

EL VALOR DE LA ACTITUD LÚDICA PARA LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER MORAL

*The value of ludic attitude in the formation
of moral character*

Fco. Javier PÉREZ GUERRERO
Universidad Internacional de La Rioja. España.
javier.perez@unir.net
<https://orcid.org/0000-0003-0378-1060>

Fecha de recepción: 25/02/2019
Fecha de aceptación: 01/05/2019
Fecha de publicación en línea: 08/05/2019

RESUMEN

Juego y moralidad aparecen, en una primera aproximación, como vertientes contrapuestas de la vida humana, puesto que la primera de ellas se asocia habitualmente con lo frívolo, mientras que la segunda se considera como el ámbito de la máxima seriedad. No obstante, una indagación más profunda en la actitud lúdica, revela su afinidad, en diversos aspectos, con el genuino carácter moral. Ante la obligatoriedad del deber moral, el espíritu del juego nos propone, sin anular dicha obligatoriedad objetiva, una actitud recreativa en la que se reafirma la iniciativa que es propia de la libertad. La actitud moral lúdica considera el requerimiento moral como una interpe-lación, es decir, como un encargo o misión encomendada que se debe llevar a cabo libre y comprometidamente.

En este artículo proponemos una extensión de la actitud lúdica a todas las tareas propias del trabajo escolar y, en general, a todas las facetas de la vida corriente, como modo de fomentar el carácter moral en los estudiantes. Para ello, tras analizar la actitud propia del juego valiéndonos de los autores de referencia sobre el tema, mostramos su íntima conexión con la conducta auténticamente moral, y exponemos cinco claves educativas que favorecen la formación del carácter moral a través de la extensión de la actitud lúdica al proceso de aprendizaje y a la propia vida del estudiante. Estas

claves son: la *presencia* del estudiante en el proceso de aprendizaje, el diálogo, la evaluación, el refuerzo intrínseco y la deportividad.

Palabras clave: Actitud lúdica; carácter moral; educación moral; juego; motivación; responsabilidad.

ABSTRACT

At first approach, game and morality seem to be opposite facets of human life, in so far as the first one is usually considered as something frivolous, and the second, as something heavily serious. Nevertheless, a deeper inquiry in the ludic attitude, reveal its affinity, in several aspects, with genuine moral character. Facing the obligatory nature of moral duty, the game spirit proposes us a recreational attitude in which reaffirm the initiative that is typical of freedom. The ludic moral attitude considers the moral requirement as an interpellation, that is, as a commission which must be carried out freely and with commitment.

In this article, we suggest the extension of the ludic attitude to all tasks of scholar job and, in general, to all facets of the ordinary life, as a way to promote the formation of moral character of students. To achieve this purpose, after analyzing the ludic attitude with help from the authors of reference in this matter, we show its intimate connection with the authentic moral behavior, and expose five educational keys that promote the formation of moral character through the extension of the ludic attitude to the process of learning and to the student own life. These keys are: the student's *presence* in the learning process, dialogue, evaluation, intrinsic reinforcement and sportsmanship.

Key words: Game; ludic attitude; moral character; moral education; motivation; responsibility.

1. INTRODUCCIÓN

La instrumentalización educativa del juego lo expone al riesgo de perder su sentido y su valor más profundo (Bruner, 1983, p. 219; Cañete, 1991, pp. 14-15). De hecho, como muestran los estudios realizados por Piaget, la actividad lúdica en el niño va adquiriendo sus notas características en un proceso divergente respecto a las actividades de aprendizaje adaptativo (1961, pp. 128). Para respetar la índole propia del juego en la enseñanza, más que convertirlo en medio para el trabajo escolar es preferible convertir el trabajo escolar en medio para el juego:

A la propuesta tradicional, la de utilizar los juegos como medios para «formar», por ejemplo, piragüistas de competición, deberían fomentarse las ofertas de otros modelos didácticos dirigidos a enseñar las técnicas y recursos (controlar las piraguas) para que el sujeto disponga de mayor capacidad de control del bote y aumente la posibilidad de jugar sobre las olas (Rius, 2009, p. 55).

En este artículo no vamos a estudiar los beneficios educativos de la práctica de determinados juegos. Como veremos, los juegos pueden convertirse en banco de pruebas, en entrenamiento para la *vida seria*, como mantiene la clásica teoría del *pre-ejercicio* de Gross (1902, p. 181), pero no es éste el aspecto del juego que más nos interesa en este estudio. Jugar supone un cambio respecto a la actitud habitual de la vida corriente, y es esta nueva actitud lúdica y su relación con el carácter moral y su formación, lo que centra nuestra atención.

Juego y moralidad aparecen, en primera instancia, como ámbitos marcadamente dispares. Esta divergencia parte del carácter necesario, obligatorio, que envuelve a la acción moral, y que contrasta abruptamente con el carácter superfluo del juego. Pero si se entiende la vida seria como un reto, entonces los deberes morales vienen a ser como pruebas que deben superarse, y el sujeto responsable ante tales obligaciones se convierte en alguien que acepta un desafío: «La vida también se puede tomar como un juego, es decir, aceptar las normas de conducta como un reto para uno que resulta muy grato. Ello contribuye a la adquisición de virtudes» (Polo, 2006, p. 107).

La actitud lúdica despoja de su carga impositiva a las normas morales (Schiller, 2018, p. 71), pero, para que esa levedad no equivalga a mera laxitud moral, es preciso que, gracias a ese mismo espíritu del juego, los impulsos y los intereses relacionados con las necesidades de la vida corriente queden temporalmente suspendidos, y tan sólo actúe el impulso del juego, pues donde la ley moral no encuentra resistencia, tampoco necesita imponerse (2018, p. 101, nota 1).

El carácter moral no debe afirmarse a costa del carácter natural. La formación del carácter moral es un proceso por el cual la moralidad que determina nuestras acciones va conformando el propio modo de ser del individuo, de manera que se hace disposición estable, inclinación, y, en la medida en que interviene la inclinación, el deber pierde peso (2018, p. 75). Como afirma Schiller, es preciso que la moralidad vaya convirtiéndose, en cada individuo, en su propia naturaleza (2018, p. 17). El carácter no es, sin embargo, como la naturaleza, un principio de actividad, sino más bien un conjunto sistémico de disposiciones estables adquiridas que dotan de un estilo propio, singular, al modo de conducirse de cada persona. Las disposiciones o hábitos que conforman el carácter moral no se producen ni por naturaleza ni contra la naturaleza, como afirma Aristóteles (1985, p. 19 [1103a24]), sino que son adquiridos por la repetición de acciones. Y esa fisonomía interior adquirida es de naturaleza intrínsecamente moral en la medida en que de ella depende la plenitud o *floreCIMIENTO* humano (Kristjánsson, 2015, p. 2).

De esta manera, la formación del carácter moral es algo que atañe de manera muy especial a todos los docentes, si se considera que promover esa plenitud o florecimiento humano debe ser un propósito central de la educación (Brighouse, 2006, p. 42; White, 2011, p. 3; de Ruyter, 2015, p. 85).

No obstante, el carácter moral no sólo se forja por la mecánica repetición de acciones. Según Carr y Steuel (1999, p. 259), el fortalecimiento de los hábitos éticos no se consigue tanto con la repetición de rutinas como con el cultivo de cierta sensibilidad humana que permite la consideración correcta de uno mismo y de la relación de uno mismo con el mundo y con los demás. De este modo, la disposición hacia el bien moral es, en cierta medida, el fruto de una correcta percepción, y este punto de vista no es ajeno tampoco a Aristóteles, que reconoce que «si cada uno es en cierto modo causante de su carácter, también debe ser en cierto modo causante de su parecer; de no ser así, nadie sería causante del mal que él mismo hace» (1985, p. 40 [1114b2-4]). Existe la responsabilidad moral de alcanzar el *parecer* correcto acerca de los fines de la vida humana. Y esta *visión moral* de la vida depende de una actitud fundamental que, en muchos aspectos, coincide, como veremos, con la actitud lúdica.

La actitud lúdica dota de un sentido nuevo al deber moral, y en ello radica el valor educativo de esta actitud lúdica en relación a la formación del carácter. El juego es siempre invitación, jamás imposición, de modo que, para la mirada lúdica, cualquier deber moral es como un reto que se propone y que por lo tanto puede ser aceptado, es decir, como una propuesta a la que es posible adherirse o sumarse.

En el presente artículo, una vez establecida la estrecha relación entre la actitud lúdica y el carácter moral, nos detendremos en aquellos aspectos del proceso educativo, como son la motivación o la evaluación, entre otros, que podemos vincular de una forma más directa con el cultivo de esta actitud lúdica. El trabajo escolar puede convertirse en ocasión para fomentar esta actitud lúdica y contribuir, de este modo, a la formación del carácter moral de los estudiantes.

En la siguiente sección del artículo analizaremos el concepto de juego con la ayuda de los estudios psicológicos de Piaget, y los más filosóficos de Huizinga y Gadamer, entre otros. En este análisis nos interesa sobre todo perfilar esa *polaridad* de la actividad lúdica de la que habla Piaget, y que equivale a la actitud lúdica, dejando a un lado posibles clasificaciones y tipologías. Gracias a los estudios del psicólogo suizo, podemos analizar esa actitud lúdica en *estado naciente*, lo que facilita su correcta comprensión. Por lo que respecta a Huizinga y Gadamer, sus estudios sobre la fenomenología del juego son aportaciones de referencia que coinciden, además, en sus puntos fundamentales. En la sección tercera mostramos las coincidencias entre juego y moralidad, a pesar de su aparente disparidad. Con toda probabilidad, ha sido el filósofo alemán Schiller, en *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*, quien ha mostrado de manera más clara esa cercanía entre juego y moralidad. Una referencia más cercana a nosotros que, en esta misma línea, vincula juego y moralidad, es la obra de Jesús de Garay, *El Juego: una ética para el mercado* (de Garay, 1994). En la sección cuarta propondremos cinco claves, inspiradas en las secciones anteriores, que permiten orientar algunos aspectos del proceso educativo con vistas a fomentar la actitud lúdica en el trabajo escolar, lo cual

redunda en la formación del carácter moral de los alumnos. Por último, extraeremos algunas conclusiones del estudio.

2. LA LIBERTAD DEL JUEGO

La actividad que puede comenzar a llamarse lúdica en el niño no se distingue del resto por poseer objetos y esquemas propios, por ser un *tipo* de actividad, sino más bien por la anulación de su valor funcional. El juego supone una modificación en la *modalidad de ejecución* (Barreau y Morne, 1991, p. 345) de la actividad que es, ante todo, un cambio de actitud respecto a sus resultados prácticos. El juego es sobre todo una actitud, y no un conjunto típico de actividades que puedan alinearse con otras que se consideran serias: «el juego no constituye una conducta aparte o un tipo particular de actividad entre otras: se define únicamente por una cierta orientación de la conducta o por un «polo» general, propio a toda actividad» (Piaget, 1961, p. 200). Como afirman Barreau y Morne (1991, p. 345), la actitud lúdica «parece extenderse a través del ámbito indefinido de nuestras actividades, que impregna con sus fantasías».

Pero, para comprender esta actitud lúdica debemos analizar primero, aunque sea muy brevemente, aquellos aspectos del juego que se relacionan de manera más estrecha con la índole propia de esta actitud.

2.1. *El carácter superfluo del juego*

Es condición del auténtico juego que el jugar sea completamente libre (Caillois, 1986, p. 37; de Garay, 1994, p. 140; Huizinga, 2017, p. 24). Jugar no puede ser una obligación impuesta, pues ello anula la posibilidad misma del juego: el mandato convertiría el juego en tarea seria, en algo que habría que hacer para evitar males mayores. Se puede obligar sólo a hacer como si se jugara: «el juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica por encargo de un juego» (Huizinga, 2017, p. 24). No obstante, la decisión de jugar o de dejar de hacerlo, no forman parte del propio juego, sino del mundo corriente que debe quedar suspendido para que tenga lugar el juego: «En el comportamiento lúdico no se produce una simple desaparición de todas las referencias finales que determinan a la existencia activa y preocupada, sino que ellas quedan de algún modo muy particular en suspenso» (Gadamer, 1988, p. 144).

Las decisiones que se toman en el universo del juego son irrelevantes para la vida corriente, siempre y cuando se mantengan dentro de ese universo. En este sentido, el juego responde a una cierta sobreabundancia de actividad no destinada, en sí misma, a lo útil. En el juego se toman decisiones y se realizan actividades que pueden suponer ventajas en un futuro pero que, por sí mismas, no son adaptativas o útiles. Ya en el periodo sensorio motor, en concreto en los estadios II a V de la clasificación de Piaget, el juego que él denomina de «simple ejercicio», presenta la

característica funcional de ser ejercido *en el vacío* por puro placer, y no como una suerte de pre-ejercicio (1961, pp. 153-155). Precisamente, en este alejamiento de las metas instintivas «se abre el camino humano: el camino de la cultura a partir de formas lúdicas» (Hernández, 2009, p. 74).

El juego tiene sentido de suyo, aunque, *per accidens*, en cuanto que puede convertirse en un bagaje para alguna actividad futura, pueda además remitir a una serie de finalidades necesarias para la vida. Pero, justamente por este motivo, la utilización del juego como entrenamiento o ascesis modifica completamente su sentido, convirtiéndolo en actividad seria, moralmente significativa, en la que los participantes pueden ser objeto de recriminación por entrenarse o prepararse mal. Este es el riesgo de la instrumentalización educativa del juego al que aludimos al inicio del artículo. El juego en cuanto tal «traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido» (Huizinga, 2017, p. 14). Existe un *placer de la función* (*Funktionslust*) y un *placer de ser causa*, como señala Piaget, siguiendo a Bühler y a Gross (Piaget, 1961, p. 129), que parecen independientes del rendimiento biológico de esas actividades.

No obstante, para la vida humana no sólo son necesarias las funciones biológicas. Según Aristóteles, por ejemplo, lo más necesario para la vida es la amistad (*filia*) (1985, p. 122 [1155a2-9]), y, en este sentido, el juego puede responder también *per se* a una necesidad humana que va más allá de las ventajas que pueda conllevar en un futuro en tanto que pre-ejercicio.

Por otra parte, la actitud lúdica puede ser beneficiosa para el desarrollo del carácter moral si se extiende a la conducta moralmente significativa, como trataremos de mostrar en este artículo. Así, la actitud lúdica puede ser considerada también como útil desde un punto de vista educativo. Pero el valor educativo de dicha actitud respecto a la formación del carácter consiste precisamente en su extensión a la vida moral, que es una labor que compete promover sobre todo al educador, como veremos, de modo que la actitud lúdica no es ni útil ni educativa *por sí misma*.

2.2. *El carácter ficticio del juego*

Como afirma, Huizinga «la humanidad se crea constantemente su expresión de existencia, un segundo mundo inventado, junto al mundo de la naturaleza» (2017, p. 19). Aristóteles define la acción dramática, la representación, como imitación de acción (*mimesis praxeos*) (Aristóteles, 1974, p. 144 [1449b24]). Es decir, cuando el actor interpreta, no está *realmente* llevando a cabo las acciones interpretadas, sino que sólo las imita o representa. Es una ficción que carece de sentido aprobar o condenar moralmente. Cuando Clitemnestra apuñala a su marido Agamenón en la bañera, por ejemplo, esa acción es sin duda moralmente reprobable, pero no por ello debemos suspender la función y proceder a la detención de la protagonista que tan sólo se ha limitado a interpretar o imitar esa condenable acción.

En el juego ocurre exactamente lo mismo. Por eso hay tantos vocablos en diferentes idiomas indoeuropeos que significan, tanto el castellano «jugar» como el «representar» (*play*, *Spiel*, *lilla*, etc.). Desde el punto de vista de su objeto, el juego es una *pseudo-actividad* (Piaget, 1961, p. 207): un *como si*. El juego es una especie de representación, pero no para algunos espectadores, puesto que, como señala Gadamer, se trata de una *autorrepresentación* (1988, p. 151). El placer de ser causa del que habla Gross está ligado a la recreación, a la *ritualización* de la actividad, que otorga un carácter representacional a la misma al destacarla de su contexto (Piaget, 1961, pp. 128-133) y convertirla en una suerte de espectáculo que el jugador se da a sí mismo (1961, p. 221).

La libertad del juego está en relación con ese carácter ficticio o *simulacral* que posee. Este carácter permite a los jugadores hacer sin tener que hacer, decidir sin tener que decidir. El juego «se experimenta subjetivamente como descarga. La estructura ordenada del juego permite al jugador abandonarse a él y le libra del deber de la iniciativa, que es lo que constituye el verdadero esfuerzo de la existencia» (Gadamer, 1988, p. 148).

Fingir y simbolizar es signo de libertad y de inteligencia en el hombre, como ha mostrado, entre otros, Paul Ricoeur (Navarro Cordón, 1991). Tanto el símbolo como el signo (atendiendo a la distinción establecida por Saussure) generan un nuevo mundo que se encarna en el universo físico: un mundo cultural conformado por una urdimbre de referencias significativas (Polo, 1991, pp. 171-172). Este ámbito es el mundo en el que el hombre se *representa* su existencia (Huizinga, 2017, p. 19); un mundo hecho de significados incorporados a un soporte físico.

2.3. *El juego como orden autoclausurado*

El juego es un orden en el que se incluyen libremente los participantes cumpliendo con una serie de reglas o, al menos, con cierta ceremonia. Esta aceptación es íntima, y precisamente por ello es imposible el juego obligado.

Ese orden, que es el juego, se instaura o constituye gracias a unas reglas, o a simples pautas rituales, que actúan como leyes que ordenan completamente el universo del juego, determinando qué está dentro de ese universo y qué no. Quebrantar las reglas equivale a destruir ese universo o a salirse del mismo. Al entrar en el mundo del juego caen los significados del mundo corriente. No son vínculos lógicos ni relaciones reales los que ordenan entre sí a los participantes. El juego requiere de un espacio cerrado, clausurado en sí mismo, que determina el propio juego desde dentro (Gadamer, 1988, p. 150). No se limita a yuxtaponerse con el espacio de la vida corriente, sino que es *autoclausurado*, encerrado en sí mismo (Huizinga, 2017, p. 27).

No existe porosidad entre el mundo corriente y el del juego, puesto que la creación del universo del juego equivale a la suspensión del universo de la vida

corriente, a su cancelación (Huizinga, 2017, p. 32). Como la representación dramática, también el juego es una totalidad cerrada (Aristóteles, 1974, p. 152 [1450b24-32]).

No se analiza correctamente el fenómeno del juego cuando se interpreta como acción llevada a cabo por un sujeto o como desempeño de una actividad (Gadamer, 1988, p. 147). El juego sólo puede darse dentro de un universo representacional. Este doble plano, el de las acciones reales de unos determinados sujetos y el de sus acciones simuladas, debe ser tenido en cuenta a la hora de analizar el juego. Lo que hace el jugador «se desarrolla en una curiosa «contemporaneidad» en dos planos; es un comportamiento real de un hombre del mundo real y, a la vez una actividad de acuerdo con un papel en el aparente mundo irreal» (Fink cit. en Rius, 2009, p. 59).

Debido a esta contemporaneidad no es contradictorio decir que el juego es absolutamente inútil y que, al mismo tiempo, puede ser altamente beneficioso para el desarrollo de determinadas capacidades humanas. No se puede obviar que lo propio del juego es «no crear ni bienes ni riquezas, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie [...] porque se llega a una situación idéntica al principio» (Caillois, 1958, p. 21), ahora bien, precisamente porque se trata de una simulación improductiva, puede convertirse «en un marco en el que poner a prueba cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía» (Bruner, 1983, p. 219).

2.4. *La libertad del juego como actitud*

El juego supone una transformación del jugador (Gadamer, 1988, p. 145), una suerte de, empleando la expresión *busserliana*, *alteración del yo*. Durante el juego, el jugador adopta identidades que lo son únicamente como posiciones relativas a los otros participantes del juego. Los rasgos que identifican a cada jugador no significan nada fuera del juego y al margen del significado del resto de identidades. Ahora bien, es precisamente en esa libre asunción de identidades dentro del orden del juego donde podemos ser, paradójicamente, nosotros mismos. Como en la mascarada, jugar es liberarse de la identidad de la vida cotidiana que, mientras dura el juego, no nos arrastra en su corriente:

El juego es la ocasión para desprenderse de lo cotidiano y medirse con ello, bajo la ley excepcional de la libertad absoluta y la regla absoluta [...] jugar es la ocasión de ser por completo uno mismo, vivir intensamente a mitad de camino entre la pasión y la indiferencia (Grandjouan, 1991, p. 358).

Esa alteración de la vida que deja en suspenso su carácter afanoso, depende de una actitud libre, que puede ser descrita como cierta indiferencia. El que juega no sólo es consciente del hecho innegable de que nada de cuanto acontece en el juego es *real*, sino que en esta indiferencia encuentra cierta satisfacción. El juego es innecesario, superfluo (de Garay, 1994, pp. 146; 150; 177).

Por esta indiferencia existencial del juego, éste es precisamente repetible, lo cual parece que es otra de sus características esenciales (Huizinga, 2017, p. 27). Al

igual que la representación dramática, el mundo del juego es un mundo de puras posibilidades, indiferente al valor del acontecer histórico y, por lo tanto, es repetible sin que por ello pierda su esencia.

La libertad del juego, más que una libertad de decisión o elección es, como dice Gadamer, una descarga: la liberación del peso moral que conllevan las decisiones cuando éstas se orientan a fines prácticos. Como hemos visto, en el juego todo es simulacro, ficción (Blanchard y Cheska, 1986, p. 15): tanto la identidad de los jugadores, como sus decisiones, como el mundo en el que supuestamente las toman. Y la verdadera esencia del juego radica en esta liberación «de la tensión que domina el comportamiento cuando se orienta a objetivos» (Gadamer, 1988, p. 151). Ahora bien, esa ausencia de ataduras del juego tiene como condición de posibilidad la previa aceptación del juego y el compromiso de abandonar temporalmente el mundo corriente, la actividad seria, y asumir esa transformación radical de la que habla Gadamer.

3. LA NECESIDAD DEL BIEN MORAL Y LA LIBERTAD DEL JUEGO

Una vez analizados los aspectos del juego que permiten caracterizar la actitud lúdica, vamos a establecer la estrecha afinidad que muestra esta actitud con el carácter genuinamente moral, a pesar de las divergencias que, a primera vista, parecen oponer moralidad y juego.

En efecto, el bien moral obliga y, además, todo bien, en tanto que fin perseguido, busca su realización. Por otra parte, la moralidad parece exigir también la existencia de un sujeto responsable que permanezca idéntico en el tiempo. Y todo ello parece, no ya ajeno, sino opuesto a las características esenciales del juego que acabamos de analizar. Pero esta impresión debe ser revisada con mayor detenimiento.

3.1. *Deber moral y libertad de aceptación*

Como decimos, una nota intrínseca al bien propiamente moral es que obliga. Es decir, que debe ser hecho necesariamente. Esta necesidad moral no es lógica ni física, puesto que obliga a un ser libre: «De este modo electivo y propiamente humano, nuestro último fin habrá de presentarse como algo que “debe ser” buscado, al menos virtualmente, en todas nuestras acciones libres, no como algo que “tiene que ser”, por necesidad física, la meta de ellas» (Millán Puelles, 1981, p. 620). «El deber moral expresa exactamente la necesidad de actuar de una sola manera, porque ese modo de comportamiento es *el único* que permite alcanzar la vida buena», como afirma de Garay (1994, p. 153). También se puede rastrear esta peculiar necesidad de lo moral en la intemporalidad de las ideas de la razón, «que se convierten en imperativas u obligaciones cuando se las inscribe en el tiempo» (Schiller, 2018, p. 59, nota 1). El bien intemporal *reclama* ser realizado en el tiempo.

Esta obligatoriedad del deber dota de un carácter serio a lo moral, de modo que parece un despropósito vincularlo al juego, a lo lúdico. Pero, como hemos visto, el deber moral implica libertad, y no sólo porque debe existir la posibilidad de incumplirlo, sino también porque se le puede dar cumplimiento por distintas razones, algunas de las cuales son completamente ajenas al propio deber, como la conveniencia o el interés privado de evitar una sanción que puede ser consecuencia de su incumplimiento. Así, la actitud verdaderamente moral es la sujeción libre al deber. En ese caso, al asumir como propia la sujeción al deber, al adherirse a él, es la libertad la que se obliga a sí misma.

Entre el acomodamiento a la norma impuesta por conveniencias o intereses personales y la adhesión a ella, se encuentra la brecha que separa la actitud de la vida corriente de la actitud lúdica:

Lo que torna lúdica una acción se reduce sencillamente a un procedimiento empleado por el yo para ligar de una u otra manera a su actividad a una realidad que permanezca independiente, y que aun a veces le obliga a un fatigoso acomodo (Piaget, 1961, p. 204).

Pero esta respuesta no tiene por qué ser entendida como una suerte de revancha del yo (1961, p. 204), sino como la recuperación de la iniciativa propia de la libertad, que añade a la conducta una motivación completamente gratuita de la que antes carecía.

Aceptar la sujeción al deber es una actitud sin ningún efecto práctico visible, pero elimina la obligatoriedad de la ley moral entendida como constricción, y la convierte en compromiso activo. Por lo tanto, la actitud lúdica que afronta como un reto personal la conducta moral se revela como el modo de apropiación del deber moral mediante la actitud noble, que es la que se obliga a sí misma (Schiller, 2018, p. 117, nota 1).

3.2. *Bien moral y desinterés*

Las acciones morales, al contrario de las lúdicas, buscan intervenir en la realidad, es decir, mientras que «como realidad objetiva, el desenlace del juego es, por sí, insignificante e indiferente» (Huizinga, 2017, p. 85), la acción ética busca acomodar la realidad a lo recto según la razón.

El carácter desinteresado del juego se relaciona, como hemos visto, con su carácter autoclausurado, es decir, con su falta de porosidad respecto al mundo de los intereses cotidianos. El juego es desinteresado en la medida en que no pretende obtener ganancia alguna que pueda trasladar al mundo de la vida corriente. Por este motivo, la actitud lúdica no sólo se mantiene en la actividad moral, sino que aparece como una condición de la misma, puesto que el actor moral no debe pretender extraer de su acción un bien que traspase el ámbito propiamente moral, que se refiere a lo intemporal:

Cuando el sentimiento moral dice «Esto debe ser» decide para siempre jamás. Cuando reconoces la verdad porque es la verdad, e impartes justicia porque es justo, conviertes un caso aislado en ley para todos los casos y tratas un momento de tu vida como eternidad (Schiller, 2018, p. 62).

Como el universo lúdico, el universo moral es también, a su modo, un *universo cerrado*, en el preciso sentido de que la acción moral busca intervenir en la realidad por el propio bien moral. Como afirma Aristóteles, las acciones no están hechas de acuerdo con la virtud simplemente por ser hechas de cierta manera, sino también porque el que las hace tiene cierta disposición al hacerlas, que incluye el elegir-las por sí mismas y no por otras razones (1985, p. 23 [1105a31]). La acción moral (*praxis*), al contrario que la productiva (*poiesis*), es fin en sí misma (1985, p. 92 [1140b6-7]), de manera que debe ser elegida aunque ninguna ventaja resulte de ella (1985, p. 7 [1097b3-4]).

De este modo, la actitud lúdica es semejante a la ética, pues quien hace el bien moral por interés personal y no por el bien moral u honesto mismo, mantiene una actitud inmoral, del mismo modo que quien juega por algún beneficio que puede extraer del juego, lo pervierte.

Por lo tanto, la actitud lúdica, en tanto que indiferencia respecto a los intereses mundanos, no sólo no es incompatible con la acción moral, sino que aparece como condición de posibilidad de la misma, puesto que «la vida se vuelve indiferente en la medida en que interviene la dignidad» (Schiller, 2018, p. 75). El juego, como la conducta moral, supone un desapego de sí mismo (Carr, 2017, p. 329) y una *autotrascendencia* (Vogler, 2017, p. 228) que deja en suspenso el interés privado.

3.3. *El sujeto moralmente responsable y la actitud lúdica*

El ámbito moral parece exigir la presencia de un sujeto inequívocamente responsable de sus acciones morales, en cambio, el juego ha sido comparado con la mascarada, puesto que supone una alteración, como hemos visto, en la identidad del jugador. Jugar no es propiamente una acción en el sentido de la *praxis* aristotélica, que siempre tiene un carácter moral, puesto que nadie queda comprometido o atado por la actividad lúdica, y en esa descarga radica, como también hemos visto, el efecto liberador del juego. Y decir que nadie queda atado por la actividad lúdica equivale a decir que no hay ningún sujeto moral del mismo.

Sin embargo, existe una responsabilidad o, mejor, corresponsabilidad, en el juego, que estriba en el compromiso compartido de renovar el juego, de culminarlo o consumarlo. Es decir, la actitud lúdica es compatible con la responsabilidad entendida como compromiso con el mantenimiento y la renovación de un orden *que no es fruto de la propia iniciativa* sino anterior a ella. Según esta actitud, uno es responsable de lo encomendado, debe hacerse cargo de lo recibido y estar a la altura (Fuster, 2016, pp. 138-139).

Ser responsable es una función, un cargo que se debe desempeñar, pero que hay también que aceptar. Ser responsable no es un presupuesto, sino un estado que se alcanza con la aceptación de *cargar* con la propia vida: «La responsabilidad por uno mismo consiste en echarnos nuestra vida a la espalda» (Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Escámez Sánchez y Gil Cantero, 2011, p. 20). De este modo, la actitud lúdica no anula al sujeto moral sino que más bien lo constituye, pues equivale a la aceptación de la carga que lleva consigo la propia vida, a *hacerse* responsable de ella.

4. CLAVES EDUCATIVAS PARA LA EXTENSIÓN DE LA ACTITUD LÚDICA AL TRABAJO ESCOLAR

Después de mostrar la afinidad entre la actitud lúdica y el carácter moral, nos resta exponer una serie de claves educativas que permiten fomentar esa actitud lúdica en los estudiantes y, con ello, contribuir a la formación de su carácter moral.

4.1. *Estar presente en el trabajo escolar*

La *alteración del yo* típica de la actitud lúdica de la que hemos hablado nos proporciona una clave educativa para la formación del carácter moral. Esa alteración consiste en el mantenimiento de una *distancia justa* entre el jugador y su rol en el juego. El juego es posible porque, por una parte, el jugador no se identifica completamente y sin resquicios con su papel en el juego, porque, en ese caso, el juego se convertiría en pura enajenación, pero tampoco se separa completamente de él, porque en ese caso sería un simple espectador, más que un participante en el juego. Como hemos visto, con el juego da comienzo la *autorrepresentación*.

De la misma forma, el alumno que está realizando una serie de tareas escolares o que está tratando de alcanzar determinados objetivos educativos, debe hacerse presente a sí mismo «en lo que piensa y en lo que hace, en la realidad que estudia» (Bárcena Orbe, 2012, p. 27). Estar presente en algo es prestar atención, estar atento a lo que nos pasa (Stiegler cit. en Bárcena Orbe, 2012, p. 28). No se trata, por tanto, de que el alumno se observe con la distancia crítica del científico, como un objeto más de estudio, sino de que evite sumergirse por completo en las ocupaciones escolares olvidándose de sí mismo. Ese *estar presente* del alumno en el proceso educativo requiere:

Por una parte, *cierta distancia* que me permite enjuiciar la situación, que es necesaria para poder separarme de mí mismo (de mis intereses concretos, mis inclinaciones o apetencias particulares respecto de ella) [...] Por otra parte, el comportamiento reflexivo requiere *cercanía suficiente* para reconocermé (fáctica o hipotéticamente) en el actor o situación que vivo o tengo delante, para entenderme como afectado, implicado en ella (Espinoza Zárate, 2016, p. 65, cursivas en el original).

El estudiante debe sentirse afectado como parte integrante de una situación en la que juega un papel, pero también debe estar atento a lo que le pasa y a la situación en la que se encuentra, lo que exige separación. Para protagonizar verdaderamente el proceso educativo, el alumno no debe adoptar un nuevo rol, el rol de protagonista, sino que debe mantener ese «equilibrio entre cercanía y distancia» (2016, p. 65) que es necesario para que la educación tenga densidad por lo que respecta a la formación del carácter del estudiante (2016, p. 64), y que es el equilibrio típico, como hemos visto, de la actitud lúdica.

Por lo tanto, una manera de extender la actitud lúdica a todo el proceso educativo consiste a invitar al alumno a asumir su papel, a cumplir su función, como parte de un orden y unas estructuras que, a la vez, trasciende. De esta manera, desarrolla una cualidad que Hegel denomina «circunspección» (*Besonnenheit*) (1991, p. 186), y que le permite, mientras realiza cualquier tarea, encontrarse consigo mismo *fuera* de la ocupación. Se trata, por tanto, de mantener una *distancia poética* (Bárcena Orbe, 2012, p. 27) que permita al alumno contemplar el proceso educativo con la mirada de quien puede narrarlo a la vez que llevarlo a cabo y, así, vivirlo de una manera lúcida y transparente como experiencia formativa.

Si se sumerge en su función de alumno, el alumno deja de estar presente en lo que hace. Para que el alumno se haga cargo de sí mismo debe asumir su rol de alumno de manera consciente y responsable, y no identificarse con él de un modo alienante. Y esto es tanto como decir que debe adoptar una actitud ante la tarea escolar semejante a la lúdica.

Para favorecer esta actitud es conveniente que el educador ofrezca al alumno lo que Kohlberg llama «oportunidades de adopción de roles» (1976, p. 50). Gracias a esas oportunidades, el alumno toma consciencia de los roles propios y ajenos, y de su interconexión; puede adoptar un punto de vista que le permite situarse en el lugar de los otros y, en último término, mantener la distancia respecto a cualquier rol, de la que depende una genuina *visión moral*.

Con esta misma finalidad, pueden llevarse a cabo experiencias en las aulas como las que proponen Escámez Sánchez y Gil Martínez (2001, pp. 133-135), en las que los alumnos asumen distintos roles de manera muy vivencial. Por otra parte, a través de las narraciones clásicas, se puede ofrecer también a los estudiantes esta posibilidad de adopción de roles (Carr, 2007, p. 148; Carr y Harrison, 2015, posición 876 de 2514), que les permite entrenarse en el *juicio de posibilidades parecidas* del que habla Nussbaum (Martínez Mares, 2017, p. 323).

Es necesario evitar una praxis educativa en la que se mantenga siempre esa *distancia crítica* respecto a lo estudiado que impide comparecer realmente al estudiante.

4.2. *Una pedagogía del diálogo*

Otra de las claves educativas nos la proporciona la idea de Schiller, según la cual «debe existir un impulso de juego porque sólo la unidad de pasividad y libertad puede completar el concepto de humanidad» (2018, p. 74), es decir, que no es suficiente con hacerse responsable de las acciones constituidas libremente por uno mismo, sino de la situación pasivamente constituida y heredada, lo que significa comprender tal realidad recibida como encomendada.

El ser humano es un *ser desde*, un «ser estructuralmente heredero» (Mèlich, 2010, p. 163), cuya iniciativa no es originaria, sino que es una *iniciativa trasladada*, como en una invitación, y es la actitud lúdica la que convierte la situación no elegida, sino recibida pasivamente, en un requerimiento que puede ser libremente respondido.

La autonomía del sujeto se reafirma sólo desde la heteronomía (Mèlich y Bárcena Orbe, 1999, p. 473). Para que el alumno sea autónomo y responsable hay que invitarle a pasar del momento de heteronomía en el que se le impone un determinado estado de cosas que no dependen de él, a un posterior momento de autonomía en el que, sintiéndose interpelado, se compromete con las situaciones que lo envuelven:

Alcanzar la autonomía estriba en la adopción de un *particular proyecto de situación y relación comprometida con el mundo*. Que esa elección tiene que hacerse *propia*, que nadie puede sustituirles [a los educandos] y que la revalorización de esa situación y de esa relación de compromiso que inaugura su elección es responsabilidad suya que se mantenga y crezca desde criterios de valor contrastados y exigentes (Ruiz Corbella *et al.*, 2011, p. 16, cursivas en el original).

El estudiante debe aceptar que lo que acontece a su alrededor es algo que le compete, algo que está *a su cargo*. En especial, son *los otros* a los que tenemos que responder haciéndonos cargo de ellos, sin que esa obligación sea en absoluto consecuencia de nuestras decisiones, sino que es un requerimiento con el que nos encontramos y al que debemos responder¹.

De esta manera, se ayuda a formar el carácter moral, no imponiendo obligaciones a los alumnos, sino animándoles a responder a cada una de las situaciones que se le presentan en la vida como a una interpelación personal, pues «en última instancia, vivir es asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a las cuestiones que la existencia nos plantea» (Frankl, 1979, p. 101).

Extender la actitud lúdica al proceso educativo es, por lo tanto, considerarlo según un modelo o paradigma dialógico. Para que exista el diálogo no basta con un intercambio de informaciones, sino que es preciso que los participantes en la

1 Como señaló Fichte, no hay un conocimiento del otro que no venga acompañado de un requerimiento (cit. en Laín Entralgo, 1961, pp. 110-111), idea que tiene un gran impacto en la actual ética del cuidado y de la compasión.

conversación se *trasladen la iniciativa*, es decir, que se requieran réplicas que serán, a su vez, atendidas. Educar en el diálogo no sólo es educar en el respecto a la iniciativa del otro, sino educar en la necesidad de responder activamente a las solicitudes del otro. De esta manera, con el diálogo se educa la responsabilidad del alumno *dándole la palabra*, es decir, habituándolo a responder a la situación dada, con sus circunstancias concretas en cada momento del proceso educativo, retomando así la iniciativa: «educar significa que yo doy a este hombre coraje sobre sí mismo» (Guardini cit. en Ibáñez-Martín, 2013, p. 57). Lo contrario de este talante del docente que busca trasladar la iniciativa al alumno es el del docente autoritario que sólo persigue que las órdenes o instrucciones sean cumplidas.

En una pedagogía del diálogo, que otorga a la educación un carácter profundamente humanista (Hoyos Vásquez, 2008, pp. 18-19), el alumno no debe obedecer mandatos, sino atender a los requerimientos haciéndose responsable de ellos. Existe un abismo entre ser cargado con responsabilidades por otros y hacerse verdaderamente responsable (Escámez Sánchez y Gil Martínez, 2001, p. 29), que es hacerse cargo de la situación y comprometerse personalmente con ella.

4.3. *La necesidad de evaluación*

El impulso del juego es agonístico, como señala Huizinga (2017, p. 33), pero no competitivo de suyo, puesto que lo esencial del juego no es superar a otros, sino probarse. El impulso lúdico es el de medirse, lo cual implica una medida que debe ser alcanzada o superada. El impulso lúdico es una suerte de peculiar necesidad de metas. Pero, para poder medirse, es preciso que el estudiante constate «sus avances y retrocesos con la mayor precisión posible» (Bernardo Carrasco, Javaloyes Soto y Calderero Hernández 2011, p. 87). Existe una necesidad de evaluación y, por lo tanto, de criterios personalizados, pero, a la vez, objetivos.

Cultivar el espíritu lúdico en los estudiantes no supone desechar toda evaluación que vaya más allá de la satisfacción subjetiva, sino al contrario, educarles en la aceptación de deberes y, por lo tanto, en la necesidad de evaluar su cumplimiento. Si la educación debe ser comprendida, ante todo, como un empeño personal por mejorar (Gil Cantero, 2003, p. 126), sumiríamos al educando en la perplejidad y la incertidumbre si no le propusiéramos unos objetivos que concretaran ese empeño y unos criterios claros que le permitieran valorar esa mejora. El discernimiento de hasta qué punto se han conseguido los objetivos es necesario para que el alumno *se implique*, es decir, que se empeñe en alcanzar los objetivos como un reto personal, porque ese empeño debe tener también una orientación y unos plazos, y esos objetivos, unos criterios de consecución.

Por lo tanto, no es de extrañar que algunos autores hayan destacado el carácter motivador que puede llegar a tener la evaluación si se concibe como parte integrante del proceso de aprendizaje, y reúne las condiciones apropiadas de objetividad, claridad, autonomía, etc. (García Legazpe, 2004, pp. 182-184). La conciencia de

éxito redundando en la motivación del estudiante, como han mostrado distintos autores siguiendo la teoría de la *necesidad de logro* de McClelland, y esa conciencia, para ser ratificada, exige una continua evaluación con los criterios mencionados.

Pero esta necesidad de evaluación, propia de una educación en el espíritu lúdico, supone la eliminación del carácter *terminal* que suele acompañarle, y que tiende a magnificar el valor de los resultados obtenidos que, repitámoslo, nunca es lo más relevante para el espíritu lúdico. Una evaluación cuyo resultado sea definitivo y fatal, puede ser necesaria para organizar determinado sistema distributivo, como un mecanismo de selección o promoción, pero, desde luego, en este aspecto, se aleja de la finalidad educativa que le es propia.

Respecto a la motivación, la evaluación puede tener un efecto positivo «si tiene en cuenta los avances de cada alumno y los compara con su situación previa (criterio personal) y no tanto con la de los compañeros (evaluación normativa)» (González Fernández, 2005, p. 30). Es decir, si podemos distinguir, con Dwecky y Leggett (cit. en Lieury y Fenouillet, 2016, p. 66), entre unas *metas de rendimiento*, en las que los alumnos buscan una aprobación externa de tipo social, y unas *metas de aprendizaje*, en las que los alumnos buscan mejorar sus competencias, es claro que la actitud lúdica forjadora del carácter moral se encuentra asociada a este segundo tipo de metas, que permiten medirse más que ser medidos.

4.4. *El refuerzo intrínseco*

Estas últimas reflexiones acerca del posible efecto motivador de la evaluación nos guían a nuestro siguiente punto.

Como hemos visto, la actitud lúdica se puede considerar como una «*sobremotivación*» (Curti cit. en Piaget, 1961, p. 204), ya que añade, a la motivación propia de la función biológica de la acción, la gratificación que acompaña a la experiencia misma de la capacidad de realizarla: esa *alegría de ser causa* de la que habla Gross. De esta manera, el espíritu lúdico se convierte en refuerzo que no es extrínseco a la acción, sino que es una actitud que la acompaña y que le otorga un nuevo valor afectivo. La actitud lúdica se relaciona, por tanto, con la motivación que Vallerand denomina, paradójicamente, «motivación intrínseca de logro», y que viene asociada

Al placer que se siente cuando uno intenta superarse a sí mismo, lograr o crear algo. El foco de atención se centra en el propio proceso y no tanto en el producto final o resultado. Está relacionado con términos como reto personal (Vallerand cit. en González Fernández, 2005, p. 27).

Los refuerzos extrínsecos, es decir, los premios o las sanciones que se emplean para favorecer o eliminar determinados comportamientos, tienen el inconveniente de ser una motivación indirecta, es decir, que no aumentan las ganas o el apetito por realizar las propias acciones reforzadas, sino por conseguir o evitar las consecuencias que les siguen: «En efecto, si uno elige o persigue esto por causa de aquello,

persigue y elige propiamente lo segundo, y por accidente, lo primero» (Aristóteles, 1985, p. 114 [1151a34-1151b2]). De esta forma, no se desarrollan hábitos o disposiciones en sentido estricto en el alumno, puesto que las disposiciones del carácter moral buscan las acciones por sí mismas, como hemos visto, y no por sus resultados. Con esta estrategia sólo se consiguen meros acostumbraamientos que varían en función de las circunstancias. Como demostró Deci (Lieuery y Fenouillet, 2016, p. 23), la motivación externa tiene el efecto de disminuir la motivación intrínseca por la propia actividad, de la misma forma que lo hace también la competitividad que, como hemos dicho, no es un elemento esencial de lo lúdico.

Para fomentar la actitud lúdica y emplearla, a su vez, como fuente de motivación, el docente debe presentar las tareas y trabajos escolares como atractivos, no por su utilidad, como medios para conseguir objetivos distintos a las propias acciones, sino potenciando esa gratificación que acompaña a su mera realización, al propio ejercicio de las actividades. Esto se consigue siguiendo distintas estrategias que, justamente, hacen más lúdicas las actividades al despertar emociones que refuerzan su gratificación intrínseca (Lepper, 1988). No obstante, aquí queremos llamar la atención, en especial, en una estrategia especialmente afín al espíritu del juego, que es el refuerzo simbólico. El refuerzo simbólico es aquel que es buscado por lo que significa, que es precisamente el refrendo del logro, *los laureles* que culminan, en el aspecto afectivo, la obra bien hecha. El refuerzo simbólico es la manifestación social, pública, del logro.

Naturalmente, ese refrendo público puede ser buscado por sí mismo, por vanidad, en cuyo caso no se trataría de un refuerzo intrínseco a la acción, pero esto es completamente ajeno a la actitud lúdica y, con ella, a esa formación del carácter moral que se pretende lograr con su fomento. Ante esta posible perversión del sentido que tiene esa *gloria pública* de la obra bien hecha debe estar siempre atento el educador. La culminación afectiva de la obra bien hecha que supone su alabanza o elogio, o su simbólica exaltación, debe ser un *además* gratuito que sigue a la buena acción, no algo buscado por sí mismo, para que no se convierta en pura vanagloria, en cuyo caso no tiene nada de lúdico ni de educativo, pues disminuye la motivación intrínseca por la actividad.

La obra bien hecha no es tanto la obra lograda cuanto la obra cuidadosamente realizada, y su valor educativo no descansa sólo en el fortalecimiento de las habilidades, recursos y actitudes que deben ponerse en juego, sino también en el hecho de que tal esfuerzo encuentre el mejor premio en la propia obra bien hecha y en la satisfacción que conlleva, que puede ser reforzada con su manifestación pública, con su reconocimiento social. Empeñarse, con dedicación y cuidado, en dar el mejor cumplimiento posible a cualquier tarea sin tener en cuenta otras razones equivale a realizarlas con pulcritud (de *pulchrum*: «bello»), y fomentar esta pulcritud entre los alumnos es ayudarles a que cultiven dentro de sí el espíritu lúdico como actitud general, intrínsecamente moral, ante la vida.

4.5. *La deportividad*

El juego y el conflicto de intereses están separados por una línea muy fina (de Garay, 1994). «Romper la baraja» es sinónimo de inicio de hostilidades. Jugar y entablar combate responden a dos actitudes opuestas, a dos modos divergentes de entender las relaciones entre libertades: en el juego, las libertades se reclaman y necesitan unas a otras; en el conflicto, unas limitan y anulan a las otras. Pero, como hemos podido apreciar, el mundo del juego es frágil y se quiebra con suma facilidad. Una de las muchas maneras en que se destruye el orden propio del juego y se entra en el del conflicto se produce cuando los participantes no saben ganar o perder.

No saber ganar o perder en el juego significa pretender extrapolar la victoria o la derrota fuera del universo del juego traicionando así su espíritu. Ganar o perder en el juego es intrascendente porque lo crucial es precisamente sumarse al juego. Querer jugar única y exclusivamente para ganar, revela una debilidad afectiva que anula el verdadero impulso lúdico, que relativiza el resultado y aligera la gravedad propia de las acciones serias, precisamente, porque tal impulso se satisface con el propio juego. No saber ganar o perder es pervertir el juego tratando de hacerlo permeable con la vida seria, volviendo así a la actitud propia del conflicto entre intereses. El juego limpio en cualquier competición o certamen es «darle más importancia al deporte que a la victoria» (Comité Francés para el Fair Play cit. en Barreau y Morne, 1991, p. 74).

Por ello, el juego verdaderamente aceptado como tal, es un modo de educar el apetito que los clásicos denominaban «irascible», es decir, el que nos impulsa a la obtención de los bienes arduos:

Es evidente que el juego educa la afectividad siempre y cuando se juegue bien, porque *mediante el juego se aprende a ganar y a perder*. Hay que enseñar al niño a ganar y perder para que así se adapte a la vida, la cual es una mezcla de ambas cosas (Polo, 2006, p. 107, cursiva en el original).

Ganar y perder, competir, dentro o como parte de algunos juegos que requieran de ello, no sólo carece de importancia para la vida seria, sino que, además, responde a un paradigma de relación humana en la que, como hemos visto, las libertades se reclaman y se necesitan. De este modo, cultivar dicho punto de vista desinteresado, y dicho paradigma de relación humana, tiene un efecto educativo muy positivo en el apetito irascible, es decir, en la agresividad, la competitividad, la frustración o la ira. Cultivar el espíritu lúdico favorece el que, tanto los éxitos como los fracasos que se obtienen en la vida corriente, en las tareas y proyectos que se emprenden, sean vistos con *deportividad*, y, por lo tanto, se encajen, desde el punto de vista afectivo, de la manera más equilibrada y serena posible en la vida de cada uno.

El carácter moral se afianza en la medida en que se comprende que lo más importante es entregarse a la tarea, y se asumen los éxitos y fracasos con cierta ecuanimidad. Parece paradójico, pero precisamente porque se ha procurado tener

éxito en la tarea con todo el empeño y dedicación posibles como consecuencia de un compromiso personal, el resultado final pierde trascendencia. Aceptar el reto es aceptar la incertidumbre y, por lo tanto, la posibilidad de fracaso, pero al mismo tiempo supone el compromiso de hacer lo posible, respetando las reglas, para evitar ese fracaso. Si no se pone empeño en triunfar, el juego es un fraude.

El juego es una tensa distensión: es un esfuerzo que ya ha conseguido *a priori* el objetivo fundamental, que es participar en el juego. Por eso se experimenta como descarga y liberación. La indiferencia del juego no anula su posible carácter agonístico, pero hace de éste algo gratuito, jovial y, sobre todo, cordial.

5. CONCLUSIONES

La actitud lúdica, como hemos tenido la ocasión de comprobar, no es frívola. Aunque, respecto a las conductas observables, no suponga modificación alguna, no es un gesto o una toma de postura inútil, sin significado para la vida seria. La opuesta a la actitud lúdica no es la actitud seria sino la resignada. Independientemente de cuáles sean las condiciones heredadas o las situaciones en las que nos veamos envueltos, siempre queda la posibilidad de asumir una actitud ante ellas que las despoja de la condición de fatalidad, de acontecer sin sentido, que es la actitud de quien se siente personalmente interpelado por ellas. Para quien la vida es reto que debe afrontarse, prueba que debe superarse o enigma que hay que desentrañar, la vida tiene el sentido de una misión personalmente encomendada, lo que implica que uno ha sido tenido en cuenta desde el principio, que no está en el mundo por casualidad. Y quizá este sea, quintaesenciado, el valor que, para el sentimiento moral, tiene la actitud lúdica.

El juego supone cierta indiferencia y liberación respecto a la vida menesterosa de las necesidades que nos urgen, pero esta superioridad no debe ser considerada simplemente como la propia de un tiempo de ocio que se opone a un tiempo laborioso, sino como una superioridad que es propia del existir humano, que consigue introducir la libertad y la creatividad incluso allí donde sólo parecía habitar la necesidad. Jugar es una audaz toma de postura, un modo de afrontar la vida que está a la altura de nuestra condición humana: «porque, en suma, el hombre sólo juega cuando es humano en la acepción plena del término, y sólo es plenamente humano cuando juega» (Schiller, 2018, p. 77).

Ésta es la actitud que debe tratar de fomentar el docente en sus estudiantes para desarrollar un carácter genuinamente moral, que depende, a su vez, de una visión moral de la existencia. Adaptarse o ajustarse a una medida o regla prefijada como condición para alcanzar determinadas metas u objetivos privados, no responde a esa visión moral de la existencia, sino a una actitud resignada a la coacción. La visión moral es lúdica porque considera el cumplimiento de reglas, no como una condición impuesta, sino como aquello que hace posible la participación en un

espacio o en un orden de convivencia común, en el que cada uno puede llevar adelante su misión contando con los demás.

Esa visión moral se fomenta, atendiendo a las cinco claves educativas propuestas, del siguiente modo: (1) procurando que el estudiante mantenga la distancia justa respecto al rol que debe desempeñar y se haga presente a sí mismo durante el proceso educativo; (2) tratando de no imponer obligaciones a los alumnos, sino invitándoles, por medio de una actitud dialogante y participativa, a que se sientan comprometidos y respondan personalmente a las diversas situaciones que la vida y el trabajo escolar les plantea; (3) empleando la evaluación como instrumento para que los alumnos midan de manera objetiva sus avances en el proceso de aprendizaje y sean conscientes de ellos; (4) potenciando de diversos modos la motivación intrínseca de las tareas, en especial, la gratificación del trabajo bien hecho y de su reconocimiento público; (5) por último, fomentando el espíritu de deportividad, que consiste en trasladar el paradigma de la competición lúdica, que relativiza el éxito y el fracaso, anteponiéndoles el valor de la propia participación, a los diversos proyectos y afanes de la vida seria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25-57. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10354/10793> (Consultado el 10/12/2018).
- Barreau, J.-J. y Morne, J.-J. (1991). *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid: Alianza.
- Bernardo Carrasco, J., Javaloyes Soto, J. J. y Calderero Hernández, J. F. (2011). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, K. y Chesca, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, S. A.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Londres: Routledge.
- Bruner, J. S. (1983). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Caillois R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Cañete, H. (1991). *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carr, D. (2007). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/03057240500127053>
- Carr, D. (2017). Educating for the Wisdom of Virtue. En D. Carr, J. Arthur y K. Kristjánsson (Eds.), *Varieties of Virtue Ethics* (pp. 319-335). London: Macmillan Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59177-7>

- Carr, D. y Harrison, T. (2015). *Educating Character Through Stories*. Exeter: Andrews UK Limited.
- Carr, D. y Steuel, J. (1999). The Virtue Approach to Moral Education: Pointers, Problems and Prospects. En D. Carr, y J. Steuel (Eds.), *Virtue Ethics and Moral Education* (pp. 247-261). London: Routledge.
- de Garay, J. (1994). *El Juego: una ética para el mercado*. Madrid: Díaz de Santos.
- de Ruyter, D. J. (2015). Well-being and education. En J. Suissa, C. Winstanley y R. Marples (Eds.), *Education, Philosophy and Well-Being: New perspectives on the Work of John White* (pp. 84-98). London: Routledge.
- Escámez Sánchez, J. y Gil Martínez, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa Zárate, Z. (2016). La educación moral en contextos informales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 53-73. <https://doi.org/10.14201/teoredu20162825373>
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder
- Fuster, A. L. (2016). Pensamientos sobre responsabilidad y educación: un perfil de Hannah Arendt como educadora. *Lectora. Revista de Dones*, 22, 129-144. <https://doi.org/10.1344/Lectora2016.22.12>
- Gadamer, H.-G. (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Legazpe, F. (2004). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid.
- Gil Cantero, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía* (224) 115-130. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/224-06.pdf> (Consultado el 02/01/2019).
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Grandjouan, J. (1991). El juego como desafío a la racionalidad. En J.-J. Barreau y J.-J. Morne (Eds.), *Epistemología y antropología del deporte* (pp. 356-360). Madrid: Alianza.
- Gross, K. (1902). *Les Jeux des animaux*. Paris: Félix Alcan Éditeur.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. Mexico D.F.: FCE.
- Hernández, M. (2009). El juego como expresión de libertad. En J. L. Salvador Alonso (Coord.), *El Juego. Un conocimiento oculto* (pp. 73-92). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Hoyos Vásquez, G. (Ed.) (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- Huizinga, J. (2017). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Libertad intelectual y cuidado en la educación institucional. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 55-63). Madrid: Dykinson.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization. En T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Laín Entralgo, P. (1961). *Teoría y realidad del otro II*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.

- Lieury, A. y Fenouillet, F. (2016). *Motivación y éxito escolar*. México D. F.: FCE.
- Martínez Mares, S. (2017). Bases filosóficas para la educación moral a través de la compasión. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 307-324) Madrid: Dykinson.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder
- Mèlich, J. C. y Bárcena Orbe, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía* (214) 465-483. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lvii/no-214/la-palabra-del-otro-una-critica-del-principio-de-autonomia-en-educacion/101400002115> (Consultado el 25/11/2018).
- Millán Puelles, A. (1981). *Fundamentos de filosofía*. Madrid: Rialp.
- Navarro Cordón, J. M. (1991). Existencia y libertad: sobre la matriz ontológica del pensamiento de Paul Ricoeur. En T. Calvo y R. Ávila (Eds.) *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación* (pp. 145-192). Barcelona: Anthropos.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Polo, L. (1991). *Quién es el hombre: Un espíritu en el tiempo*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Rius, J. (2009). Jugando con el juego. En J. L. Salvador Alonso (Coord.), *El Juego. Un conocimiento oculto* (pp. 47-72). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Escámez Sánchez, J. y Gil Cantero, F. (2011). Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI. *XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/52533/ponencia1.pdf?sequence=1> (Consultado el 27/04/2019)
- Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Barcelona: Acantilado.
- Vogler, C. (2017). Virtue, the Common Good and Self-Transcendence. En D. Carr, J. Arthur y K. Kristjánsson (Eds.), *Varieties of Virtue Ethics* (pp. 217-229). London: Macmillan Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59177-7>
- White, J. (2011). *Exploring Well-Being in Schools: A Guide to Making Children's Lives More Fulfilling*. London: Routledge.