

Ambientes Lúdicos Contemporáneos: Un Análisis Documental sobre su Impacto en el Desarrollo y Aprendizaje

Contemporary Playful Environments: A Documentary Analysis of Their Impact on Development and Learning

Ambientes Lúdicos Contemporâneos: Uma Análise Documental sobre o seu Impacto no Desenvolvimento e na Aprendizagem

Fecha de recepción: 14 de marzo 2026 Fecha de aprobación: 10 de junio 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11312>

Karen Melissa Gómez Acosta Docente investigadora Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-7778-7409> Correo electrónico: kmgomeza@libertadores.edu.co

Ivan Alirio Martínez Triana Docente investigador SED Bogotá, Bogotá, Colombia, <https://orcid.org/0009-0005-0568-3925>. Correo electrónico: imartinez1@educacionobogota.edu.co

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en el marco del semillero de investigación denominado "Lúdica, Espacio y Aprendizaje" adscrito al proyecto de investigación "*Ambientes Lúdicos Contemporáneos: Un Análisis Documental sobre su Impacto en el Desarrollo y Aprendizaje*", desarrollado desde la Especialización en Pedagogía de la lúdica vinculada a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación Universitaria Los Libertadores, cuyo propósito central fue consolidar el concepto: "*ambientes lúdicos contemporáneos*", desde una perspectiva pedagógica y crítica, que reconozca las transformaciones educativas del siglo XXI, en donde el ambiente se reconoce como un escenario amplio, diverso e inclusivo, que incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, la investigación reconoce que los espacios físicos, particularmente los relacionados con la escuela, van más allá de su capacidad casi obvia para acompañar la cotidianidad académica y que han evolucionado con el tiempo para deconstruirse y transformarse en ambientes lúdicos contemporáneos, que acompañan educaciones libres, participativas, respetuosas, críticas, innovadoras, colaborativas e inclusivas.

En este orden de ideas, el concepto de ambientes lúdicos contemporáneos se enmarca como elemento esencial para prácticas pedagógicas que se sitúen en las cambiantes dinámicas de la educación y que respondan a los desafíos del mundo actual.

ABSTRACT

This article is part of the research initiative titled "Play, Space, and Learning," which is affiliated with the research project "Contemporary Play Environments: A Documentary Analysis of Their Impact on Development and Learning," developed through the Specialization in Pedagogy of Play affiliated with the Faculty of Humanities and Social Sciences at Fundación Universitaria Los Libertadores. The central purpose of this project was to consolidate the concept of "contemporary play environments," from a pedagogical and critical perspective that acknowledges the educational transformations of the 21st century, where the environment is recognized as a broad, diverse, and inclusive setting that directly influences teaching and learning processes.

Thus, the research acknowledges that physical spaces, particularly those related to schools, go beyond their almost obvious capacity to support daily academic life and have evolved over time to deconstruct themselves and transform into contemporary playful environments that support free, participatory, respectful, critical, innovative, collaborative, and inclusive education.

In this vein, the concept of contemporary playful environments is framed as an essential element for pedagogical practices situated within the changing dynamics of education and responsive to the challenges of today's world.

RESUMO

O presente artigo insere-se no âmbito do grupo de investigação denominado «Lúdica, Espaço e Aprendizagem», associado ao projeto de investigação «Ambientes Lúdicos Contemporâneos: Uma Análise Documental sobre o seu Impacto no Desenvolvimento e na Aprendizagem», desenvolvido pela Especialização em Pedagogia da Lúdica vinculada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Fundação Universitária Los Libertadores, cujo objetivo central foi a consolidação do conceito: "ambientes lúdicos contemporâneos", a partir de uma perspectiva pedagógica e crítica, que reconheça as transformações educativas do século XXI, onde o ambiente é reconhecido como um cenário amplo, diverso e inclusivo, que incide diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a investigação reconhece que os espaços físicos, particularmente os relacionados com a escola, vão além da sua capacidade quase óbvia de acompanhar o quotidiano académico e que evoluíram ao longo do tempo para se deconstruírem e se transformarem em ambientes lúdicos contemporâneos, que acompanham educações livres, participativas, respeitosas, críticas, inovadoras, colaborativas e inclusivas.

Nesta linha de pensamento, o conceito de ambientes lúdicos contemporâneos insere-se como elemento essencial para práticas pedagógicas que se situam nas dinâmicas mutáveis da educação e que respondem aos desafios do mundo atual.

PALABRAS CLAVE:

educación, espacio de juegos, aprendizaje, ciencias de la educación.

KEYWORDS:

education, play area, learning, educational sciences.

PALAVRAS-CHAVE:

educação, parque infantil, aprendizagem, ciências da educação.

INTRODUCCIÓN

La educación se ha transformado en el siglo XXI, desde diversos aspectos, tales como las interacciones entre los roles allí presentes, los contenidos y la forma de ofrecerlos, el acceso a diferentes recursos educativos y la incursión de diversas metodologías educativas, siendo estas solo algunas que dentro de diversas metamorfosis han cambiado la escuela; para efectos del presente escrito se destacarán las formas de habitarla, en donde las paredes, el piso, las sillas, las mesas, los árboles y en general la arquitectura escolar, deja de ser parte de lo obvio, para transformarse en ambientes flexibles y colaborativos.

Estos ambientes procuran promover experiencias significativas, desde donde el hacer, el sentir y el reflexionar lleva a interacciones colaborativas y autónomas, las cuales resignifican el papel del juego, la lúdica y del espacio educativo, en donde las concepciones, metodologías y formas de abordar el acto educativo se configuran como respuestas pedagógicas, a las exigencias del actual mundo globalizado y acelerado, que pese a estas características demanda sujetos flexibles, empáticos y críticos.

Teniendo en cuenta esto, se hace necesario situar el término ambientes lúdicos contemporáneos, desde una base conceptual que le dé sentido y lo haga realmente partícipe de las nuevas tendencias educativas, en las cuales se empiezan a vislumbrar nociones tales como aprendizaje colaborativo, Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) y creatividad e inclusión, siendo estas concepciones esenciales para dilucidar la definición.

MARCO TEÓRICO: AMBIENTES LÚDICOS UN PROCESO CONTEMPORÁNEO

La educación y la práctica pedagógica se encuentran enmarcadas en gran variedad de términos que resultan incluso cotidianos y que por lo mismo son desapercibidos, en su esencia y su razón de ser, quizás por la idea de siempre haber estado presentes en la escuela, como lo son tablero, tiza, marcador, cuaderno, patio, lápiz, uniforme, timbre entre otros, pero entonces aquí se ubica un concepto el cual parece haber estado presente desde siempre “ambientes lúdicos contemporáneos”, el cual según lo trabajado en el semillero de investigación, aún no cuenta con una definición clara, que permita reconocerlo y ubicarlo pedagógicamente.

Por tanto, y en función de los propósitos del proyecto y del semillero, se intentará realizar una exploración inicial de sus orígenes y su incorporación en la cotidianidad de la escuela, como término y como posible elemento central de un ecosistema pedagógico que da sentido a prácticas educativas contemporáneas.

Es preciso iniciar con definiciones de términos similares, de la mano de autores como Huizinga (1938), Piaget (1951), Vygotsky (1978) o Zapata (2007), quienes, aunque han desarrollado teorías y conceptos afines, hasta la fecha no existe una definición precisa del término, ni se han establecido de manera clara sus orígenes, finalidades o potencial transformador en el contexto de los procesos educativos.

Entonces, y teniendo en cuenta un análisis documental, se pretende identificar sus raíces teóricas, su trayectoria histórica y su incidencia en las prácticas pedagógicas actuales. Aquí se espera reconocer los aportes pasados, presentes y potenciales de los ambientes lúdicos, destacando su relevancia en la pedagogía actual y su impacto en el desarrollo integral de las diferentes sociedades.

Un primer elemento por destacar de este rastreo bibliográfico es el juego como elemento significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En términos de Vygotsky (1978), el juego constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en tanto permite al niño actuar “como si fuera otro”, anticipar roles y construir significados en interacción con los otros. En este orden de ideas y reconociendo al juego como elemento central en las formas en las que se interactúa con otros desde la acción misma de jugar, puesto que puede ser una actividad individual o colectiva, que indiscutiblemente rompe con la idea de la educación, principalmente de la tradicional.

Es aquí donde se empiezan a reconocer las transformaciones que ha experimentado la educación en las últimas décadas, impulsadas por enfoques centrados en el estudiante, en las cuales el aprendizaje activo y la inclusión, resultan necesarios para reconocer al aprendizaje colaborativo como una estrategia pedagógica que responde a las necesida-

des de los contextos educativos contemporáneos, el cual promueve dinámicas de trabajo grupal orientadas al logro de objetivos comunes, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales (Johnson et al., 1998; Slavin, 1996).

En este orden de ideas, el aprendizaje colaborativo implica procesos de interacción significativa entre los participantes, donde tienen lugar elementos como el diálogo, la negociación de ideas, la empatía, el respeto y la corresponsabilidad, siendo elementos fundamentales para los procesos de aprendizaje. En este sentido, Dillenbourg (1999) define el aprendizaje colaborativo como *“una situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntas”* (p. 10).

Desde esta vertiente teórica, destaca la teoría socioconstructivista del aprendizaje de Vygotsky (1978), la cual establece que la construcción del conocimiento se lleva a cabo en la interacción social, y que el desarrollo cognitivo da lugar a ser favorecido por procesos de mediación, por lo que el aprendizaje colaborativo va más allá del lugar estrictamente académico, ya que contribuye a la formación de sujetos competentes para la vida en sociedad como son: el diálogo, la empatía y la capacidad de afrontar las problemáticas grupales y resolverlas colectivamente.

Entonces el aprendizaje colaborativo posibilita nuevas formas de relación entre los sujetos en el marco de los espacios educativos, superando la lógica individualista y jerárquica que ha predominado históricamente en muchos sistemas educativos. El aprendizaje colaborativo desde su naturaleza colectiva y crítica, rompe paradigmas instalados culturalmente, como la organización disciplinaria del espacio, en la que la distribución de los estudiantes es por filas, uno detrás de otro, esto limita y niega las interacciones, estando esta distribución atada al control permanente de la autoridad vertical que ejerce el docente, respondiendo a lo que Foucault, (2025) denomina como mecanismos de vigilancia y normalización propios de las instituciones modernas, según el autor, “el espacio escolar es un espacio controlado, vigilado y jerarquizado” (Foucault, 2025, p. 147), lo que limita la posibilidad de generar vínculos horizontales y dinámicas de cooperación auténtica.

De esta forma, el aprendizaje colaborativo supone una transformación profunda de las prácticas educativas, al modificar tanto la configuración simbólica y física del aula como las relaciones que se establecen entre quienes participan en ella. Los estudiantes dejan de ocupar el lugar de receptores pasivos para asumirse como sujetos activos y corresponsables de su aprendizaje. Así, más allá de constituirse como una estrategia metodológica, se configura como una apuesta ética y política que invita a repensar el papel de la escuela y sus vínculos con el poder, la producción del conocimiento y la formación de subjetividades.

De este modo, los ambientes lúdicos contemporáneos son el resultado de una evolución en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, más que una innovación aislada o espontánea, desde la idea de que el conocimiento se construye socialmente a través de la interacción con otros, en un contexto que valora la diversidad de perspectivas y la validación mutua entre los actores del proceso educativo.

Lo cual conlleva tomar distancia del modelo tradicional de enseñanza, caracterizado por la transmisión unidireccional del conocimiento y por la presencia de relaciones jerárquicas verticales, de hecho, se enfoca en dinámicas horizontales y dialógicas, donde la cooperación junto al diálogo argumentado y la construcción colectiva de significados son fundamentales. Esta propuesta se articula quizás mejor con modelos de pedagogía crítica basada en la problematización y la conciencia colectiva, en donde los ambientes lúdicos contemporáneos se destacan como ambientes éticos y políticos en los que se disputa el sentido mismo de educar.

Esta transición educativa da lugar a prácticas pedagógicas participativas, centradas en la interacción entre estudiantes, que en el hacer promueven construcciones colectivas desde el saber, pensar, sentir y hacer, reconociendo a los otros como indispensables en el proceso de aprendizaje.

Como señala Freire (1970), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 79), desde esta perspectiva, el aula deja de concebirse como un espacio regido por la transmisión unidireccional del conocimiento, el silencio y la obediencia, para configurarse como un escenario dinámico, flexible y creativo, donde la interacción y el diálogo adquieren un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

HABITAR LA ESCUELA, EL CAMBIO DE PARADIGMA

Concebir que el aula es un escenario dinámico, abierto y creativo, resulta esencial habitarla y no simplemente transitar por ella, como si esta fuese un espacio vacío o ajeno. Habitar el aula implica vivirla desde lo cotidiano, habitar la escuela en las vivencias diarias, con las simplicidades, complejidades y complicidades que trae la escuela, como si fuera un organismo vivo, un territorio desde lo simbólico donde convergen emociones, saberes, lenguajes y vínculos (Lefebvre, 1974; Tuan, 1977). Esta es una invitación a leer sus colores, sus texturas, sus silencios y sus sonidos, a comprenderla como un organismo vivo, que se transforma con cada experiencia compartida. En este sentido, el aula deja de ser un contenedor físico para convertirse en un espacio relacional y afectivo, donde cada interacción coadyuva a la construcción de comunidad.

Habitar la escuela es asumirla como un lugar de pertenencia y encuentro común, en la que toda la comunidad tiene posibilidad de participar de un proceso de creación conjunta de adjudicación de sentidos, de manera horizontal y colaborativa. A partir de esta perspectiva, el aula se configura como un espacio múltiple, de todos y para todos, donde la diversidad, la creatividad y la palabra se encuentran.

En este sentido, Bachelard (1957/1994), desde una perspectiva fenomenológica, comprende el propio acto de habitar como experiencia existencial y simbólica que implica vivir a partir de relaciones físicas y emocionales que permiten al sujeto reconocerse y realizarse dentro del espacio que ocupa. Bachelard concibe el habitar como realización, en tanto el acto de morar que permite al ser humano encontrarse consigo mismo, desplegar su interioridad y afirmarse en el mundo mediante la pertenencia a un lugar. A su vez, el habitar como significado, según Bachelard, otorga al sujeto la capacidad de construir memoria y deseo, ya que el espacio habitado se convierte en depositario de historias, afectos y sentidos compartidos. En este sentido, es posible afirmar que: habitar la escuela implica dar vida y significado, reconocerla como un lugar donde convergen la memoria pedagógica, la experiencia cotidiana y la proyección de nuevas posibilidades educativas.

Esta idea de habitar la escuela hace parte de la transformación pedagógica y se ve reflejada en la manera en que se conciben, se diseñan y ejecutan los entornos educativos. En este sentido, resulta pertinente retomar el concepto propuesto por Malaguzzi (1993), quien plantea que el espacio escolar debe ser entendido como *“el tercer maestro”*, junto con los adultos y los otros niños. Según Malaguzzi, el ambiente representa un papel pedagógico fundamental, ya que a partir de este es posible comunicar, sugerir, organizar relaciones y estimular o limitar el aprendizaje. No solo es la organización, sino que son la disposición y los estímulos que intervienen en la mediación del mismo acto educativo.

Entonces, el espacio trasciende su dimensión física para convertirse en un elemento activo del proceso educativo (Dewey, 1938; Bosch, 2014), capaz de propiciar experiencias significativas, fomentar la autonomía e incentivar la exploración, asumiendo el juego y la lúdica como formas legítimas de conocimiento. Así es que los escenarios educativos no solo tienden a ser más horizontales e inclusivos, sino que también se hacen más pertinentes y sensibles a las necesidades de los estudiantes, propiciando una educación que dialogue con el contexto y con las subjetividades de quienes la habitan.

En consecuencia, la transformación de las prácticas pedagógicas no se limita únicamente a la incorporación de nuevas tecnologías, sino que requiere una reconfiguración a profundidad de las relaciones entre los sujetos, los saberes y los espacios educativos. Estos elementos, no operan de manera aislada; por el contrario, se entrelazan en una dinámica compleja que define la experiencia de aprendizaje y la manera en que se produce el conocimiento en la escuela contemporánea.

Por esta razón, los espacios lúdicos contemporáneos, cuando se abordan desde un marco de diseño universal para el aprendizaje (CAST, 2018.) y se producen en un trabajo en equipo con niños, niñas y educadores, son ambientes que no solo dan respuesta a la diversidad, sino que incluyen a la misma diversidad como principio pedagógico apiadad. Dicha visión no tiene como objetivo “incluir” como si hubiera un afuera, pero sí se propone reconstruir el interior escolar en perspectiva de la equidad, la participación activa y la sensibilidad frente a lo diverso. Por último, se hace la apuesta por generar una cultura educativa más humana, más creativa y más transformadora que reconoce el juego como derecho y la diversidad como ganancia.

Bajo estas condiciones, cada espacio deja de ser un contenedor y se convierte en contenido activo, un contenido que va a mediar con las necesidades, los retos y las posibilidades de estimular la curiosidad de investigar, promover la

autonomía y promover el juego como una posibilidad legítima de aprendizaje, que responda a los ritmos, velocidades y la integración con nuevas tecnologías que han democratizado la información con potencial de aprendizaje.

De este modo, las relaciones entre los docentes, los alumnos y el mismo conocimiento se reconocen de una manera mucho más horizontal y adquieren un carácter más significativo centrado en la experiencia compartida. En este sentido, Bosch (2014) le otorga una nueva dimensión a la condición de diseñar los espacios educativos para llevar a cabo la exploración, la participación activa y la construcción de unas experiencias significativas con la finalidad de establecer un consenso con los principios del aprendizaje colaborativo y experiencial, de este modo, se establece una concepción de un aula que se construye como espacio horizontal y transformador; es decir, un espacio de producción de saberes desde una construcción colectiva y situada.

Aquí, es pertinente destacar la relevancia que cobra el concepto de ambientes lúdicos contemporáneos, entendido como una propuesta pedagógica que reconoce el valor del juego, la creatividad y la exploración en la formación integral de los niños y las niñas. Desde esta investigación, se definen los ambientes como espacios simbólico-relacionales diseñados intencionalmente para favorecer el aprendizaje activo, la participación colaborativa, la expresión individual y colectiva, integrando elementos afectivos, estéticos, tecnológicos, los cuales permiten enriquecer la experiencia escolar.

De este modo, los ambientes lúdicos contemporáneos emergen como una alternativa pedagógica que concibe el aprendizaje como una experiencia social, que conlleva el reconocimiento e interacción con otros. Para ello es necesario modificar las estructuras rígidas heredadas de la escuela tradicional que, durante mucho tiempo, han dado forma a espacios disciplinarios que eran contruados para controlar y estandarizar los comportamientos de los y las estudiantes.

Igualmente, los ambientes lúdicos contemporáneos siguen generando un sólido fundamento adecuado al modelo del DUA, ya que esta propuesta didáctica trata de eliminar las barreras que limitan el acceso al conocimiento a través de la generación de experiencias flexibles, inclusivas y adaptadas a la diversidad del alumnado (CAST, 2018). El DUA presenta tres principios esenciales: 1. Ofrecer múltiples formas de representación de la información, 2. Múltiples formas de acción y expresión, y 3. Múltiples formas de implicación o motivación; con el fin de garantizar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus estilos, ritmos de aprendizaje, capacidades o contextos socioculturales.

Esta alternativa no solo implica apropiarse de los contenidos académicos, sino que también implica representar el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la autonomía y el pensamiento crítico. Como afirman (Hall et al., 2012), “el DUA propone un diseño flexible para anticiparse a la variabilidad” (p. 23). Esta concepción, junto con la potencialidad que ofrecen los ambientes lúdicos, hace posible la conversión de la escuela en un espacio dinámico, creativo e inclusivo. La innovación que se propone no carece de objetivos claros y firmes, como promover el desarrollo de estudiantes creativos, autónomos, críticos y capaces de realizar activamente la construcción de sus propios aprendizajes. En esta línea, los ambientes lúdicos contemporáneos reposicionan el papel del docente, que deja de ser un mero transmisor de contenidos, para convertirse en un negociador y facilitador de experiencias significativas. De manera complementaria, los estudiantes asumen un papel central, participativo y colaborativo en el marco de su proceso formativo.

De igual manera, este enfoque promueve el pensamiento crítico y la toma de decisiones, al situar a los estudiantes en escenarios dinámicos donde los elementos lúdicos, los procesos de experimentación e interacción social se integran como posibilidades pedagógicas esenciales. Según Dewey (1938) y Kolb (1984), el aprendizaje auténtico se produce cuando los sujetos se sumergen activamente en experiencias que tienen sentido y relevancia para su vida, por tal motivo, se relaciona plenamente con los principios de los ambientes lúdicos contemporáneos.

Así pues, los ambientes lúdicos contemporáneos no solo representan una transformación metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también implican un replanteamiento profundo del uso y significado de los espacios educativos, físicos y virtuales. Por tal motivo, se hace necesario crear entornos de aprendizaje flexibles, adaptables e inclusivos, con capacidad de responder de forma efectiva a los diversos ritmos y formas de aprendizaje, a las diversas posibilidades de desarrollo y a las exigencias culturales, cognitivas y emocionales de cada estudiante.

Es así que los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) de CAST (2018) ofrecen posibles respuestas a los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva (UNESCO, 2021; OECD, 2018); estos procesos se configuran como ecosistemas pedagógicos dinámicos centrados en necesidades, posibilidades y contextos específicos, que fomentan la participación, la colaboración y la autonomía, y propician unas formas de educación más equitativas y significativas.

Así, si tenemos otras alternativas a los desafíos complejos de la educación en el mundo actual, entre ellas la inclusión, la personalización del aprendizaje, la integración con la tecnología y la construcción de comunidades educativas más humanas, creativas y democráticas.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, orientado a comprender e interpretar los significados y sentidos que adquieren los ambientes lúdicos contemporáneos en el espacio educativo actual. Este tipo de estudio permitió realizar un análisis crítico de la producción teórica y empírica existente, con el objetivo de reconstruir los discursos, las categorías y las prácticas que han ido configurando el campo de la lúdica de la educación contemporánea.

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases relacionales:

Durante la primera etapa se procedió a la búsqueda y a la selección de las fuentes secundarias: libros, artículos académicos, informes de investigación, documentos institucionales, tesis y revistas especializadas, que fueron publicados entre los años 1990 y 2024. Para la inclusión de estas fuentes se consideraron los criterios de relevancia teórica, de actualidad conceptual o su contribución reflexiva en el campo de la pedagogía, el espacio, el juego y la tecnología educativa.

En la segunda etapa, se realizaron las tareas de organización de las fuentes de las cuales se obtuvieron categorías analíticas establecidas a partir del marco teórico: habitar el aula, juego lúdico y creatividad, aprendizaje colaborativo, tecnología educativa, inclusión y diversidad.

En la tercera etapa se realizó el trabajo analítico hermenéutico de las categorías en donde se plantearon convergencias, tensiones y proyecciones teóricas en torno a los ambientes lúdicos contemporáneos. La lectura interpretativa logró rastrear transformaciones pedagógicas que reconfiguran la escuela como un espacio habitable, simbólico, relacional y crítico.

El enfoque hermenéutico se apoyó en la perspectiva de autores que permitieron comprender los vínculos entre espacio, subjetividad y aprendizaje: Bachelard (1957/1994), quien concibe el habitar como realización simbólica y existencial; Foucault (2025), interpreta la escuela como institución disciplinaria; Freire (1970), comprende el territorio como dialógico y emancipador; y Vygotsky (1978), explica el aprendizaje como un proceso social y mediado por el lenguaje.

Desde este proceso investigativo, se asumió la revisión documental como un proceso reflexivo e interpretativo, orientado a construir una mirada crítica sobre los modos en que el juego lúdico, la creatividad y la tecnología, transforman las prácticas educativas y las formas de habitar la escuela.

Así es que la metodología de trabajo que se implementó consiguió entrelazar miradas fenomenológicas, críticas y constructivistas que se articularon a las categorías emergentes a partir de los marcos contemporáneos del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) y del aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1999; Lave y Wenger, 1991). La indagación documental, empotrada en esta base teórica, intentó sacar a la luz los sentidos pedagógicos y ético-políticos latentes en la constitución de entornos educativos más inclusivos, creativos y democráticos.

RESULTADOS

El análisis documental posibilitó comprobar distintas tendencias conceptuales que determinan el universo de los ambientes lúdicos contemporáneos como una propuesta pedagógica, compleja y multifacética. En primer lugar, los documentos analizados constatan que estos ambientes lúdicos no son solo espacios físicos a partir de los cuales solo pueda definirse la estructura de las aulas, sino espacios simbólicos y relacionales desde los que el aprendizaje se constituye a partir del encuentro y la cooperación y las experiencias compartidas (Bachelard, 1994/1957; Tonucci, 1996; Dewey, 1938).

En segundo lugar, los textos analizados dan cuenta de la reconfiguración profunda que sufre el aula tradicional para transformarse en un entorno más abierto, flexible y participativo, que se opone a la organización jerárquica que la define y que describe Foucault (2025) en su lógica organizativa disciplinaria, favoreciendo las interacciones más horizontales y afectivas, creativas. Aquí la transformación consiste en concebir el aula como lugar de residencia, un entorno donde la diversidad y la palabra se convierten en un privilegio para el aprendizaje y la construcción de la comunidad.

Así mismo, la revisión documental evidenció que los ambientes lúdicos contemporáneos adquieren sentido desde los formatos de aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1999; Lave y Wenger, 1991), así como la pedagogía crítica desarrollada por Freire (1970, 1996), donde la educación se hace acto de diálogo colectivo y un proceso de emancipación. A partir de estas visiones, el juego y la lúdica cumplen con una función ético-política: no solo son recursos didácticos, sino que son estrategias para democratizar el conocimiento y fortalecer la autonomía de los sujetos.

Bajo esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se consolida como un marco teórico y metodológico clave, al ofrecer estrategias para contrarrestar barreras de acceso y promover múltiples formas de representación, acción y motivación (CAST, 2018; Hall et al., 2012). Las fuentes analizadas coinciden en que la integración de los principios del DUA en los ambientes lúdicos, potencia la construcción de experiencias educativas con mayor inclusión, personalizadas y afectivas, que responden a la diversidad y a los distintos ritmos de aprendizaje.

A partir de una lectura hermenéutica, se concluye que los ambientes lúdicos contemporáneos emergen como espacios habitables y transformadores, donde se encuentran el juego, la tecnología, la inclusión y la colaboración. Su valor pedagógico aparece en su capacidad de cuestionar las estructuras rígidas de la escuela tradicional, generar nuevas formas de relación entre los sujetos y fortalecer las dimensiones: humana, creativa y comunitaria de la educación.

En consecuencia, la escuela se redefine como un territorio ético, estético y político que, al ser habitado, pasa a ser un escenario de sentido, experiencia y posibilidad.

DISCUSIÓN

Para efectos de la discusión, el reto que enfrentan los ambientes lúdicos contemporáneos es estrictamente pedagógico, ético y político. La pregunta que cuestiona a los educadores, diseñadores y responsables de políticas públicas resulta urgente y compleja: ¿cómo crear experiencias lúdicas que no reproduzcan exclusión o desigualdad, sino que promuevan la equidad, la participación y el empoderamiento de todos los actores educativos?

Aquí el desafío es comprender que habitar la escuela es un acto con mayor complejidad que transitar por ella; implica asumirla como un espacio vivo y dinámico, donde convergen las relaciones, los afectos y las prácticas que configuran la experiencia educativa. De esta manera, la noción de “habitar” pasa a definirse en lo conceptual y en lo práctico para la transformación de las prácticas en educación, al promover disposiciones físicas, simbólicas y pedagógicas que faciliten el intercambio, el encuentro y las transformaciones reales.

En este sentido, repensar el modo en que se habita la escuela requiere también alejarse de las prácticas coercitivas y alienantes heredadas de los modelos tradicionales, para transitar a experiencias educativas libres, autónomas, creativas y críticas. Los ambientes lúdicos, a partir de esta perspectiva, no solo redefinen la arquitectura escolar o la organización de los espacios, sino que también los resignifican, transforman las relaciones entre docentes, estudiantes y saberes. La escuela pasa a ser un escenario de creación, participación y vínculo, donde el aprendizaje emerge con el juego lúdico, a partir del diálogo y del trabajo colaborativo.

La lúdica, en el contexto en el que se está trabajando, no es simplemente un modo de entretenimiento o un sistema de motivación para los y las estudiantes, sino que pasa a ser una práctica de resistencia, creación y transformación social, una práctica en la que los alumnos no solo llegan a adquirir conocimientos sino también se autoconocen como sujetos activos, críticos y capaces de transformar su realidad. Para poder llegar a posicionarse en esta perspectiva se requiere una transformación considerable en las formas de enseñar/aprender en la medida en que se precisa fomentar la formación de una ciudadanía reflexiva y comprometida con la transformación de sus comunidades.

Esta transformación pedagógica deberá basarse fundamentalmente en los principios de justicia social, diversidad cultural, equidad epistémica y pensamiento crítico (Freire, 1970; Dussel, 2018). Así, los ambientes lúdicos contemporáneos deberían ser entendidos como espacios dialógicos con poder emancipatorio; es aquí donde el juego, la palabra y la creatividad dejan de ser modos de conocimiento del mundo, en tanto que se configuran como mediadores para la construcción colectiva del sentido y para la consolidación de comunidades de aprendizaje con prácticas democráticas, participativas e inclusivas.

Esta visión requiere superar los desafíos planteados, exige voluntad política, demanda formación docente continua y reflexiva, e implica una visión ética del quehacer educativo centrada en el bien común y en el desarrollo integral de los sujetos. En este horizonte, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco coherente, al promover experiencias educativas flexibles, accesibles y diversificadas desde su concepción, que reconozcan la diferencia y la pluralidad como elementos constitutivos del acto pedagógico (CAST, 2018).

El DUA invita a pensar la enseñanza desde la eliminación de las barreras, desde el reconocimiento de las múltiples formas de aprendizaje, permitiendo que todos los estudiantes participen, expresen y construyan conocimiento de acuerdo con sus formas singulares de comprender y habitar el mundo.

Ampliando este debate, se remite al sentido profundo de habitar la escuela como práctica cultural, simbólica y política, que significa reconocer que la escuela no es un espacio de neutralidad. Habitar la escuela implica no solo ocupar un espacio físico, sino construir vínculos, significados y afectos que configuran la experiencia de tejido social y educativo y la identidad colectiva; es enfrentar los procesos de construcción y reproducción ideológica. Desde esta mirada, la escuela se concibe como un territorio vivo donde se entrecruzan identidades, memorias y saberes, y donde el aprendizaje se convierte en una experiencia de encuentro, cuidado y humanización. Es vivir la escuela desde sus prácticas más coloniales hasta las que intentan subvertir las realidades.

En consideración a lo anterior, se requiere una integración ética, crítica y creativa de la lúdica en la educación para configurar entornos de aprendizaje inclusivos, significativos y con un alto factor humano. Estos lugares van más allá de responder a las demandas del presente; deben proyectarse hacia un futuro educativo reivindicando la justicia social, la diversidad cultural y la solidaridad como pilares estructurales de una pedagogía que reconcilie el saber, el sentir y el convivir.

CONCLUSIONES

En el marco de este sistema de posibilidades, se establece el Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (CAST, 2018) como una posibilidad pedagógica indispensable para garantizar el acceso, la permanencia, la flexibilidad y la participación democrática y universal de los estudiantes, entendiendo la diversidad como un principio fundamental del acto educativo.

De ahí que vincular los principios del DUA a los ambientes lúdicos sea favorecedor de la inclusión, en cuanto a planear y diseñar las prácticas educativas en consonancia con las múltiples formas de aprender, sentir y expresarse. Por todo ello, apostar por los ambientes lúdicos quiere decir reafirmar la dimensión profundamente humana de la escuela, la misma escuela que es un espacio de convivencia, de creatividad, de imaginación, de diálogo y, sobre todo, de justicia cognitiva.

En dicha lógica, se pretende trascender el espacio físico haciéndolo una práctica simbólica y relacional, invitando a repensar los vínculos pedagógicos desde la ética del cuidado, la cooperación y la corresponsabilidad. A manera de cierre: la escuela, sus aulas, las voces que la habitan y todos los espacios que la delimitan se presentan como un territorio de esperanza y posibilidad, aquí donde el juego, la curiosidad y la creatividad se transforman en generadores y posibilitadores de la emancipación y de la transformación social. Solamente a través de una práctica que sea crítica, ética y humanizadora de la lúdica, será posible alcanzar las metas previstas.

En este sentido, el promover experiencias pedagógicas significativas implicará reconocer los aportes pasados, presentes y potenciales de los ambientes lúdicos, destacando su relevancia en la pedagogía actual y su impacto en el desarrollo integral de las diferentes sociedades. Así es que pensar en las transformaciones en educación requiere asumir acciones impulsadas por enfoques centrados en el estudiante.

Estas transformaciones deben partir del reconocimiento del aula como un espacio de interacción, diálogo y construcción colectiva de los saberes, donde el contexto educativo se comprenda como un espacio vivo, dinámico y con potencialidad formativa. En esa misma línea, el poder transformador de las características estructurales de los ambientes lúdicos contemporáneos reside en la posibilidad pedagógica, ética y política de que puedan acogerse a la práctica educativa. Como lo afirman Freire (1970) y Dussel (2018), la educación solo puede considerarse liberadora si promueve una conciencia crítica, la autonomía y la participación de los sujetos. En esa línea, los ambientes lúdicos deben entenderse como espacios habitables de encuentro, creación y diálogo, en los que el juego pase a ser una práctica que integre el pensamiento, la acción y el sentir.

REFERENCIAS



- Bosch, R. (2018). *Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela*. Saxo Publish.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Pergamon.
- Dussel, I. (2018). *La educación alterada: Escuelas, alumnos y docentes en la era digital*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2025). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1938)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom* (2nd ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Anthropos.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). Norton.

- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad* (M. Merlino, Trad.; 2.^a ed.). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zapata, O. A. (2007). *El juego y el aprendizaje escolar: Perspectiva psicogenética*. Pax México.