



Actas de las VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores,
graduados y alumnos

10, 11 y 12 DE NOVIEMBRE DE 2008

Departamento de Filosofía
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
ISBN 978-950-34-0578-9

¿Y si los invitamos a jugar...? El juego y la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Yamila Pedrana

LVM y CNLP – UNLP

María Inés Ricci

LVM y CNLP - UNLP

Introducción

Lo que nos ha llevado a reflexionar sobre el juego y su relación con la escuela es, en parte, la preparación del acto escolar del día de la bandera en el LVM con alumnos de 2º año. Se les propuso a los chicos dramatizar el Éxodo jujeño y que ellos definieran libremente los personajes y la caracterización más apropiada de los mismos. La profusión de ideas, como por ejemplo hacer el traje de Belgrano o pinchar globos a escondidas para simular los ruidos de la batalla, sobrepasó nuestras expectativas y nos condujo a coordinar unas acciones que adquirieron un inmediato carácter lúdico. El acto produjo en nosotras una *experiencia*, un tratar de encontrarnos con esto de ser profesora de otra manera y nos permitió retomar y profundizar la reflexión sobre nuestra práctica docente y sobre el significado del enseñar/aprender filosofía. Al correr nos del habitual lugar que tenemos surgen otras dimensiones del pensamiento que, como afirma Ann Sharp, “no es únicamente cognitivo, sino también afectivo, personal, social”.¹ En este nuevo contexto los otros se hacen visibles de un modo diferente y aparecen nociones que habitualmente escapan al aula: infancia, juego, juguete, simulacro, cuerpo, el actuar como si fuera otro, con otros, para otros “que me observan”, y sensaciones como el miedo al ridículo, la vergüenza, el temor a la mirada del otro que puede juzgar esa representación como “infantil”, como algo “propio de la escuela primaria”. Estos desplazamientos nos provocan inquietudes tales como si el juego en la escuela secundaria implica la infantilización del conocimiento o de quienes aprenden, de qué

¹ Splitter, L.J. y Sharp, A.M. La otra educación, Bs. As. Ediciones Manantial, 1996.

sentido de infancia estamos hablando, cuál es el imaginario social hegemónico de la infancia y la adolescencia, si es posible *aprender* filosofía *jugando*, o si la filosofía está disociada del juego y el juego se restringe a otras disciplinas.

El intento de resignificar nuestra práctica, nos lleva a sostener en este trabajo que el juego en la escuela tiene un valor estratégico en tanto posibilita la apertura de un espacio de acción y pensamiento *creadores* de sentidos, de una cierta *indisciplina*, que no se conforma con lo que la escuela tradicional dice que hay que pensar, hacer, valorar, incluso desear. Buscaremos pensar nuevos sentidos para la enseñanza de la filosofía comenzando por una revisión de la pedagogía moderna y un enfoque crítico de la misma.

Un enfoque crítico de la pedagogía moderna

La concepción ilustrada ve al niño como un adulto en pequeño y a la infancia como una fase de la vida humana en que la razón todavía no ha alcanzado su pleno desarrollo. La infancia es la primera etapa de la vida, un estado de carencia de habla, de razón, en el que priman las sensaciones y las imágenes, que debe ser superado por el desarrollo intelectual. La escuela gradúa la enseñanza en función de la edad de los niños, siendo imprescindible la presencia de un adulto pedagogo, un *maestro explicador* transmisor de sentido. La dimensión política de este paradigma educativo se expresa en el *contrato familia-escuela* que transfiere la educación a la esfera pública, con la aspiración de realizar la *utopía* de una sociedad dirigida por los “hombres del mañana”.

Actualmente asistimos al quiebre de la pedagogía moderna y de la concepción de la infancia como carente, como heterónoma, como dependiente. Se piensa de manera diferente el proceso de enseñar/aprender; el docente está cuestionado como el que “ocupa el lugar del saber”, ya no es la única fuente de conocimiento; no hay un sólo método de enseñanza aunque siga predominando el de la instrucción. En el presente están cuestionados el sentido del contrato familia-escuela y también la utopía pedagógica moderna.

Desde la perspectiva crítica de la *pedagogía de la finitud* o *pedagogía de lo incierto* de Mèlich, la crisis del paradigma moderno es consecuencia del *abuso de la racionalidad instrumental*, que se manifestaría en “el olvido del mundo de la vida, el olvido de los que viven en el mundo, de los que viven el mundo. La razón instrumental es una razón extraviada

[...] una racionalidad unilateral acaba siendo de una forma u otra totalitaria”². Esto significa que en sus tres versiones, religiosa, tecnológica y metafísica, esta razón es totalitaria porque transmite *el* sentido: la verdad revelada, la verdad experimentable o una verdad racional. Las tres coinciden en que existe una Verdad y una Realidad alcanzables mediante la revelación, la experimentación o la razón. En cambio Mélich propone una pedagogía basada en la razón literaria o *razón imaginativa* que permite inventar sentidos, ya que no cree que exista una Verdad o una Realidad sino verdades y realidades en contextos determinados. Es una razón de carácter ético, abierta a la alteridad, sensible a la particularidad del *otro*, que tiende a mantener viva la memoria de las víctimas y proyecta un futuro mejor. Situada entre el pasado y el futuro, la sabiduría de lo incierto se abre a la contingencia y a la ambigüedad.

En el mismo sentido crítico de la pedagogía moderna retomaremos la propuesta de Walter Kohan quien, siguiendo a Rancière, distingue entre pedagogía y educación, y además problematiza el concepto cronológico de infancia.

“La pedagogía o instrucción niega la igualdad inicial y la emancipación final que la educación presupone y hace posible”³. La pedagogía es el reino de los que saben, los adultos, es el reino de la “razón explicadora”, la que organiza, estructura y legitima los saberes y los métodos para transmitirlos; la pedagogía afirma las jerarquías y vive de ellas. Es el reino de la disciplina de los cuerpos, del pensamiento y de los saberes. Por el contrario la educación sólo sería posible cuando no existan las jerarquías, cuando la verdad deje lugar a la experiencia, y sea posible pensar lo que el orden y la jerarquía no permiten. Por lo tanto la educación reclama otra infancia.

Kohan propone no pensarla exclusivamente en el orden de la sucesión temporal, sino como *potencia*, como *inicio*, como *interrupción*, como *creación*, como *acontecimiento*, como *intensidad*, como *aión*. Para ver qué significa infancia como *aión* vamos a presentar dos nociones diferentes del tiempo, complementarias y opuestas.

Por un lado en nuestra vida cotidiana solemos referirnos al tiempo como *cronos*: es el tiempo como una cantidad mensurable, continua y sucesiva; una duración objetiva, el tiempo diacrónico. El calendario, las horas del día, las etapas de la vida. En palabras de Aristóteles “el número del movimiento según el antes y el después”⁴. Como señaláramos antes ésta es la concepción del tiempo en la que se fundan los dispositivos de la pedagogía moderna para justificar el pasaje de una edad de la sin-razón hacia una edad “de la razón” adulta por la

² Mélich Joan-Carles. *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, pag. 27. Miño y Dávila editores, 2006. Madrid.

³ Walter Kohan. 2007 *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, pág. 28. Bs. As. Ed. del estante. Bs. As.

⁴ citado por Walter Kohan en *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*.

mediación de un maestro que siendo depositario del saber puede conducir esa transición. Según Kohan esta concepción mayoritaria⁵ de infancia afirma una relación con la *unidad*, con lo que disminuye las potencias que habitan nuestros espacios. Es una fuerza que lleva a *consolidar, unificar y conservar*.

Por ello trae a escena otro tiempo, el *aiónico*, inmóvil y sincrónico, “algo así como una temporalidad no numerable, por lo tanto ni consecutiva ni sucesiva”⁶ que permitiría pensar una relación diferente entre infancia y tiempo. En el niño no sólo existe la lógica de la sucesión temporal sino también la de las interrupciones y discontinuidades.

La concepción minoritaria de la infancia en términos de *infanciar* o *devenir infante* es un situarse intensivo en el mundo. Es lo que permite que cualquier infante se salga de “su” lugar y se sitúe en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados. Infancia como *experiencia*⁷, como acontecimiento, como revolución, como resistencia y como creación. El devenir-infante afirma la multiplicidad, aumenta las potencias que habitan nuestros espacios. Es una fuerza que *interrumpe, diversifica, revoluciona*.

De este modo los aportes del enfoque crítico nos permiten sostener que el juego tiene un valor estratégico porque es condición de posibilidad del *infanciar*, es decir de la apertura de espacios de acción y pensamientos *creadores* de sentidos que dieran cuenta de las múltiples subjetividades que conviven en la escuela. *El juego sería entonces productor de experiencia*.

El juego y el tiempo *aiónico*, o la producción de experiencia

En el juego, cuando uno se entretiene, el tiempo pasa como un “relámpago” como cuando se dice que “el rato se pasó volando”. Tal como se refleja en el relato de Collodi cuando Tragalumbre/Fosforito le dice a Pinocho que en el país de los juguetes, “cada semana está compuesta de seis jueves y un domingo” y que las vacaciones empiezan el primero de enero y terminan el 31 de diciembre. Si esto es así, el juego provoca una parálisis y una destrucción del tiempo cronológico, dando paso a una experiencia diferente del tiempo, la *aiónica*. Desde otra perspectiva, puede vivenciarse el tiempo cronológico como un obstáculo para el juego y

⁵ Para Deleuze la mayoría no es una cuestión de número sino de dinamismo, de intensidad. Las mayorías son modelos a seguir y las minorías son fuerzas de resistencia que escapan al control de la mayoría.

⁶ Water Kohan. 2007 *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, pág. 93. Bs. As. Ed. del estante.

⁷ Michel Foucault entiende por *experiencia* aquella situación que nos atraviesa y modifica a tal punto que no somos los mismos antes y después de esa experiencia.

el placer, como por ejemplo cuando Francisco, un alumno de 1º año, afirma que el día de la semana que más le gusta es el lunes “porque es el que está más lejos del próximo lunes”.

Ahora bien, *¿qué entendemos por juego?* Si bien hay diversas definiciones vamos a entenderlo como la actividad del “*como si*” que produce un cierto placer y que entonces involucra al cuerpo. De este modo habría juego en las clases de Filosofía al escribir un diálogo *como si* fueran alguno de los personajes de la caverna platónica; o al representar los personajes de una obra de teatro; al llevar un diario de clase *como si* fuera el cuadernito viajero del jardín; al entrevistar a un filósofo *como si* fuera un periodista....

Para verificar nuestra hipótesis de que *el juego en la escuela puede ser productor de experiencia* propusimos a los alumnos las siguientes preguntas:

¿qué significa jugar?

¿Se puede aprender jugando?

¿juegan en la escuela?

¿en qué situaciones han aprendido jugando? ¿qué han aprendido? si no hubieran jugado, ¿habrían aprendido igual, mejor o peor?

¿el juego es infantil?

¿inventan juegos? ¿quiénes?

¿es lo mismo inventar un juego que pensar la respuesta a un problema? ¿cuál es la diferencia?

¿jugar implica pensar?

Si jugar es placentero, ¿también lo es pensar?

Para algunos alumnos *jugar significa* hacer algo con alegría, divertirse, entretenerse; salir momentáneamente de la realidad para meterse en el “mundo del juego”; realizar una actividad placentera; desarrollar la imaginación, crear, distraerse de los quehaceres y preocupaciones; es una actividad informal ya que no importa lo que en ella suceda, no es alcanzar un objetivo “serio” y eso hace al juego más libre.

Todos coinciden en que *se puede aprender jugando*, aunque algunos aclaran que el aprendizaje mediante el juego puede ser “indirecto” o hasta “inconciente”; el nuevo conocimiento está camuflado detrás de la diversión entonces uno se interesa más; la persona al estar divirtiéndose está más abierta a aprender por estar concentrada y a gusto a la vez; posicionarse en un lugar diferente al habitual, ayuda a percibir las cosas de otra manera, ampliando los puntos de vista y generando un aprendizaje.

Sobre si *juegan en la escuela* las respuestas señalan que lo más frecuente es que las actividades se hagan formalmente es decir sin jugar.

Sobre las *situaciones en las que han aprendido jugando* la mayoría responde que el juego es facilitador del aprendizaje, permite recordar mejor lo aprendido por el placer que da el juego y, afirman que de no haber jugado hubieran tardado más tiempo en aprender. Algunos ejemplos dados por los alumnos fueron los juegos del ahorcado para aprender vocabulario en los idiomas extranjeros, en sociología buscar metáforas sobre vegetales que se asemejen a la sociedad y buscar un porqué; en fisiología actuar para representar la bomba de sodio y potasio; para el tema de las adicciones en los adolescentes ponerse en la situación imaginaria en que el grupo de amigos empieza a consumir drogas y alcohol y el que no lo hace es un

Sobre si *el juego es infantil* responden que no y, aunque señalan que tiene mayor presencia en la niñez, coinciden en que el juego no tiene edad, habiendo juegos diferentes para cada edad. El juego evoluciona con uno a medida que crece.

La pregunta sobre si *inventan juegos* se responde en unos casos genéricamente, por ejemplo Matías dice: “siempre se inventan juegos, es algo necesario y natural”. Hay otras respuestas más personales y no tan optimistas como la anterior, por ejemplo cuando Tomás dice: “No, capaz de chico sí pero no me acuerdo”; o bien “cuando uno es grande no crea más juegos, ya aprendió a seguir reglas y eso es lo que hace hasta cuando juega”.

Sobre la *diferencia entre inventar un juego y resolver un problema* responden asociando el juego a la creatividad, la imaginación, el poner las propias reglas, la falta de previsión, la espontaneidad, mientras que la solución de un problema se asocia al pensamiento lógico, el análisis, dicen por ejemplo que “se debe razonar, tomarse las cosas más en serio y buscar una respuesta coherente” (Diego).

Todos consideraran que *jugar implica pensar*, “porque todo juego tiene estrategias por más tontas o complejas que sean. Esas estrategias implican muchísimas cosas como: objetivos, conveniencia para el mismo, no cometer errores, etc.” (Matías).

Sobre si *pensar puede ser tan placentero como jugar* depende de en qué se piense y en qué situaciones, dicen por ejemplo que “cuando te obligan a pensar puede ser aburrido” o “cuando uno está bajo presión no se divierte, pero puede llegar a aprender, porque se divierte o no, está pensando pero en esa ocasión pensar no es placentero” (Matías).

Consideraciones finales

En este trabajo hemos sostenido que las actividades lúdicas redefinen el juego de las distancias entre alumno y profesor dando lugar a una mirada distinta sobre el *otro*.

En una escuela que permanece bajo la hegemonía de la pedagogía moderna la producción de experiencia se ve limitada a unas pocas situaciones que se dan aisladas y esporádicamente. En el contexto escolar lo lúdico está devaluado; por otro lado, el conocimiento socialmente valorado es aquel que resulta útil y eficaz para satisfacer las necesidades de la vida en un contexto cada vez más complejo. Las actividades lúdicas son estratégicas a la hora de problematizar la exclusividad de la razón instrumental y permitir la salida hacia una razón imaginativa o ampliada.

Somos concientes de las dificultades que plantea una pedagogía crítica, como por ejemplo las relativas a determinar si se ha producido experiencia en una clase, o qué sucede cuando la experiencia se produce en unos pocos, o cuando no se produce en nosotros (los docentes), o cómo compatibilizar la urgencia de las demandas institucionales con el tiempo *aiónico* de la experiencia. Sin embargo estas mismas dificultades nos movilizan cotidianamente, siendo así el estímulo para volver una y otra vez a la reflexión sobre nuestra práctica docente. Creemos que la Filosofía podría ser entonces resignificada como uno de esos saberes que, como afirma Larrosa, “*inquietan lo que somos y son un impulso para la libertad*”⁸.

Bibliografía

-Agamben, Giorgio (2007) *Infancia e historia*. Bs. As, Adriana Hidalgo editora.

-Kohan, Walter (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires, Del estante editorial.

-Kohan, Walter -compilador- (2006) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Bs. As. Novedades Educativas.

-Kohan, Walter y Waksman, Vera. (2005). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Bs. As. Novedades Educativas.

-Larrosa, Jorge. “Saber y Educación” en Houssaye, J. -compilador- (2003) *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Bs. As. Eudeba.

⁸ Larrosa Jorge. “Saber y Educación”. En Houssaye, J. -Compilador- (2003) *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Bs. As. Eudeba.

-Mèlich, Joan-Carles (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Bs. As. Miño y Dávila Editores.

-Rancière, Jacques (2006) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. La Boca-Barracas. Editorial Tierra del sur.

-Splitter, L.J. y Sharp, A.M. (1996) *La otra educación*, Bs. As. Ediciones Manantial.