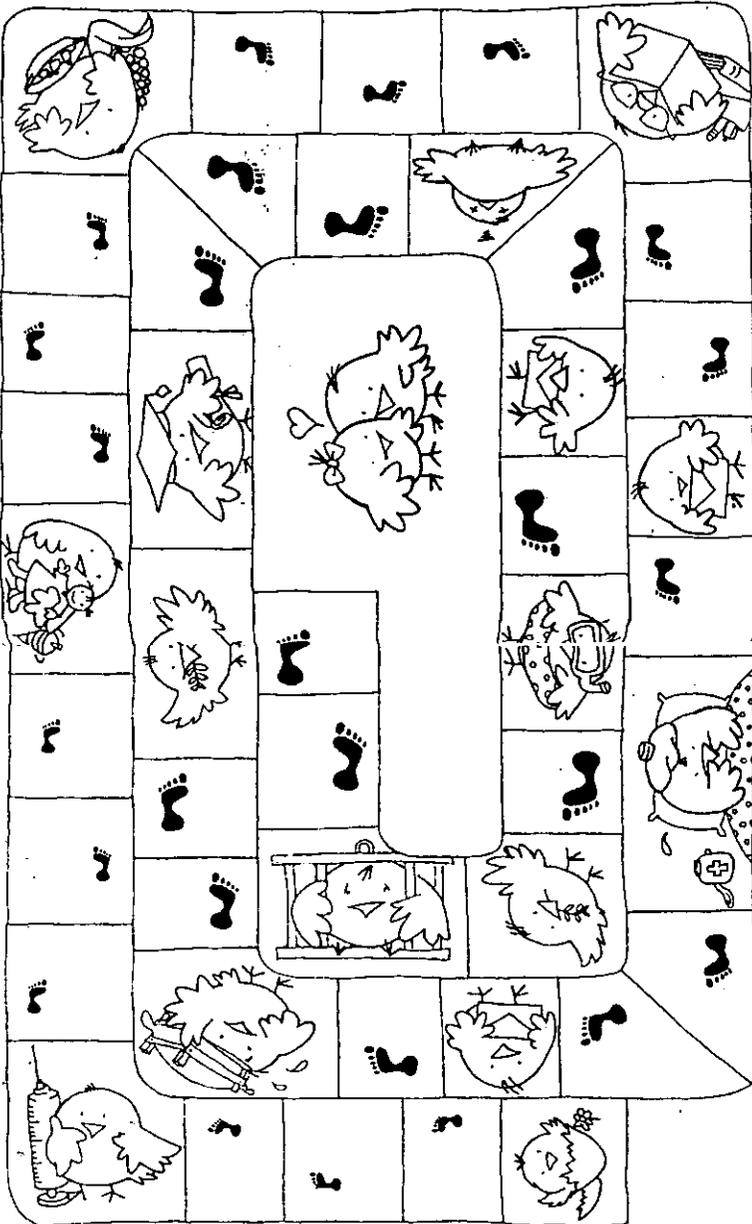
Cuando caigan en las casillas marcadas con un sobre, los participantes tomarán una de las tarjetas con sobre y realizarán la actividad indicada, sin importar el color de su ficha. Al caer en las casillas indicadas con el *"pollo de la paz"* se avanzará un lugar.

El juego termina cuando por lo menos un(a) participante haya llegado a la meta o cuando cierto número de ellos haya terminado. Esto dependerá del tiempo disponible.

4. Evaluación

Al terminar, el/la coordinador(a) guiará la discusión sobre lo sucedido en el juego: cómo se desarrolló éste, cómo se sintieron los participantes, quiénes ganaron y por qué, qué tan real o no es. A partir de los elementos dados por los participantes y la información incluida en las tarjetas se discutirá la situación de la infancia y la similitud con el juego en cuanto a la diferencia de oportunidades, satisfacción de necesidades y circunstancias. El juego y la discusión permiten introducir una breve explicación, por parte del/la coordinador(a), sobre la *Convención de los Derechos del Niño* y la importancia de su puesta en práctica.

Tablero



Tarjetas de "niño rico"

Salud: Vacunación

Las vacunas te protegen contra las enfermedades. ¡Felicidades! Recibiste todas tus vacunas.

Tira el dado y avanza el número que te indique.

Enfermedades

Te ataca una de las principales enfermedades de los niños en nuestro país: la bronquitis (las otras son infecciones intestinales y desnutrición). Sin embargo, como siempre te alimentaron bien y te atiende el doctor no estás muchos días en cama.

Tira el dado otra vez, si te sale 1 tienes que regresar un lugar, si te sale cualquier otro número avanza 6 lugares.

Recreación

Por ser el consentido de papá, él te ha regalado muchos juguetes, un televisor y un Nintendo para ti solito. De acuerdo con estudios realizados por el Instituto Nacional del Consumidor, cada niño mexicano pasa unas 1.500 horas frente a la televisión al año. La mayor parte de los programas de televisión bloquean el desarrollo mental y emocional de los niños. Procura ver menos televisión. Tira de nuevo el dado, si te sale uno quédate en tu lugar, si te sale cualquier otro número regresas un lugar.

Educación: Ingreso.

A tus papás les va muy bien en su trabajo, por eso tu puedes ir a una buena escuela, puedes comprar los libros que necesitas y puedes estudiar en un buen espacio. Cuando no entiendes algo, tus papás te explican con mucha paciencia. Además en tu casa tienes una biblioteca en donde están todos los libros que necesitas.

Avanza 4 lugares.

Alimentación

Una buena alimentación es importantísima para continuar esta carrera. La Convención de los Derechos del Niño dice que tus padres (o el gobierno) deben alimentarte bien para tu desarrollo. Hay muchas familias en situación de extrema pobreza, sin embargo, la tuya no... siempre te han dado una buena alimentación.

¡Qué rápido creces! Avanza 4 lugares.

Tarjetas de "niño rico"

Descanso

¡Ajá! Como saliste muy bien en la escuela tus papás te complacerán con un viaje durante todas tus vacaciones a la casa que acaban de comprar en Cancún, para que descanses, juegues, te diviertas y te olvides de las preocupaciones.

Tira el dado de nuevo y la cantidad que te salga será el número de casillas que podrás avanzar.

Trabajo

Desgraciadamente son cada día más los niños que tienen que trabajar para obtener, aunque sea poco, un ingreso que les ayude a sobrevivir ellos mismos y su familia. Existen documentos internacionales, la Constitución y la Ley Federal del Trabajo que establecen condiciones necesarias para que se respeten los Derechos del Niño; sin embargo son alrededor de doce millones de niños que trabajan en la calle en México. Los niños no trabajan en condiciones seguras, limpias, sino de explotación. Por fortuna tú no tienes la necesidad de trabajar, tus padres te han dado todo lo que necesitas desde el momento en que naciste. Así que ojo: tienes para dar y regalar.

Avanza 5 lugares.

Mortalidad

¿Recuerdas que México ocupa el décimo-cuarto lugar respecto al índice de mortalidad infantil en el mundo y que las principales causas son la desnutrición, las enfermedades intestinales y respiratorias? Pues, alégrate. Gracias a que desde que naciste te han alimentado muy bien y te han dado todos los cuidados necesarios, tú estás fuerte y sano. ¡Vívito y coleando!

Tira de nuevo el dado y si te sale cuatro, avanza 3 lugares.

Niños infractores

Está muy bonita la moto que te regaló tu papá de cumpleaños. Pero ¿qué crees?, la usaste sin casco y te pescó la policía ... ¡ah! Pero tú no tienes que preocuparte. Tu papá es influyente y ni multa ni encierro en el Consejo Tutelar para Menores tuviste que sufrir.

Avanza dos lugares.

Educación : Graduación

¡Felicidades! Gracias al apoyo de tu familia, a tu buena alimentación, al descanso y el espacio tranquilo para estudiar pasaste bien la escuela primaria. Nunca te hizo falta ni un lápiz.

Como te graduaste con honores avanza tres lugares.

Tarjetas de "niño pobre"

Salud : vacunación

Enfermedades como el sarampión, la poliomielitis, el tétanos, la tuberculosis, la tosferina y otras enfermedades que pueden impedirse mediante la vacunación, son la causa de que millones de niñas y niños menores de 5 años mueran en todo el mundo y dejen, cada año, alrededor de un millón de impedidos. ¡Lástima! Tus padres olvidaron de vacunarte contra el sarampión y te enfermaste.

Regresa dos lugares.

Enfermedades

En México, las dos principales causas de muerte en la población infantil son las infecciones respiratorias (bronquitis, neumonía) y las infecciones intestinales (diarrea, parásitos), que guardan una gran relación con la pobreza y desnutrición en la población. Caíste en las garras de una infección intestinal y tu familia no ha podido llevarte al doctor.

Regresa 3 lugares.

Recreación

Pronto será tu cumpleaños. Tú deseas un hermoso cochecito que viste en un aparador de una lujosa tienda, pero ni modo, tus papás no te pueden comprar ese juguete porque es demasiado caro.

Tira el dado otra vez : si te sale 1 quédate en tu lugar, si no regresa el número que indique el dado.

Educación : Reprobación

A pesar de que la Convención de los Derechos del Niño establece el derecho a la educación y a que recibas ayuda para terminar tus estudios, sólo el 52% de las niñas y de los niños que ingresan a la primaria llegan a terminarla. Existe además un alto índice de reprobación y repetición que aumenta en las zonas marginadas. Tu familia no cuenta con los recursos para pagar tus estudios. Tu papá recibe salario mínimo, así que tienes que repetir un año.

Regresa dos casillas.

Alimentación

Uno de los principales problemas de salud en México es la desnutrición. Más de un 20% de los niños en nuestro país nacen desnutridos, y casi la mitad de la población total de menores es pobre. Esta situación afecta directamente a la tasa de mortalidad y el lento desarrollo de la población más vulnerable: las niñas y los niños. Tu familia no cuenta con los recursos para alimentarte correctamente, así que tu desarrollo es más lento. **Tira de nuevo el dado, la cantidad que te salga será el número de casillas que tienes que regresar.**

Tarjetas de "niño pobre"

Descanso

¡Llegó el verano! Te mueras de ganas de salir de paseo y esta vez tienes suerte: irás al campo con tus abuelos y tus tíos. Como puedes darte cuenta, tu derecho a descansar y recrearte establecido en la Convención de los Derechos del Niño sí se te está respetando.

Tira de nuevo el dado, si te sale 3 avanza un lugar, si te sale cualquier otro número, regresa un lugar.

Trabajo

Eres afectado(a) por uno de los resultados del deterioro en las condiciones socio-económicas: tienes que trabajar. En México, más y más niñas y niños tienen que buscar una actividad propia para sobrevivir y recurren a las calles para ello. Tú puedes escoger entre vender chicles y trabajar como peón. De cualquier forma, ¡qué cansado(a) estás!

Pierdes un turno.

Mortalidad

México ocupa mundialmente el décimocuarto lugar en índice de mortalidad infantil. Las principales causas de ello son las enfermedades gastrointestinales (diarrea, parásitos), desnutrición e infecciones respiratorias. Causas de estas enfermedades son la pobreza y el alto índice de contaminación, principalmente en las ciudades muy grandes y pobladas como la Ciudad de México. Un gran porcentaje de niñas y niños ya nace con plomo en la sangre, otro con malformaciones, anencefalia (sin cerebro), hidrocefalia (agua en el cerebro), etc.

Lo sentimos mucho, te has enfermado tan fuerte y sin defensas por la desnutrición ni recursos para atenderte que ... tienes que volver a empezar.

Niños intructores

Diariamente son detenido(a)s alrededor de 1,500 jóvenes y te ha tocado estar entre ellos(a). Ha habido una redada en tu colonia y se han llevado a toda tu banda, incluyendo a tí. Por supuesto, no tienes dinero para pagar un(a) abogado y tendrás que permanecer un tiempo en la cárcel.

Deja pasar un turno.

Educación : deserción

Lástima. Acabas de integrarte al 48% de niño(a)s que no terminan la primaria debido a que estabas cansado de reprobarte tanto el mismo grado. Nosotros(a) te comprendemos. Sabemos que es imposible concentrarse y asimilar bien todos los conocimientos cuando se está mal alimentado. Además tu tienes que trabajar vendiendo dulces en los cruceros, lo cual provoca que llegues muy cansado(a) y agotadísimo(a) a tu casa por las noches. Tira otra vez el dado y regresa el número de casillas que te saiga.

Tarjetas de sobrecito en el dorso

Eres un(a) niño(a) muy
tierno(a) y cariñoso(a).
¡Qué bueno ...!
Danos un abrazo a todo(a)s.

Todo(a)s tenemos derecho a
descansar, a tener tiempo libre y a
tomar unas vacaciones de vez en
cuando ... Platiquenos, tú y lo(a)s de
tu equipo, cual es tu pasatiempo
preferido.

¡Hola! Demuéstranos que eres
un(a) niño(a) sano(a) y fuerte.
Con un(a) compañero(a), da
una vuelta corriendo al salón.

¡Sorpresa! Acabas de ganar dos
pases para ir al concierto que dará tu
grupo favorito. ¡Recuerda! Todo(a)s
tenemos derecho a participar en
actividades artísticas y recreativas.
Que te diviertas mucho.

La Constitución Mexicana, el Código
Civil, la Declaración Universal de
Derechos Humanos son unas leyes que
protegen a las niñas y a los niños, pero
falta una muy importante. ¿Sabes cuál
es...? Si no sabes o no estás seguro(a)
pide ayuda a tus compañero(a)s

Demuéstranos a todo(a)s tus amplios
conocimientos sobre el tema: ¿Sabes
cuáles enfermedades son la causa de la
mayoría de las muertes infantiles? Piensa,
son enfermedades muy comunes. Si no
sabes tus compañero(a)s pueden
ayudarte.

¡Felicidades! Acabas de ser tío(a) de
una grande, hermosa y sana niña, al
cual nombrarán Citlalli. Recuerda
que todos, por derecho, debemos
tener una identidad propia, así como
una nacionalidad.

Todo(a)s tenemos derecho a
expresarnos, ya sea hablando,
escribiendo, cantando, como se
desea.
¿Nos puedes hacer una porra original
sobre los Derechos del Niño?

Todo(a)s tenemos derecho a jugar, a
tener pasatiempos, a participar en
actividades artísticas.
Muestranos con mímica cual es la
actividad artística que más te gusta
(todo el equipo).

Has tenido un accidente y te llevaron al
hospital. Afortunadamente recibiste
atención médica a tiempo y sanas muy
rápido. Tira otra vez el dado. Si te sale 3
avanza un lugar, si te sale cualquier otro
número no te preocupes pero tampoco
avanzas.