

Artículo: **El juego,** valor
cognitivo de la
ficción lúdica





El juego, valor cognitivo de la ficción lúdica

Valerio Fuenzalida¹

Resumen

Este artículo pretende mostrar el valor de la ficción audiovisual como recurso para el aprendizaje socioemocional y lúdico-creativo de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en el aula. Se sostiene que es un recurso necesario para el aprendizaje, muy deficitario en Chile (Milicic, 2012). Se revisa la teoría actual de la neurociencia que valora la inteligencia emocional como una capacidad complementaria y motivadora para el aprendizaje escolar. La neurociencia reivindica también el aprendizaje entretenido y disfrutado, por su archivo en la memoria emocional de NNA. Es posible trabajar desde la Educación Parvularia y, a posteriori, con la ficción audiovisual como herramienta que permita inspirar el aprendizaje socioemocional.

Palabras clave:

CEREBRO LÚDICO, FICCIÓN LÚDICA, JUEGO, COMPETENCIA Y REPRESENTACIÓN.

¹ Valerio Fuenzalida estudió Filosofía y Literatura Bíblica (PUC y Roma) y luego TV y Comunicación Social en la Escuela de Artes de la Comunicación de la PUC. Trabajó por una década en TVN como jefe de Estudios Cualitativos de Audiencia. Es profesor en la Facultad de Comunicaciones de la PUC en TV Pública en el Doctorado en Comunicaciones y TV para Niños y Adolescentes.



La categoría de lo lúdico engloba los juegos de competencia, pero también la representación artístico-musical, la danza, el teatro, y la ficción escrita en novelas y en ficciones audiovisuales de cine y TV.

La capacidad cerebral de imaginación lúdica

La neurociencia de la evolución ontogenética del cerebro humano ha descubierto últimamente que desde alrededor de los dos años de edad ocurren en el niño y la niña un importante desarrollo del hemisferio cerebral derecho; si bien, el cerebro es un sistema integrador de las capacidades de ambos hemisferios, en ese período etario se desarrollan considerablemente las capacidades lúdicas, asociaciones libres desencadenadas desde la imaginación y la fantasía (interna o externa), el pensamiento divergente y la visión de síntesis, capacidades propias del hemisferio derecho cerebral. Lavados (2012) denomina ese período de desarrollo como momento de *explosión lúdica*. Según Amanda Céspedes (2007) en este período:

Se da inicio así, al característico procesamiento del hemisferio derecho: veloz decodificación perceptiva, integración perceptiva en forma de imágenes, elaboración mental a partir de la recuperación del archivo de memoria de imágenes (fantasía), movimiento corporal asociado al ritmo y a la melodía, dominio del espacio dinámico y elaboración de formatos libres, sin reglas, que dan origen al juego y a la magia (p. 27-28).

Nunca será el ser humano más creador que en este período de la vida, único momento en que le está socialmente permitido dejar fluir sin límites su fuerza imaginativa, su sed de descubrimiento y de juego, y de inagotable fantasía (p. 109).



El juego lúdico ha sido conceptualizado en el siglo XX desde diversos puntos de vista. Huizinga en *Homo Ludens* (1990) rastreó los orígenes del juego en la cultura clásica griega, y presentó una conceptualización amplia, superando la conceptualización del juego como mera actividad infantil, destacando un doble aspecto lúdico: juego como representación lúdica (Teatro) y como lucha de competencia (Olimpíadas, juego agonial). Esta concepción amplia mostró la importante presencia de lo lúdico como representación y como competencia, en diversas manifestaciones culturales en la historia de Occidente. El hecho que en la lengua inglesa y alemana los verbos *play* y *spiel*, respectivamente, aludan a obras de representación en danza, teatro y música y a competencias deportivas, así como los sustantivos *player* y *spieler* designen tanto a los artistas ejecutantes, como a los deportistas, muestra las conexiones existentes entre representación y competencia; igual parentesco ocurre con el verbo *jouer* en la lengua francesa. La categoría de lo lúdico engloba los juegos de competencia, pero también la representación artístico-musical, la danza, el teatro, y la ficción escrita en novelas y en ficciones audiovisuales de cine y TV.

Una segunda perspectiva proviene de los estudios del psiquiatra infantil Winnicott (1971) quien ha destacado el rol maternal en el juego corporal físico con el bebé en etapas tempranas (aseo y muda de ropa, amamantar, baño, etc.), en una doble dimensión; por una parte, la interacción lúdica física, junto con palabras de afecto, es básica para generar una relación de seguridad existencial en el bebé, de gozo y sentirse querido; para el bebé y el niño gozar del juego con la madre y el padre es gozar de su propia existencia: *“la jouissance de sa propre existence soutenue et suscitée par le sentiment d’être avec l’autre*. El gozo de su propia existencia sostenida y suscitada por el sentimiento de ser/existir con el otro” (Flahault & Heinich, 2005).

Por otra parte, el adulto, al compartir el juego –al aceptar el juego del *como si*– ayuda al niño y la niña a reconocer y distinguir la realidad, introduciendo límites. La cuchara es y no es el avioncito durante la comida; es decir, en el juego se aprende a reconocer la realidad. Winnicott destaca el valor del juego, como un espacio transicional cognitivo, para construir el sentido de realidad; pero antes del reconocimiento cognitivo, se debe establecer la relación básica del compartir la fruición con el otro en el juego.

En la relación lúdica, el juego es un espacio transicional necesario para constituirse en un Yo (*Self*). Con la separación del Yo y los límites de sí mismo –*yo soy yo, tú eres tú*– se construye autonomía y dependencia de los demás, conecta con la realidad distinguiendo la fantasía infantil de lo existente con independencia del yo. Según Winnicott, para el niño y la niña, jugar e imaginar no es abandonar la realidad sino, al revés, es una manera de reconocer la realidad como diferente de sí mismo.

Según Winnicott, para el niño y la niña, jugar e imaginar no es abandonar la realidad sino, al revés, es una manera de reconocer la realidad como diferente de sí mismo.

Si no se produce este proceso de reconocimiento del sí mismo y de la realidad, de construcción de la autonomía y aceptación de la propia limitación, el narcisismo infantil no es elaborado y se prolonga en el adulto con el autoengaño de la omnipotencia personal, y en la mitomanía.

Ejemplos de ficción audiovisual y desarrollo socioemocional

En un episodio de la serie *Los Backyardigans* (Simbad navega solo), al interior de la historia lúdica aparece el protagonista con sentimientos de omnipotencia, que rechaza la capacidad para ayudar de otro compañero. La historia va mostrando en los personajes una evolución hacia la autocomprensión del sí mismo limitado y de la apreciación práctica de las habilidades del otro. La ficción del episodio posibilita el autoanálisis en el niño-televidente y el aprendizaje lúdico de la interdependencia.

En el episodio del *Miedo a la Oscuridad* (Dark Knight) de Sir Kirby (llamado el “Valiente Caballero”) en la serie *Doctora Juguetes*, la ficción lúdica permite a la audiencia el reconocimiento de sus propios miedos, la identificación con el temor del personaje y su proceso de superación. En lugar de burlarse del miedo y hacer *bullying* a Sir Kirby, la Doctora Juguetes y sus amigos lo ayudan a superarlo.

En el episodio *La Nutria* de la serie *Jorge el Curioso*, éste pierde inadvertidamente la llave del bote a motor para regresar desde una isla. Una nutria juguetona toma la llave y la considera muy divertida para jugar. Jorge se siente responsable de recuperar la llave y realiza cuatro intentos para obtenerla, pero fracasa. Finalmente, canjea la llave pasando a la nutria una pelota de goma que la nutria encuentra muy entretenida. El episodio permite aprender a la audiencia la resiliencia de Jorge ante sus fracasos y su astucia para imaginar varias formas de recuperar la llave perdida.

54

La serie australiana *Bluey* muestra dos hermanas párvulas que aprenden habilidades para vivir en su vida cotidiana dentro y fuera del hogar, como andar en bicicleta. Los padres animan a sus hijas a ensayar formas de resolver estos desafíos. Es una serie que desea estimular a los NNA en su aprendizaje para solucionar desafíos de su vida; pero también quiere mostrar a las familias que animar a sus hijos e hijas a aprender habilidades para el *problem solving*, es mejor que solucionar ellos mismo estos desafíos, pues los desafíos y problemas aparecerán durante toda la vida de sus descendientes.

Desde una tercera perspectiva, en una etapa donde ya se comprende el lenguaje oral, el psiquiatra Bruno Bettelheim (1997; 1980) ha revalorizado el espacio ficcional lúdico de los cuentos de hadas tradicionales destacando el valor de la identificación infantil con los personajes y emociones de esas ficciones. Durante el cuento –según Bettelheim– el niño y niña pueden identificarse con los personajes y con las situaciones adversas que ocurren en la narración lúdica, cuya violencia puede llegar hasta el abandono por parte de los propios padres o madres, la orfandad, o la amenaza de ser devorados por ogros y brujas, personalización de poderosas fuerzas destructoras. La identificación permite a NNA comprender sus propias emociones de miedo ante situaciones adversas y violentas, aparentemente omnipotentes, y sugiere reacciones positivas para enfrentarlas. En estos cuentos los niños y las niñas siempre aparecen hábiles y capaces para volver a casa,

La identificación permite a NNA comprender sus propias emociones de miedo ante situaciones adversas y violentas, aparentemente omnipotentes, y sugiere reacciones positivas para enfrentarlas.



para sobreponerse a madrastras, gigantes o hermanastras odiosos o abusadores. La ficción lúdica representaría, entonces, emociones infantiles semi conscientes de temor ante problemas de la vida. Los cuentos atraen al *niño-débil* porque serían confirmatorios de su capacidad para subsistir enfrentando un mundo complejo, adverso y violento; le permitirían fortalecer su yo sobreponiéndose a sus angustias, sentimientos de desamparo y debilidad, desamor e inseguridad (Bettelheim, 1977; 1980). Este autor ha expandido esta concepción explícitamente en otras publicaciones desde el cuento oral a la ficción de televisión (Bettelheim, 1999).

Morrison (2005) señala una cuarta perspectiva de varios psicólogos y educadores quienes han relevado aspectos donde el juego con actividades y manipulación contribuye al desarrollo de las potencialidades infantiles. Según el autor, Piaget destacó la importancia del juego para el desarrollo cognitivo e intelectual del niño y la niña, a través de la exploración y manipulación, en un ambiente más libre que ante las tareas escolares con rendimiento evaluado. María Montessori construyó un importante sistema pedagógico donde el juego infantil es piedra angular; y Dewey y Vigotsky destacan en el juego la actividad personal del niño y la niña para la interacción social.

Las concepciones positivas de la fantasía lúdica (en el orden afectivo, cognitivo, creativo-artístico y social) se diferencian de las concepciones pesimistas de la fantasía lúdico-ficcional, inauguradas por el racionalismo platónico (Jaeger, 1992), que afirmaba que la representación teatral era una simulación engañosa, que provocaría un contagio emocional en la audiencia en lugar de generar una argumentación racional para captar la esencia de la realidad; también la poesía provocaría confusión emocional.

Aristóteles, en su obra *La Poética* (2004) acerca de la tragedia de su época, se aparta de la concepción platónica y reconoce que la ficción trágica tiene valor cognoscitivo, defiende la capacidad de generar una influencia positiva en la audiencia: la autorreflexión de temor y piedad. Esta valoración positiva de la representación imaginaria del teatro es consistente con su teoría del conocimiento humano; Aristóteles sostiene que la imaginación (*phantasia*) es una facultad humana que permite prever y anticipar el futuro; la ficción entregaría material imaginario (interno y externo) para pensar y deliberar acerca de posibles sucesos futuros.

En los actuales estudios acerca del desarrollo del cerebro del bebé aparece la emergencia genéticamente programada para adquirir la capacidad lúdica; tal desarrollo indica que el cerebro humano tiene capacidades internas para la percepción informacional cotidiana, y generadora de conocimiento científico, junto con la percepción a través de la imaginación lúdica; y ello proporciona bases neurocerebrales para valorizar el juego manipulativo y ficcional en la formación del yo autónomo, el impulso cognitivo hacia la exploración del mundo en el hacer y en la experimentación, base creativa del arte y de la ficción, y base de la creatividad e innovación en el ámbito laboral-profesional, artístico y social.

La ficción narrativa como entretenimiento lúdico

56

El espacio lúdico según Huizinga (1990) en *Homo Ludens* tiene el doble aspecto de juego como lucha de competencia por algo (*agón*, juego agonal, como en los deportes); y juego como representación (representación en un espectáculo, representación ficcional escrita).

Las características del juego incluyen:

- El juego genera una **esfera o espacio propio**, diferente a la vida cotidiana.
- La actividad lúdica es **libre y desinteresada**, sin utilidad práctica inmediata para producir un bien o servicio.
- El juego crea un espacio-tiempo diferente, con un orden que tiene **reglas inmanentes y diferentes a las de la vida cotidiana**; terminado el juego se termina ese espacio y sus reglas.
- El espacio lúdico crea una **ruptura con la vida cotidiana** y con sus compromisos, obligaciones y leyes.
- El espacio lúdico genera en la audiencia y participantes un **ambiente de fantasía y ensoñación**.
- El **disfraz y la máscara** de muchos juegos expresan la diferencia con la vida cotidiana, y generan misterio y complicidad.



- El espacio lúdico constituye una actividad libre pero absorbente, en donde **coexiste la alegría y la seriedad**; quien rompe las reglas es sancionado.

- En los juegos de competencia y azar se genera **tensión** por la resolución incierta. La competencia deportiva y la representación teatral, la danza y la ejecución musical son denominadas con las mismas palabras en otros idiomas (play – spiel – jouer). En esta definición amplia del concepto de lo lúdico caben los deportes, concursos, competencias. También la fiesta como espectáculo; la fiesta religiosa como representación litúrgica; juegos de simulación, el juego infantil, la ficción del cuento y el relato ficcional (escrito y audiovisual).

En conclusión, aquí se expone la actual base académica de la necesaria revalorización por parte de las familias y los docentes del recurso del juego lúdico de la ficción audiovisual; sobre la base primaria de la entretención y el disfrute es necesario conversar entre padres, educadoras y educadores en el aula con NNA acerca de las capacidades conductuales y las habilidades creativas que aparecen como modelos inspiradores en la representación lúdica.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (2004). *Poética*. Traducción, introducción y notas de Alicia Villar Lecumberri. Alianza Editorial.
- Bettelheim B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Ed. Crítica. Grijalbo.
- Bettelheim B. (1980). *Introducción a Los Cuentos de Perrault*. Ed. Crítica.
- Bettelheim B. (1999). *Do children need television?* En: Löhr Paul and Manfred Meyer (ed.). *Children Television and the New Media*. University of Luton Press.
- Céspedes Calderón, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción: neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Fundación Mírame.
- Flahault F. et Nathalie H. (2005). "La fiction, dehors, dedans". L'Homme. 175-176 - juillet-septembre 2005 : Vérités de la fiction. Référence électronique François Flahault et Nathalie Heinich, « La fiction, dehors, dedans », L'Homme, 175-176 - juillet -septembre 2005. <http://lhomme.revues.org/index1828.html>.
- Huizinga J. (1990). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Jaeger W. (1992). *Paideia*. Ver especialmente: Libro primero cap. II; Libro tercero cap. II; cap. IX. La república III.
- Lavados J. (2012) *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Taurus.
- Milicic N. y López de Lérída S. (2012). *La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia*. Estudios Sociales N° 120. CPU.
- Morrison G. S. (2005). *Educación Preescolar*. Pearson Prentice Hall.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications. *Realidad y Juego*. Gedisa. (1992).