

COLECCIÓN  
INVESTIGACIÓN

Aión    
Tiempo de la Infancia Investigación e Innovación

# Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento

María Teresa Suárez Vaca  
(Coordinadora)

Una invitación a propósito de la lúdica...

En Aión y Gifse, se tejen nuevos pensamientos a partir de inquietudes conversadas entre amigas y amigos de la infancia, la filosofía y la educación. Somos un equipo de profesores y profesoras que disfrutan formulando preguntas, investigando y creando. La travesía se inicia a partir del interrogante ¿Cuáles son los elementos conceptuales que componen y caracterizan lo lúdico desde una perspectiva filosófica?. Esta inquietud permitió producir el libro que tiene en sus manos.

La lúdica se concibe como estado, dimensión y condición humana, donde se producen sentimientos de bienestar, plenitud, felicidad y creación. Esta categoría permite leer realidades a partir de otros interrogantes; delimitar reflexiones; configurar acciones que provoquen experiencias filosóficas con la infancia; también acciones filosóficas que provoquen estados lúdicos en la infancia.

Su estudio cobra vigencia como un estado particular del ser, una práctica de libertad y goce que permite al sujeto pensarse a sí mismo como maestro, infancia y ser lúdico. Esta mirada invita a enriquecer e inspirar otras posibles investigaciones en relación con las ciencias humanas, la educación y la pedagogía.

  
EDITORIAL  
U P P C





# Lúdica e infancia:

tejidos de pensamiento

Coordinadora  
María Teresa Suárez Vaca



Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento / Playfulness and childhood: weavings of thought / Suárez Vaca, María Teresa (Coordinadora). Tunja: Editorial UPTC, 2022. 236 p.

ISBN digital: 978-958-660-618-9  
ISBN impreso: 978-958-660-617-2  
Incluye referencias bibliográficas

1. Lúdica. 2. Infancia. 3. Filosofía. 4. Juego. 5. Educación. 6. Espacios

(Dewey 107 / 21) (Thema QDT - Temas de la filosofía)



### Primera Edición, 2022

50 ejemplares (impresos)

Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento  
Playfulness and childhood: weavings of thought

ISBN digital: 978-958-660-618-9  
ISBN impreso: 978-958-660-617-2

### Colección de Investigación UPTC N°. 224

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: mayo de 2021

Aprobación: julio de 2021

© María Teresa Suárez Vaca, 2022  
© Claudia Inés Bohórquez Olaya, 2022  
© Iván Darío Cruz Vargas, 2022  
© Joselín Acosta Gutiérrez, 2022  
© Karen Julieth Chacón Quiroga, 2022  
© Leidy Yohanna Albarracín Camacho, 2022  
© Leidy Yulieth Duarte Báez, 2022  
© Lola María Morales Mora, 2022  
© Manuel Alejandro Ojeda Suárez, 2022  
© Mercedes Bello Sierra, 2022  
© Óscar Pulido Cortés, 2022  
© Paola Andrea Lara Buitrago, 2022  
© Sonia Lucía Romero Alfonso, 2022  
© Zayda Yadira Barón Pérez, 2022  
© Zoraida Salamanca Manrique, 2022  
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

La Colina Manzana 7, Casa 5

Avenida Central del Norte N° 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

### Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

### Comité Editorial

Enrique Vera López, Ph. D.  
Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.  
Yolima Bolívar Suárez, Mg.  
Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.  
Pilar Jovanna Holguín Tovar, Mg.  
Nelsy Rocío González Gutiérrez, Ph. D.  
Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.  
Óscar Pulido Cortés, Ph. D.  
Edgar Nelson López López, Mg.

### Editora en Jefe

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

### Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

### Corrección de estilo

Nicolás López Blanco

### Diseño e impresión

Búhos Editores Ltda.  
Tunja - Boyacá

### Diseño de carátula

Leidy Yohanna Albarracín Camacho

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión - Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro de investigación resultado del proyecto: Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual. Código SGI 2860, año 2020.

Citar este libro / Cite this book

Suárez Vaca, M. (Coord.) (2022). *Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento*. Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586606172>

# Resumen

*Lúdica e infancia: tejidos de pensamientos...* es un libro que presenta aspectos conceptuales que componen y caracterizan lo lúdico desde perspectivas filosóficas. Aclara y propone una particular e innovadora forma de comprender lo lúdico como dimensión estructural del ser humano y como estado propio de los sujetos. Se aborda lo lúdico, permitiendo que emerjan condiciones de exploración, reflexión y sensibilidad, se convierte en enigma que cautiva para preguntarse y pensarlo en tonos filosóficos: como estado, experiencia y vivencia; una manera de ser y de estar que apremia sensaciones vitales de bienestar y creación. Esta propuesta escritural afirma lo lúdico desde diversas miradas y componentes. Toma distancia de la mecanización de acciones y renuncia a ser concebida como una receta instrumentalizada. Una de las apuestas es tensionar la relación del juego con lo lúdico al contemplar aspectos que fungen como líneas de fuga y pensamiento, entramado de voces que conversan, donde el juego es una expresión genuina.

El recorrido de palabras y significados produce algunos cuestionamientos como: ¿Qué hay de filosófico en lo lúdico? ¿Qué hay de lúdico en la filosofía? ¿Es la lúdica un estado de infancia? ¿Cuáles son los caminos filosóficos que piensan la lúdica?

Los capítulos son construidos a partir de indagaciones y relaciones conceptuales. Son Tejidos de pensamientos que funcionan como un entramado de sentidos y perspectivas. Se despliegan como caminos para pensar, sentir y vivir en estado lúdico. Las y los autores escribieron desde el movimiento de sus preguntas e intereses con el fin de comunicar lo indagado, no como certezas, sino para abrir nuevas posibilidades e inquietudes.

Este libro, como objeto del pensamiento, transita por diversos campos de relación con lo lúdico: amistad, sueños, felicidad, ocio, heterotopías, sensibilidad, creación, cuerpo, pedagogía, juego y voces de la infancia.

**Palabras clave:** Lúdica; Infancia; Filosofía; Educación; Juego; Espacios.

## Abstract

Ludic and childhood: weavings of thoughts... is a book that presents conceptual aspects that compose and characterize playfulness from philosophical perspectives. It clarifies and proposes a particular and innovative way of understanding playfulness as a structural dimension of the human being and as a state of the subjects themselves. Playfulness is approached, allowing conditions of exploration, reflection and sensibility to emerge, it becomes an enigma that captivates to wonder and think about it in philosophical tones as a state and experience; a way of being and being that urges vital sensations of wellbeing and creation. This writing proposal affirms playfulness from different points of view and components. It distances itself from the mechanization of actions and refuses to be conceived as an instrumentalized recipe. One of the bets is to stress the relationship between play and playfulness and to contemplate aspects that function as lines of flight and thought, a network of voices that converse, where play is a genuine expression.

The journey of words and meanings problematizes some questions such as: What is philosophical in playfulness? What is playful in philosophy? Is playfulness a state of infancy? What are the philosophical paths that think playfulness?

The chapters are constructed from conceptual inquiries and relationships. They are a weaving of thoughts that works as a web of meanings and perspectives, they unfold as ways to think and feel, the authors wrote from the movement of their questions and interests, in order to communicate what they have investigated and open new possibilities and concerns.

This book, as an object of thought, goes through different fields related to playfulness: friendship, dreams, happiness, leisure, heterotopias, sensibility, creation, body, pedagogy, play and voices of childhood.

**Keywords:** Ludic; Childhood; Philosophy; Education; Play; Spaces.



# CONTENIDO

**Resumen** .....5

## **Introducción**

*María Teresa Suárez Vaca y Zoraida Salamanca Manrique* .....11

## **AMISTAD, SUEÑOS Y FELICIDAD: ENTRE LÚDICA Y PENSAMIENTO**

*Lola María Morales Mora*

*Óscar Pulido Cortés*

*Leidy Yulieth Duarte Báez*

*Karen Julieth Chacón Quiroga*.....17

## **DEL OCIO Y LO LÚDICO**

*Manuel Alejandro Ojeda Suárez* .....47

## **HETEROTOPÍAS LÚDICAS: SENTIDOS, RELACIONES, INTIMIDAD Y CREACIÓN**

*María Teresa Suárez Vaca y Zoraida Salamanca Manrique* .....77

## **EXPERIENCIA ARTÍSTICO-LÚDICA: CONOCIMIENTO SENSIBLE Y PENSAMIENTO CREATIVO**

*Leidy Yohanna Albarracín Camacho* .....111

**EL CORPOLUDUS: TRÁNSITOS DEL CUERPO A LO POSIBLE**

*Joselín Acosta Gutiérrez* .....131

**ESTADOS LÚDICOS EN LA PEDAGOGÍA**

*Sonia Lucía Romero Alfonso* .....159

**LÚDICA Y JUEGO: TENSIONES ENTRE LA ACTIVIDAD Y LA ACTITUD**

*Paola Andrea Lara Buitrago y Claudia Inés Bohórquez Olaya* ...195

**JUEGO Y LÚDICA: VOCES DESDE LA PERSPECTIVA FILOSOFÍA E INFANCIA**

*Zayda Yadira Barón Pérez*

*Mercedes Bello Sierra*

*Iván Darío Cruz Vargas* .....213

Hay momentos que inician con un érase una vez y culminan con un *jaque mate*; situaciones que se eligen con un *tin marín de do pingüé* o un *tingo, tingo tango*; en otras oportunidades, *todos ponen* o, en el peor de los casos, *pierdes todo*. Aunque a veces algo tenga un orden y unos vayan *primis, segus* o *tercis*, hay que estar atentos para *no perder el turno*. Si eso pasa, no te dejes *ponchar*, mientras el *zapatico cochinito cambia de piccito*. Actúa rápido, piensa, recurre a tus ideas y, cuando las tengas, grita ¡BINGOOO! Si no te funciona, saca del *tragamonedas*, echa un *volado -cara o cruz-* y *desempata* el momento. Reclama la *revancha*. Aun cuando otro declare *STOP*, no te abrumes. Mira desde el *sube y baja* o gira en la *rueda volante*. Hazle *triqui* a la tristeza y una *chuza* a la trampa. *Baila* como el *trompo* en la calle y disfruta la *magia* de la vida, que ya vendrán otros *picaditos* para decir *lero lero candelero*. Recuerda que siempre hay con quien *cantar*. Muchos apostarán por ti y dirán *alrededor del mundo: uno dos tres por mí y por todos mis amigos*, pues la vida es un *suspiro de ilusión* y que hay que aprovechar para jugar mientras *que el lobo no está... ¿el lobo está?*



## Introducción

Este libro es para disfrutar y leer en actitud de apertura porque presenta nuevos tránsitos y perspectivas. También es para vivirlo en un tiempo de *aión*, como lo describieron los griegos de la Antigüedad; no en un tiempo medido o de orden cronológico, sino alusivo a una duración de intensidad que se produce con la experiencia. De ahí nace el nombre de un grupo de investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, denominado *Aión: Tiempo de la Infancia*, conformado por un equipo de maestras, maestros y estudiantes que disfrutaban al formular preguntas, al crear y proyectar investigaciones para comprender su constitución política, ética, estética y educativa, con el fin de ser cada vez mejores para los niños, niñas, jóvenes y maestros en formación. En esta ocasión, el tema a pensar fue la lúdica.

Por mucho tiempo se ha pensado que lúdica y juego son acepciones similares. Los dos conceptos han sido estudiados por psicólogos, sociólogos, antropólogos y pedagogos. Desde cada perspectiva se han construido caminos, definiciones y elementos para relacionarse y hacer uso de ellos. Sin embargo, la distancia entre los dos conceptos no es clara y se hace subjetiva, lo que causa confusión. ¿Es lo lúdico un juego? ¿Todo juego es lúdico? El juego en la sensación cultural y social se presenta usualmente como actividad con características y componentes biológicos, mentales, afectivos, creativos y sociales. Su potencia está en la posibilidad de producir diversas condiciones y sensaciones, lo que le exalta como una acción preferente en la atmósfera educativa e, incluso, se le ha visto preso de consideraciones y justificaciones curriculares.

La lúdica, por su parte, contiene aperturas magnas, lo que permite que en ella habiten condiciones de exploración, de reflexión y de sensibilidad. En sí misma, es un enigma que cautiva para preguntarse y pensarla en tonos filosóficos como un estado, experiencia o vivencia; una manera de ser y de estar que apremia sensaciones vitales de bienestar y creación. Esta propuesta escritural presenta la lúdica desde diversas miradas y componentes. Toma distancia de la mecanización de acciones y renuncia a ser concebida como una receta mágica. La pretensión es tensionar la relación del juego con lo lúdico y contemplar otros aspectos que funcionan como líneas de fuga y

pensamiento; un entramado de voces que conversan alrededor de estos conceptos, donde el juego es una expresión genuina que representa muchas de las cualidades y percepciones vitales de la lúdica: gozo, placer, alegría, creación, espacios, amistad y bienestar.

Estos conceptos y perspectivas son temas cotidianos que convocan a maestras y maestros a pensar las infancias y, sobre todo, a ocuparse de su propia infancia, con el fin de entablar vínculos, encuentros, pensamientos y proyecciones con niños, niñas y jóvenes. Esto se produce en los diferentes espacios de diálogo, de relación y de juego, donde se expanden esperanzas para dar vida a la educación y contagiar de sentido a la pedagogía, para que aquellos que participan caminen en tono de bienestar y pensamiento como protagonistas de una transformación. Fue eso lo que animó al grupo de investigación Aión: Tiempo de la Infancia a plantear un proyecto denominado: *Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual*. SGI 2860-UPTC.

Esta propuesta investigativa tuvo como propósito determinar algunos elementos conceptuales que componen y caracterizan lo lúdico desde una perspectiva filosófica. Metodológicamente, requirió emprender un circuito de exploraciones teórico-documentales. En esta revisión y estudio se construyeron relaciones y armonías entre argumentos, conceptos y proposiciones, lo que incitó a crear abstracciones en torno a categorías como: lúdica, juego, infancia, espacios, filosofía, filosofía e infancia y educación. Enriquecer el campo educativo con una línea de estudio en lúdica abre interrogantes, delimita reflexiones y configura acciones que provocan la creación y relación con la perspectiva filosofía e infancia [FeI] Esta es una experiencia pedagógica desarrollada en el departamento de Boyacá que concibe la filosofía como un estilo de vida y la infancia como una manera de ser y habitar el mundo -una potencia creadora de inquietudes y experiencias-. Es aquí, en tal construcción y perspectiva, que los hilos se tejen para pensar la lúdica como dimensión vital del ser humano en estado de infancia.

Con la lectura de diferentes libros, artículos de revistas indexadas y otros textos, se fortalecieron saberes, intuiciones y nuevos aprendizajes. La organización sistemática de fichas analíticas y reconstructivas produce un sistema de categorías y relaciones conceptuales que fueron conversadas y

dialogadas en grupos de estudio. Esto se constituye en una experiencia filosófica colectiva que piensa y considera múltiples miradas para potenciar los cuestionamientos y argumentos al rededor del tema investigado; un amplio proceso que anima la escritura, donde se resignifican conceptos y se abren nuevos caminos de pensamiento y horizontes que invitan a navegar desde otras perspectivas.

La poética lúdica construida por los autores inspira a pensar que la relación con la filosofía se produce en doble vía. Comprender el estado lúdico como un estado y necesidad vital -que hace parte de la condición humana- es importante, pues se integra a las grandes inquietudes y búsquedas del ser, ya que le genera bienestar, serenidad y alegría. Estos actos libertarios animan a pensar en sí mismo, en la relación con el otro y en los vínculos con el mundo. Son espectros para dimensionar otros conceptos como la felicidad, el placer y la libertad, entre otros; experiencias humanas que hacen parte de la subjetividad y, que, en cada caso, pueden estar asociados a situaciones, actividades o vivencias diferentes. Las anteriores características conducen a interrogantes como: ¿Qué hay de filosófico en lo lúdico? ¿Qué hay de lúdico en la filosofía? ¿Es la lúdica un estado de infancia? ¿Cuáles son los caminos filosóficos que piensan la lúdica?

El presente libro evoca conceptos o categorías a modo de compuestos y devenires de *lo lúdico*, sus capítulos son construidos a partir de indagaciones y relaciones conceptuales, son un tejido de pensamientos que funciona como un entramado de sentidos y perspectivas. Los ocho capítulos se presentan como un abanico de caminos para pensar a partir de un sentir particular, pues cada equipo de trabajo -maestros y semilleras de investigación- escribió desde el movimiento de sus preguntas e intereses, con el fin de comunicar lo indagado y de abrir nuevas posibilidades e inquietudes para seguir investigando la lúdica y sus compuestos. De tal forma, la organización del libro es rizomática y se pueden leer los capítulos de manera independiente.

*Amistad, sueños y felicidad: entre lúdica y pensamiento* es un capítulo escrito por los profesores Lola María Morales Mora y Óscar Pulido Cortés y las semilleras de investigación Leidy Yulieth Duarte Báez y Karen Julieth Chacón Quiroga. Este texto es parte de una aproximación teórica de los aspectos básicos que caracterizan y conceptualizan la dimensión lúdica. Allí se destaca la exploración de experiencias subjetivas en las que se enfatiza

la amistad, lo onírico y la felicidad como partes estructurales de esta dimensión. También se analiza cómo lo lúdico posibilita la movilización del pensamiento y las maneras cómo los sujetos encuentran bienestar y plenitud en múltiples actividades y/o momentos de encuentro. A manera de síntesis y de resultados teóricos, se expone cómo la dimensión lúdica viabiliza en el sujeto la búsqueda del conocimiento y la producción de actos de creación, condiciones propicias para la constitución de sí en el contexto escolar.

El profesor Manuel Alejandro Ojeda Suárez escribe *Del ocio y lo lúdico*, un texto que rastrea la deformación que ha consolidado el concepto de ocio. Considera la vía de acceso en dos sentidos: el primero *fenomenológico* y el segundo *histórico-hermenéutico*. Parte de los mitos fundacionales que presentan un influjo en la forma de entender la aspiración al ocio, luego aborda cómo se han consolidado las éticas del trabajo contemporáneo. Expone, a su vez, el sentido que asume el concepto en el mundo clásico, griego y romano. Vincula *emoción y ocio* bajo la idea de que el ocio es tiempo del disfrute, de transición entre una acción de excitación violenta y la contención civilizada que le provoca. Finalmente, plantea la imposibilidad de descanso de lo humano, un encuentro con la idea fantástica del secuestro del pensamiento a partir del lenguaje y las relaciones que se establecen con los acontecimientos.

*Heterotopías lúdicas: sentidos, relaciones, intimidad y creación* es un capítulo escrito por María Teresa Suárez Vaca y Zoraida Salamanca Manrique, profesoras que se preguntan por el espacio como un compuesto en relación con lo lúdico, a partir del estudio de tres perspectivas -*la dialéctica* de Soja, *ecologías* de Guattari y *heterotopías* Foucault-, que se entretajan para plantear la dimensión lúdica de los espacios como un entramado conceptual con argumentos y ejemplos, de la siguiente manera: *espacio percibido*, heterotopías de los sentidos y ecología ambiental -lo lúdico se enfoca en la experiencia-; *espacio concebido*, heterotopías sociales y ecología social -la dimensión lúdica se precisa en la resistencia y el encuentro-; y *el espacio vivido*, heterotopías íntimas y ecología mental -lo lúdico se concibe en el devenir, en la reflexión y en la creación-. Finalmente, se presenta una experiencia pedagógica denominada *Campamento Filosófico*, el cual funge como ejemplo de cómo se producen en una sola experiencia estas categorías construidas en la investigación.

Leidy Yohanna Albarracín Camacho presenta el capítulo *Experiencia artístico-lúdica: conocimiento sensible y pensamiento creativo*. Expone aproximaciones teóricas y conceptuales para comprender la relación entre dos escenarios complejos que atienden a dimensiones de lo humano para propiciar espacios de encuentro a partir de la experiencia artístico-lúdica como potencia para el desarrollo del pensamiento creativo; parte del contexto sobre el cual se piensa la propuesta con una aproximación al concepto de *lúdica*. Presenta tres prácticas artísticas como experiencias particulares y, finalmente, caracteriza la experiencia artística en relación con lo lúdico y el pensamiento creativo como escenarios de conocimiento sensible.

*El corpoludus: tránsitos del cuerpo a lo posible*, capítulo escrito por el profesor José Acosta Gutiérrez, es un texto ensayo, una reflexión del cuerpo, a propósito de Jean-Dominique Bauby, desde un cautiverio propio. Inicia señalando un tránsito *del cuerpo biomáquina al cuerpo caprichoso*, metáforas para auscultar los pliegues y la rugosidad del cuerpo en la modernidad. Ofrece algunas consideraciones relacionadas con el *corpoludus*, que se juega ante el absurdo para provocar curvaturas en las miradas frente al peligroso tiempo de biocontrol y sometimiento que se cierne sobre las sociedades postpandémicas actuales. A manera de síntesis, expone el grosor simbólico del *corpoludus* y su posibilidad para hacerse cuerpo de otro modo.

*Estados lúdicos en la pedagogía*, texto escrito por la profesora Sonia Lucía Romero Alfonso, explora y analiza aspectos teóricos en torno a múltiples modos de pensar la lúdica y el juego, atravesados por la concepción de infancia, con un propósito pedagógico. Contiene enunciados a partir de los discursos de Johan Huizinga, que se enlazan con declaraciones de María Montessori y de John Dewey. Este ejercicio de revisión documental invita al maestro y a la escuela a pensar sus modos de entender la presencia del niño, sus expresiones y las interacciones. Presenta hallazgos y relaciones conceptuales como aparecen en los documentos consultados, así como su campo de utilización en los diferentes planos discursivos. Finalmente, expone unas ideas que dan pie a otras revisiones para nutrir la conceptualización de cada maestro en su interés por resignificar y activar los estados lúdicos propios y de otros.

*Lúdica y juego: tensiones entre la actividad y la actitud* es un texto que evidencia otras miradas. Fue escrito por Paola Andrea Lara Buitrago y Claudia Inés Bohórquez Olaya, quienes abordan el juego como categoría de análisis y ejercicio de pensamiento, ya que se ubica en un tejido de conexiones, actitudes y modificaciones que resignifican el lugar de juego y su posición en la cotidianidad del ser humano. Plantean la lúdica como dimensión inseparable y equiparable, pero que guarda distancia y conjunción en las prácticas y estilos de vida. Para la conceptualización, los términos son rastreados en sus definiciones y en la inserción de diferentes aspectos en tanto características y teorías que han emergido en diferentes campos. Lo anterior funcionó como base para hallar encuentros y desencuentros entre el juego y la lúdica. De tal forma, confrontan la *actitud* con la *actividad* para finalmente revisar la implicación del sujeto que juega.

Para concluir este libro, se presenta el capítulo *Juego y lúdica: voces desde la perspectiva Filosofía e Infancia*. Escrito por las estudiantes semilleras Zayda Yadira Barón Pérez y Mercedes Bello Sierra, y el joven investigador del grupo Iván Darío Cruz Vargas. Ellos enfocan su inquietud en la exploración conceptual de *lúdica* y el *juego*, desde la perspectiva FeI. La experiencia de investigación se centra en las voces de quienes decidieron apostarle a esta experiencia pedagógica en su formación y en su práctica docente. Presentan un diálogo acerca de la construcción conceptual de lo lúdico y del juego, pensados en los marcos de la infancia y de la filosofía en la escuela. A través de entrevistas, se reconocen las voces de profesores de colegio, de universidad, de compañeros y compañeras de pregrado, lo que permite hacer una reconstrucción de las relaciones conceptuales que se tejen en la experiencia FeI.

El camino está abierto con una variedad de senderos y veredas para continuar pensando juntos. Les invitamos a viajar con las ideas expuestas y esperamos que estos textos se constituyan en provocaciones para seguir indagando.

Entonces... Érase una vez en tiempos de cuarentena y tapabocas...

# Amistad, sueños y felicidad: entre lúdica y pensamiento

Lola María Morales Mora<sup>1</sup>  
Óscar Pulido Cortés<sup>2</sup>  
Leidy Yulietth Duarte Báez<sup>3</sup>  
Karen Julieth Chacón Quiroga<sup>4</sup>

Este capítulo presenta resultados del proyecto *Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual*<sup>5</sup> y representa una de sus unidades de análisis.

- 1 Magister en Educación de la UPTC. Investigadora de Aión: Tiempo de la infancia. Correo electrónico: lola.morales@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1268-8303>
- 2 Doctor en Ciencias de la Educación de la UPTC. Investigador de GIFSE. Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>
- 3 Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC. Semillero de AIÓN: Tiempo de la infancia. Correo electrónico: leidy.duarte02@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-2963>
- 4 Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC. Semillero de AIÓN: Tiempo de la infancia. Correo electrónico: karen.chacon01@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9474-2341>
- 5 Capítulo financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC: SGI 2860, año 2020.

Esta propuesta investigativa responde a las inquietudes teóricas y prácticas que han surgido a partir de proyectos de investigación desarrollados anteriormente por los grupos Aión: Tiempo de la Infancia y Gifse, entre los que están: *Filosofía e infancia: investigación y posibilidades de innovación en la escuela rural*, SGI 1616; *Comunidad de aprendizaje: estrategia para la formación de docentes en contextos rurales*, UPTC-SGI 1712; *Pensamiento complejo, infancia y educación: miradas desde la psicología y la filosofía*, UPTC-SGI 2390; *Prácticas y recursos educativos en perspectiva de filosofía e infancia*, UPTC-SGI 2427; *Infancia y guerra una mirada cinematográfica: perspectivas educativas e históricas*, UPTC-SGI 2678; *Voces y pensamientos: comunicación desde la diversidad*, UPTC-SGI 2195; *Lectura y escritura: experiencia y filosofía con la infancia*, UPTC-SGI 1886; *Lectura crítica y filosofía como experiencia: encuentros y posibilidades en la escuela rural*, UPTC-SGI 2044; *La escritura pedagógica: modos de hacer experiencia en la escuela rural*, UPTC-SGI 2043; *La escritura: creatividad y experiencia en la escuela rural*, UPTC-SGI 2307; *La actitud filosófica y el diálogo como herramienta pedagógica para la experiencia investigativa*, UPTC-SGI 1444; *Cine e infancia: encuentro pedagógico para formación de maestros*, UPTC-SGI 2104; y *Cuidado de sí como principio educativo*, UPTC-SGI 1946. En estos proyectos siempre se ha reflejado un interés inherente por pensar en los sujetos desde una perspectiva holística que involucra la dimensión lúdica del ser. Otra de las experiencias investigativas que ha motivado el estudio de la lúdica son los campamentos filosóficos -I “Pensando el Universo”, II “Aventura intelectual para cuidar el planeta”, III “Ciencia, tradición y pensamiento”, IV “Lógica, pensamiento y creación”, V “Pensamiento científico, imagen y movimiento”-, los cuales han sido considerados como ambientes de discusión, problematización, escritura de sí, a partir de experiencias lúdicas que abordan el pensamiento crítico, creativo y ético.

Tuvo como enfoque principal determinar elementos conceptuales que caracterizan lo lúdico en perspectiva filosófica. Para esto, se apropia la noción de *dimensión lúdica* en las formas de constitución del sujeto. Abordar la lúdica en perspectiva permitió proponer una línea de estudio novedosa que amplía este campo de saber específico (Morales & Suárez, 2016; Suárez *et al.*, 2018), al poner en consideración y tensión las prácticas y los discursos asociados a la lúdica, puesto que, en el contexto contemporáneo, parece enmarcarse directamente en el ámbito escolar, razón por la que es importante ensanchar el trabajo conceptual asociado a ella.

El proceso investigativo presentado en este capítulo es concebido por sus participantes como una experiencia vital, al involucrar un conjunto de transformaciones que devienen en giros conceptuales y modificaciones en la forma como los investigadores asumen la lúdica en su quehacer pedagógico y en su propia vida como una “*experienciación* que modula el sujeto, conduciéndolo a reconocerse de cierta manera y actuar sobre sí mismo” (Espinel, 2017, pp. 28-29). Al retomar la perspectiva filosófica, no solo se realiza una selección de textos que cumplan con esta característica -un insumo importante para movilizar el estudio-, también se contempla la oportunidad de provocar una relación entre el investigador y los textos. Esto da paso a interrogaciones individuales y colectivas, mediadas por el diálogo, las cuales lograron consolidar las reflexiones que aquí se describen. En líneas filosóficas, se asume el acto investigativo como un ejercicio latente de pensamiento que produce un ensayar y la reapropiación y resignificación de herramientas. Por esto, la comprensión de filosofía que se adopta para este estudio es:

[una] filosofía que produce conceptos para describir, mostrar y horadar la realidad inventada o aprendida. Una filosofía que se presenta como momentos o instantes, como fotogramas, que al darles movimiento construyen nuevos objetos de conocimientos y se desplazan sobre realidades diferenciadas exigidas por ese movimiento. (Pulido, 2017, p. 20)

A la par que se examinan y se transforman los conceptos, el sujeto que los investiga es afectado en su pensamiento y, por ende, en su proceder. Los tránsitos de la investigación están impregnados por la necesidad de generar un descentramiento que incite la creación de esos otros lentes desde los que se pueden leer y construir los objetos de estudio.

En cuanto al procedimiento, se estableció un análisis teórico-conceptual que implicó la lectura y revisión de los textos seleccionados, para luego identificar los enunciados más pertinentes asociados a las inquietudes investigativas. Este proceso se adelantó con el uso de fichas temáticas, que permitieron identificar y organizar las categorías emergentes y establecer relaciones conceptuales, para finalmente consolidar y entrelazar las series de escritura que conforman este capítulo.

El documento está estructurado en tres partes: (1) una aproximación teórica a los aspectos básicos que permiten caracterizar y conceptualizar la dimensión lúdica; (2) la exploración de experiencias subjetivas en las que se enfatiza la amistad, lo onírico y la felicidad como partes estructurales de la dimensión lúdica; además, se analiza cómo lo lúdico posibilita la movilización del pensamiento y las maneras como los sujetos encuentran bienestar y plenitud en múltiples actividades y/o momentos de encuentro; y (3) una síntesis de algunos resultados teóricos en los que se visibiliza cómo la dimensión lúdica posibilita en el sujeto la búsqueda constante del conocimiento y, con ello, la interacción con experiencias variadas y actividades que, según su singularidad, resuenan y se transforman en un acto de creación. A lo anterior, se suma pensar cómo la lúdica genera condiciones propicias en el contexto escolar para la experiencia del pensar, del sentir y del actuar con el saber, con el conocimiento y con la constitución como sujetos.

## **Pensar lo lúdico como dimensión**

Este apartado aborda la revisión y apropiación teórico-metodológica que permite conceptualizar la dimensión lúdica como un estado que habitan los sujetos de manera momentánea y que se caracteriza por contemplar de otro modo la percepción del tiempo y del espacio. Involucra un recorrido por las prácticas culturales y sociales que se relacionan con la lúdica, y luego explora la relación de tres conceptos clave en este recorrido: *ocio*, *espacio* y *creación*, vinculados con lo lúdico.

## ***La lúdica como fuente de expresión y prácticas de libertad en tiempos de suspensión***

La lúdica ha estado en una constante paradoja en su comprensión, si se observa su raíz etimológica que viene del latín *ludus* significa “juego”, lo cual designa relaciones con apreciaciones de ocio, entretenimiento y diversión, por lo que parece que la lúdica está en la esfera del juego. Esto sugiere algunos interrogantes: ¿La lúdica es lo mismo que el juego? ¿La lúdica es una herramienta del juego? ¿Se podría pensar lo lúdico desde actividades separadas del concepto de juego? ¿Qué es lo lúdico en el ser?

En la perspectiva tradicional, la lúdica –o lo lúdico<sup>6</sup>– está bajo la sombra del juego. Estudios históricos han demostrado que aparece en la fundamentación de muchas prácticas arcaicas. Se puede indicar que la lúdica, más que un aspecto del juego, es una dimensión humana. Está relacionada con el ser *nous*<sup>7</sup>, con aquellas prácticas que producen libertad y permiten emerger el tiempo de *aión*<sup>8</sup>. Es una dimensión que suscita el encuentro personal y social, una forma de estar en la vida y de relacionarse, un tiempo que moviliza estados de pregunta, de reflexión y de creación.

La dimensión lúdica, para Huizinga (2007), se concibe como una actitud que hace parte del ser humano desde el inicio de sus interacciones con otros hombres o con el mundo, lo que ha permitido su construcción social y cultural:

La presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo [...] El juego es más viejo que la cultura [...] existe previamente a la cultura, y la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción. (pp. 11-17)

“La actitud lúdica ha debido existir antes de que existiera cultura humana o capacidad humana de expresión y comunicación” (Huizinga, 2007, p. 180).

6 Se utilizarán ambas acepciones indistintamente durante el texto.

7 *Nous* para la tradición griega es una palabra usada para referirse a la facultad del pensar, la inteligencia, el espíritu, la memoria y la sabiduría (Ferrater, s. f.). En este trabajo la utilizaremos cercana a *espíritu* o *espiritual*, no en el sentido religioso que involucra solo el pensamiento, sino la totalidad psíquica del individuo que sitúa al sujeto en la perspectiva del todo (Hadot, 2006).

8 El tiempo de *aión* es descrito por Espinel (2021) como “Un tiempo que haya su sentido en sí mismo, no en el futuro ni en los propósitos externos. Es el tiempo de la vida. Es el tiempo que conjunta todos los tiempos. Tiempo sin prisa, tiempo que no pasa. El tiempo que se habita. Es el tiempo de la infancia” (p. 7)

Aquí se puede observar que lo lúdico está inmerso en el ser. Es un estado particular que hace parte de la vida y requiere de ciertas características para ser visible. Una de ellas corresponde a la esfera del tiempo, no del que mide -el cronológico-, sino de un tiempo de suspensión y de intensidad -el aiónico-. Kohan(2004) citando a Heráclito dice:

“De un niño su reino”, dice el fr. 52. “Tiempo de la vida traduce *aión* [...] pero que, a diferencia de *chronos*, alude al tiempo en cuanto destino, denotando el periodo limitado de la vida humana. “Un juego de oposiciones” traduce *pesseúo*, por tratarse de un entretenimiento semejante a las damas, en el que los oponentes se bloquean el paso y procuran ultrapasar las líneas del adversario. En este fragmento se identifica a *aión* con un niño que juega ese juego de oposiciones. Y se dice que el niño es rey (*basileíe*) del tiempo como la guerra lo es de todas las cosas en el fragmento 53. (p. 165)

Aquí se destaca el vínculo del *aión* con el juego de la infancia. A propósito, Kohan (2009) agrega: “[en] el tiempo aiónico, no hay sucesión ni sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración” (p. 20). No hay medida, sino intensidad. Este tiempo permite escaparse, encontrarse, preguntarse, pensarse, sin prisas, sin reglas estructuradas, sin el conteo del paso de las horas. Es traspasar a una dimensión mágico-trascendental de encuentro de sí y con los demás. Desencadena la imaginación, la creación y la comunicación producidas por la activación de sentimientos y por la irrupción del espíritu desde la libertad, como sucede con “los niños-as filósofos-as<sup>9</sup> [que] son viajeros del pensamiento, aman el movimiento, el cambio, la libertad, la pasión por saber, comprender, disentir” (Pulido, 2020, p. 16). Este es un ejemplo de infancias que experimentan un estado lúdico.

*Aión* es el tiempo de las experiencias, de lo que trasciende y de lo que permanece. El sujeto centra su atención en una actividad o experiencia que le provoca placer, tensión, goce, sentimientos de alegría o de encantamiento. Hay una posibilidad para el encuentro consigo mismo, con el *nous* al que hacen referencia los filósofos griegos, aquella conexión con el alma de profunda tranquilidad. Es un proceso de conocimiento de sí o del espíritu, mediado por la pregunta, la búsqueda y la reflexión. Este *nous* tiene su

9 La referencia nombra niños y niñas que participan de los campamentos filosóficos organizados por los grupos de investigación Gifse y Aión: Tiempo de la Infancia, en su línea Filosofía e Infancia. Para ampliar la información sobre las experiencias de campamentos filosóficos, se puede consultar <https://grupoaion.com/>

génesis en los sentidos, en las sensaciones y en la experimentación. Suscita intensidad, tensión, incertidumbre, relajación, reposo. Produce dicha y alegría de la vida. Todo esto es posible desde la irrupción del espíritu y hace emerger la dimensión lúdica. Es una epifanía cuyo resultado es la conexión agradable consigo mismo, con los demás y con el entorno. Es una función con sentido, que posibilita prestar atención a sí mismo e intensificar las relaciones. Esto permite alcanzar la plenitud que solo es posible a partir de la experiencia, un estado que traspasa los límites de la ocupación e implica libertad -ese perder la cabeza que menciona Huizinga (2007): libre, sin ataduras, sin tabúes, sin cuestionamientos de moral-.

Esa libertad origina encuentros subjetivos de reflexión y pensamiento, acciones que se distancian del miedo y se dejan llevar por el sentir, lo cual permite la aventura. Estas actividades producen bienestar, satisfacción, plenitud, encuentro y transformación, es decir, así emerge la dimensión lúdica. Hay una actitud propia, autónoma, libre, que produce diversidad de emociones y sentimientos, aquellos que hacen parte y construyen al ser.

De tal forma, la dimensión lúdica es alimentada por prácticas de libertad que, de acuerdo con (Foucault, 1999), corresponden a la liberación que solo es posible si el sujeto se aparta del tiempo *chronos* -el tiempo de la sucesión numérica-; es decir, si se abre paso al tiempo aiónico como espacio de suspensión que hace posibles las prácticas, actividades, acciones o actitudes, libres, sublimes, que envuelven y permiten salir de lo convencional, de las normas, de lo rígido, de las pautas, de la vida corriente, lo cual da oportunidad a la imaginación, creación, satisfacción y a las relaciones otras.

La lúdica va más allá del juego, porque un estado lúdico no solo emerge en el juego. Existen otras acciones que generan sentimientos de alegría, de pasión, de voluntad, de intensidad, diferentes a los juegos, visibilizadas en ciertas prácticas como: la fiesta, la guerra, el derecho, el saber, la poesía, la música, la filosofía, el arte, entre otros. Estas experiencias han sido base fundamental para la constitución de la cultura y de la sociedad, tanto en la Antigüedad como en la modernidad. Se concluye que la lúdica hace parte del ser, es una dimensión estructural que lo acompaña, lo constituye y lo determina en el transcurso del tiempo. Lo impulsa en la toma de decisiones y lo conduce a problematizar sus elecciones individuales a través de la exploración de sus emociones y de sus pensamientos.

Así como en la formación del ser se reconocen y se privilegian las dimensiones cognitiva, espiritual, comunicativa y física -lo que determina elecciones en contenidos y formas de acción educativa, escolar y curricular-, al asumir lo lúdico como dimensión, es importante y necesario promover decisiones para lograr el reconocimiento de este campo y su potencialidad en prácticas formales y no formales en los procesos de formación individual y social. La lúdica, como dimensión en relación con la educación, puede ser pensada, sentida y actuada de otras formas, con otros argumentos e instrumentos, integrándola con las dimensiones anteriormente nombradas.

### ***Prácticas que potencian la dimensión lúdica***

Las diferentes culturas diversificaron sus prácticas y costumbres como parte de la función socializadora y de construcción del componente cultural. Se entiende la *práctica* como algo relacionado con la acción. Para Huizinga (2007), “una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico” (p. 268). Por lo tanto, las diferentes prácticas sociales y culturales están impregnadas de esta dimensión lúdica, que se caracteriza por ser vivificante y regeneradora, y por producir identidades. Es un factor que impulsa y transforma las culturas y a quienes participan o están involucrados con sus tradiciones

La dimensión lúdica es una disposición para realizar prácticas que generan disfrute y emociones acompañadas de vitalidad, a partir de actividades culturales -entendidas como la manifestación en acciones de una cultura, o subcultura, en relación con sus prácticas tradicionales y consuetudinarias-. Las prácticas artísticas, entendidas desde lo creativo, se experimentan y se interpretan por medios opuestos a los tradicionales. Por su parte, las prácticas sociales, como las actividades compartidas por todos los integrantes de una comunidad que se construyen a través de los años, involucran el arte, la literatura, la guerra, el derecho y la filosofía.

Se considera que estas actividades son impulsadoras y potenciadoras del crecimiento espiritual y de las formas vitales de ser y de estar en el mundo. La dimensión lúdica fortalece los planos socializadores en las diferentes culturas, abre paso a la diversidad de las prácticas culturales, las cuales se transforman a lo largo del tiempo. Esta función transformadora permite develar esa dimensión lúdica. El componente lúdico en las culturas

puede contener experiencias de origen corporal, artístico, sociocultural y de pensamiento. La dimensión lúdica está íntimamente relacionada con el ser, con sus acciones, con sus experiencias, con sus vivencias y con su predisposición ante la vida y ante el mundo, en sus interacciones con la cotidianidad y con el otro, lo cual permite establecer relaciones sociales llevadas a cabo en los espacios y acciones cotidianas.

Las prácticas culturales, de igual manera, están relacionadas con prácticas artísticas, en especial desde el componente musical o plástico. Allí se destaca la fantasía, la imaginación, los actos creativos y la relación entre quienes las comparten, ya que invitan a salir de la esfera temporal y fortalecen el espíritu por medio del goce y del bienestar. Estas experiencias son de gran importancia en algunas culturas o comunidades, ya que abren paso a la creación e interacción con el otro, a compartir experiencias, y a fortalecer las tradiciones culturales. Las prácticas artísticas son diversas e interpretadas por cada cultura de manera diferente; la danza, la música y el arte plástico están inmersos en el componente sacro y revelan las creencias de quien las expresa: son ambientes propicios para la creación.

Estas prácticas se caracterizan por tener un componente filosófico, en relación con el saber como pasión y el ejercicio del pensar. “El pensamiento del filósofo deambula en una esfera de lucha lúdica [...] como un fundamento importante de la vida cultural” (Huizinga, 2007, pp. 140-152). Las prácticas artísticas posibilitan la creación y la interacción por medio de la pregunta, de la reflexión, de la relación con el otro y consigo mismo, puesto que diseñan nuevos espacios y ambientes para crear y transformar con otros.

En las altas culturas de la Antigüedad, el conjunto de prácticas sociales incluía la guerra, una práctica ancestral que moviliza un carácter agonal (Caillois, 1986), el cual se comprende como las actividades que están relacionadas con las competencias, certámenes, luchas y juegos públicos que abren espacios de socialización e interacción en las culturas. Este componente agonal permite ver la dimensión lúdica en la esfera de goce de la fiesta y del placer, de la exigencia personal para el enfrentamiento con otros, lo cual es una fase social arraigada en el componente sagrado, ya que, cuando se generaban las contiendas o luchas en el campo de la guerra,

siempre surgían características y reglas entre sus participantes que daban paso al desarrollo de una estructura en la vida social.

El carácter agonal también emerge en prácticas artísticas o literarias como la poesía y permite una función socializadora:

Domina, por una parte, el canto alternado, la poesía pugnaz y la lucha entre los cantores y, por otra, la improvisación para salir de alguna dificultad [...] el juego poético debe considerarse a la luz de una cultura lúdica sobre base agonal. (Huizinga, 2007, pp. 159-160)

Estas prácticas permiten establecer relaciones sociales, de retos y de competencias, situación en que toma sentido y fuerza la dimensión lúdica. Las prácticas permiten a la comunidad expresar sus intenciones, sus emociones y sus pensamientos. A partir de ellas se construyen diversas interpretaciones del mundo. Al igual que las prácticas culturales, las relaciones sociales son variadas y “su objeto es [...] el juego como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social” (Huizinga, 2007, p. 18). Dichas prácticas permiten generar la interacción entre las sociedades al fortalecer sus culturas y sus relaciones. En esta perspectiva, se reconocen las fuerzas que impulsan la vida cultural y social a su relación con lo lúdico como fuente de expresión y construcción de objetos, de saberes y de formas de gobierno.

Un segundo conjunto de prácticas competitivas son las sociales, el derecho y la política, que heredan el carácter agonal en las contiendas judiciales, donde la porfía se entiende como una disputa o discusión que se mantiene de manera obstinada y tenaz. Estas contiendas verbales dan paso a la socialización con el otro; Al generar emociones, sentimientos y estados de ánimo en sus protagonistas, se identifica plenamente la dimensión lúdica.

Todo el desarrollo parte de la naturaleza agonal de la contienda jurídica, y este carácter de porfía lo conserva vivo hasta nuestros días [...] Lo lúdico y lo agonal, ambos exaltados a la esfera de lo sagrado, que toda comunidad reclama para su administración de justicia, se trasluce todavía hoy en diversas formas de la vida jurídica. (Huizinga, 2007, p. 104)

Lo agonal y lo jurídico se traslucen en las prácticas culturales que llevan a transformar los procesos sociales. Así, la dimensión lúdica se ve inmersa en estas prácticas culturales, sociales y artísticas desde actividades diversas, pues juega un papel fundamental en las sociedades y, a su vez, es un

fundamento para la socialización, la creación, el pensamiento y la reflexión. Es una forma de vida en la cultura.

La dimensión lúdica interactúa y emerge en medio de prácticas culturales y sociales que posibilitan su desarrollo, su reconocimiento y su interacción. Estas prácticas, que han perdurado, con el paso del tiempo se transforman y originan reactualizaciones y apropiaciones en las nuevas generaciones. Muchos artistas han logrado registrar con sus notas musicales, letras o pinceles, situaciones sociales que son determinantes para el desarrollo y la construcción cultural. Un ejemplo -no el único- es el caso de Goya<sup>10</sup> y sus pinturas que, a través de juegos tradicionales y escenas cotidianas, transmiten a los que se acercan a su obra la dimensión lúdica expresada en estados de ánimo y formas de relación de hombres y mujeres.

Transferir y ubicar estas reflexiones frente a lo lúdico en el campo de lo educativo y en los estudios sobre infancia, implica una vasta posibilidad de acción y transformación de los sujetos en los procesos de formación. En otras palabras, la posibilidad de que niños, niñas, adolescentes y en general todos los involucrados reconozcan y experimenten su dimensión lúdica hace imperiosa la necesidad de generar espacios, actividades y ambientes que potencien las prácticas formales y cotidianas de la escuela a través de la lúdica.

### ***Dimensión lúdica: el tiempo de ocio como posibilidad de creación***

La dimensión lúdica produce estados de goce, de plenitud y de agrado, provocados por experiencias diversas que trascienden y se propician al estar íntimamente ligadas a las particularidades de cada sujeto y a sus formas individuales de comprender y asumir la vida en relación con los espacios y ambientes a los que se encuentra expuesto. Un estado lúdico puede suscitarse en múltiples tiempos y condiciones. Llega a darse en el plano de lo individual y también de lo colectivo cuando varias personas están en posibilidad y disposición de sintonizarse, de conectarse y de disfrutar de una o varias experiencias, tal vez con niveles distintos en la intensidad con la que se vive un momento, pero con una latente sensación de bienestar y de gusto.

---

10 Las prácticas y la dimensión lúdica plasmadas por este pintor español se pueden observar en pinturas como: *La feria* (1779), *El jugador de naipes* (1777), *La gallina ciega* (1789), entre otras. Su obra puede ser consultada en la página web del Museo del Prado de Madrid, España: <https://www.museodelprado.es/>

Según la tradición griega, se pone en consideración el uso y la apropiación contemporánea del concepto de ocio, que ofrece elementos de problematización importantes para la construcción conceptual del estado lúdico.

El saber y la ciencia griegos no han nacido en la escuela (en el sentido moderno). No se han ganado como productos accesorios de la preparación para oficios provechosos. Para los helenos fueron el fruto de su ocio, y para el hombre libre era ocio, tiempo libre, todo aquel en que no estaba reclamado por el oficio público, por la guerra o por el culto. (Huizinga, 2007, pp. 224-225)

En la perspectiva griega de ocio y sus relaciones con la práctica educativa, Kohan (2016) propone que “la escuela, como forma, es el tiempo de ocio” (p. 129), un tiempo dedicado a “cosas que no tienen más valor que el propio hacerlas, cosas que se hacen porque sí, por ellas mismas” (p. 129). El ocio se configuraba como un tiempo para el pensamiento, el aprendizaje, la escucha, la paz; un tiempo asociado a un conjunto de actividades a las que se decide libremente dedicar su ocupación y atención. Estas actividades no poseen en sí mismas un carácter de obligatoriedad ni de necesidad; mejor aún, se escaparían de todo esquema de control y estarían caracterizadas por un impulso espontáneo, motivadas por la curiosidad, por la inquietud y por el deseo genuino de explorar y de descubrirse a sí mismo, a los otros y al mundo circundante.

No obstante, en la actualidad es común asociar el ocio con un tiempo de descanso, donde el sujeto ocupa ahora el lugar de espectador-consumidor, un tiempo para dejar de lado las actividades de trabajo en las que está sumergido y que podrían no estar asociadas en su totalidad a una auténtica práctica de bienestar. Esto responde en gran medida a unas dinámicas productivas en la lógica capitalista, encaminadas a suplir las necesidades básicas de los sujetos. Es un tiempo de ocio en el que generalmente se asume una postura pasiva de recepción, catalogado como una posibilidad de relajación para “no pensar en nada”: un escenario de escape donde no se toman decisiones ni acciones que modifican la realidad.

El sujeto en esta lógica pasiva asume la postura de “desconectarse” a través de actividades que no le exigen un alto nivel de esfuerzo físico o mental y que tienen como propósito esencial ser una distracción y una opción diferente a lo habitual. Estas actividades mueven cada vez más a las

masas al consumismo de productos bajo la bandera del entretenimiento, que resultan siendo dispositivos de control (Deleuze, 1999) y, en algunas oportunidades, ocasionan en los sujetos espacios temporales de letargo. La población ahora es controlada a través de la administración de sus propias emociones y deseos (Illouz, 2007, 2019), los cuales son usados como el insumo para definir el mercado y ofrecer una amplia gama de opciones para que, a través de la adquisición de bienes y servicios, los sujetos experimenten efímeros momentos de placer al obtenerlos.

Al tomar como referente la propuesta griega de ocio, este se comprende como el tiempo en que el sujeto logra centrar su atención en una actividad que le provoca placer. Es el tiempo en que se separa de aquellas cosas que no le producen interés espontáneo. El ser humano comúnmente busca realizar actividades que le generen felicidad. Esto lo conduce a desarrollar diversas prácticas que en ocasiones se van perfeccionando a lo largo de la vida.

El ocio se constituye como tiempo para la creación, ya que esta capacidad requiere de ambientes de libertad para aparecer, sin tropezar con parámetros que la limiten y la enmarquen en esquemas rígidos. Necesita movilizarse en un espiral de posibilidades que suscitan acciones, rutinas o ejercicios que se consolidan como prácticas, que cobran sentido en relación con el espacio que habita el sujeto cuando las realiza, en la relación de encuentro que establece consigo mismo, con las otras personas, con los objetos que lo rodean y con las emociones que le generan.

La dimensión lúdica está presente en los momentos de ocio como una fuerza que provoca la creación, ya que el sujeto escudriña en sus rutinas cotidianas esas manifestaciones de libertad que lo impulsan a tomar decisiones y a asumir una actitud propositiva. Esta última le permite reconocer y valorar su pensamiento y evocar esa fuerza interior de la que surgen las ideas, producto de las experiencias vividas y de las influencias culturales del contexto, las cuales se pueden ver materializadas en expresiones como la escritura, la poesía, la música y el arte.

Las experiencias que detonan el estado lúdico pueden ser de diferente naturaleza y transitar por múltiples formas de manifestación. Pueden estar asociadas a un ambiente de contemplación, de quietud y tranquilidad, o asociadas al asombro, al entusiasmo, a la irrupción, a la curiosidad o a

la euforia. En ambos casos, es un tiempo indeterminado que transporta al sujeto a una dimensión que lo aísla de lo *cotidiano* y lo conecta con la agitación de su pensamiento para crear esas nuevas posibilidades de recrear la realidad. Para esto, es relevante considerar los lazos de conexión que el sujeto teje con los espacios, los cuales son un elemento relevante que anima o trunca la oportunidad de que el estado lúdico pueda manifestarse. El espacio es comprendido no como algo estático y manipulable, sino como la articulación de varias condiciones que favorecen en el sujeto la exploración de dicho estado lúdico.

Según López (2019), “el ocio es el lugar de la disposición al mundo, donde nos deparamos con nuestra condición de seres libres y creadores” (p. 76). El ocio es, en esta perspectiva, un tiempo-lugar, un lugar-tiempo en el que el sujeto tiene las condiciones necesarias para provocar y/o estar inmerso en experiencias sin ataduras o imposiciones externas, donde decide poner en juego la movilización de su pensamiento en función de un ejercicio creativo atravesado por un gusto individual y no por una necesidad que lo supedita al seguimiento de unas reglas ya dadas. Su intención no se limita a alcanzar un resultado concreto más allá del propio deleite que producen los momentos o encuentros atravesados por la dimensión lúdica, que logran impregnar un sentido de plenitud a la vida.

La libertad, como la opción de decidir sobre el propio actuar y pensar, hace que cada sujeto, frente al abanico de posibilidades, escoja aquellas experiencias que más resuenan con su particular forma de estar en el mundo, aquello con lo que logra conectarse de manera espontánea para canalizar su energía y manifestarse a través de un acto de creación. En palabras de Deleuze (2007), este es un acto de resistencia y “resistir significa siempre liberar una potencia de vida que había sido aprisionada” (Agamben, 2016, p. 35). La potencia ligada al acto de creación tiene en sí misma dos posibilidades de surgimiento: por una parte, está situada en esa fascinación que un acto puede estimular en un sujeto, independiente de sus características, asociado a condiciones que conllevan la propia construcción de nuevos saberes -técnicos, científicos o artísticos-, o al avance o modificación de otros; y, por otra, la potencia conectada a la no acción, a la decisión individual y libre del sujeto del no actuar, que trae consigo también un estado lúdico, en ese control del sujeto presente sobre la elección de poder ser y hacer, pero también del poder no ser y no hacer.

La dimensión lúdica como fuerza creadora se asocia a esas circunstancias en las que el sujeto es cautivado, atrapado por un impulso que subyace en las fronteras de tiempo y espacio, donde el esfuerzo y la dedicación que involucre una actividad no es ni siquiera algo que inquiete al sujeto. Por el contrario, la conexión entre el sujeto y su obra de creación es tal que el proceso es de por sí un deleite para él, que, al ser completado, se intensifica hasta extasiar de satisfacción al sujeto que crea. La lúdica encuentra en el acto creativo un acontecimiento de irrupción que engrandece el pensamiento del sujeto, lo amplía y lo proyecta hacia nuevos horizontes, los cuales, al fragmentar la habitual estabilidad, estimulan la inquietud en el pensamiento y, por ende, su progresión.

La lúdica, como dimensión constituyente de los seres humanos, impulsa a desentrañar en cada sujeto aquello que da sentido y significado a su vida, tanto en el plano interior como exterior, no porque se requiera de su explicación, sino de su existencia. Por eso, una vida lúdica podría describirse como una vida de búsqueda. Solo al estar en una condición de apertura y de circulación de acciones y pensamientos, el sujeto identificará aquello que le genera bienestar y que completa su esencia individual. Esta búsqueda puede tener resonancia en la escuela, al disponer las condiciones para que los sujetos realicen de manera consciente una ejercitación sobre sí mismos.

## Experiencias lúdicas

El sujeto se constituye diariamente a través de las relaciones de saber-poder que se dan en su contexto histórico-social y de las experiencias a las que está constantemente expuesto; “experiencia entendida como posibilidad para ser pensado; como espectro que posibilita el pensamiento, pero también, senda precisa para hacerse sujeto. La experiencia, entonces, se asocia o requiere para ser tal: un acto de pensamiento, un reconocerse aletúrgico” (Espinel, 2017, p. 127). Las mencionadas experiencias pueden acontecer de diversas formas y provocar una afectación distinta en cada persona. Para el análisis que se quiere fomentar, se seleccionan tres tipos de experiencias: la amistad, lo onírico y la felicidad, que brindan la opción de que el sujeto sea objeto de estudio para sí mismo y además se articulan al estado lúdico como uno de sus detonantes.

## ***Amistad y estados lúdicos para el pensamiento***

La *amistad* y sus múltiples manifestaciones permiten generar espacios de bienestar, de pasión y de acción sobre el saber y la constitución de los sujetos. Es decir, producen condiciones para el estado lúdico. La amistad aparece asociada desde la Antigüedad griega a

un vínculo íntimo, mutuo leal y amoroso entre dos o más personas que no se considera como una consecuencia directa de la pertenencia a un grupo habitualmente caracterizado por una solidaridad inherente como la familia, la tribu u otros semejantes. (Konstan, 2019, p. 23)

De aquí se puede concluir que la amistad es una relación adquirida y no dada. No existe una relación formal previa, aunque dentro de la formalidad previa puede producirse la amistad.

La amistad en sus raíces etimológicas presenta dos acepciones: una que se considera latina *amicus* que proviene de *amigo*, *amor*, *amable*; la segunda acepción es griega que proviene de los vocablos = *sin* y *ego=yo* que significa *sin mi yo*, *sin el ego*, es decir, “el yo se disuelve para nacer en otro o en otros” (Sánchez-Guijaldó, 2019, p. 28). Así, la amistad se convierte en una acción colectiva, política, grupal, acción con los otros. El camino del pensamiento es un camino lúdico y amigable. Es una posibilidad de encontrar convergencias y posibilidades de experiencia.

La amistad aparece cosida a las entrañas mismas de la filosofía. El filósofo es el personaje que es amigo de la sabiduría. No es el sabio. Es el que la busca, el que tiende a ella, el que se admira, se fascina y goza con el saber (Deleuze & Guattari, 1991). Es decir, la filosofía no es un cúmulo de saberes. Es un ejercicio sistemático y ascético. Es una forma de cuidar de sí y de la amistad. En esta perspectiva, es una forma de vida “que puede ser compartida por personas de edad, de condición y de actividad social distintas, puede determinar relaciones intensas que no guarden ninguna analogía con las institucionalizadas y puede ser también el origen de una cultura y una ética” (Foucault, 2015, p. 14). Por eso, saber y amistad se encuentran y se potencian desde la Antigüedad griega y, en su interacción, emergen estados lúdicos que hacen que los sujetos involucrados aprendan.

Los amigos nos hacen pensar de forma distinta la realidad. Nos impelen a habitar el mundo de manera diferente. Logran que amemos temas que, en otras condiciones, hubiesen sido tortuosos. Cuestionan las posturas propias y desnudan los prejuicios y las vanidades. Escuchan y apoyan pacientemente. Esta condición de ruptura que posibilita los lazos amistosos logra trascender los escenarios formales y jurídicos para llenarlos de complicidad, de pasión y de fuerza experiencial. En la perspectiva de Blanchot (2007), este ejercicio entre hombre y/o mujeres construido como amistad

se constituye como relación sin dependencia, cabe toda la sencillez de la vida, pasa por el reconocimiento de la extrañeza común que no nos permite hablar de nuestros amigos, sino solo hablarles, no hacer de ellos un tema de conversación (o de artículos), sino el movimiento del convenio de que, hablándonos, reservan, incluso en la mayor familiaridad, la distancia infinita, esa separación fundamental a partir de la cual lo que separa, se convierte en relación. (p. 266)

Esta relación, la amistad, se presenta de diversas formas y produce estados lúdicos de diferente alcance. Foucault y Deleuze, dos filósofos clave del siglo XX, viven su relación de amistad con un denominador bastante curioso e interesante: admiración mutua, irradiación de aire especial que describe un estado novedoso para el pensamiento, pero sobre todo un escenario que motiva y produce no solo interacciones, sino saber. Deleuze describe el estado lúdico producido por la amistad:

Era verdaderamente como si entrara otro aire, vaya. Como si fuera una corriente de aire especial, las cosas cambiaban, [...] era verdaderamente atmosférico; había una especie [...] de emanación, había una emanación Foucault; había lo que alguno ve, una irradiación; había algo. Bueno, dicho esto, en fin, él responde a lo que decía antes [...] no había ninguna necesidad de hablar con él, no hablábamos nunca más que de las cosas que nos hacían reír, sí. Casi como si ser amigos fuera ver a alguien y pensar, incluso sin tener que decírselo: ¿qué es lo que nos hace reír hoy? (SUB-TIL Productions, 2020)

La amistad es un estado mediado por la risa, por la ironía o incluso por la burla. Solo los amigos pueden reír sobre los aspectos más profundos y a la vez más cotidianos que los convocan. La amistad no requiere grandes momentos de exposición para compartir. Requiere intensidades, concentración de intereses y acciones, gestos y miradas. La amistad produce, posibilita y moviliza el estado lúdico. Dispone el espacio y los ambientes para el diálogo desinhibido y teorizante. Hace únicos los momentos y las

formas de sentir y de actuar. Incentiva el amor y la pasión por el saber. En la raíz misma de la palabra filosofía, la amistad impulsa la acción de conocer, de desear. Por eso, la relación amistad-lúdica produce de igual forma la relación lúdica-filosofía, pues solamente en el estado producido de bienestar, de tranquilidad, de placer y de disposición, se hace filosofía, que se convierte en ejercicio del pensar. Así, se produce un encantamiento que se traduce en prosa (Sloterdijk, 2019), en forma de saber y de su expresión.

### ***Los sueños en el estado del ser: pensamientos, movilizaciones y transformaciones***

Lo onírico hace referencia a los sueños y sus manifestaciones en la vida de los sujetos. Esta es otra de las hipótesis que se desarrollaron en el proyecto de investigación. Los autores de este texto están convencidos de que lo onírico, la amistad y la felicidad son tres pilares en los cuales descansa la dimensión lúdica de los seres humanos. La experiencia de los sueños se presenta como uno de los aspectos que está íntimamente relacionado con el *nous*, con las sensaciones y con la espiritualidad del soñador. Los sueños hacen parte del sujeto y, por lo tanto, son propios de él mismo, ya que surgen de las vivencias y de su relación con el «yo» interior. Esto provoca la reflexión a partir de las sensaciones producidas por la experiencia onírica, y la búsqueda de significados y comprensiones. Como lo menciona Pérez (2017), “la interpretación de los sueños era un arte, una ciencia o un saber” (p. 38) en las más profundas y especiales culturas de la Antigüedad. Esta aseveración lleva a considerar los sueños y los efectos producidos en los sujetos como ejercicios lúdicos del pensamiento.

El *nous*, como ámbito propio de los sueños y escenario propicio de búsqueda de vivencias, permite la conexión con la espiritualidad que genera nuevos procesos de pensamiento, de imaginación y de creatividad, lo que posibilita confrontar su actuar, sus relaciones consigo mismo y con los demás, al estar receptivo ante las diferentes posibilidades que ofrece lo onírico y, de esta manera, al adoptar posiciones críticas frente a los sucesos. “El mundo onírico contiene, además de las tribulaciones y asedios del durmiente, una red imaginaria compuesta de relaciones culturales y sociales que emergen en la actividad del soñador” (Pérez, 2017, p. 265), lo cual favorece la interacción con el otro en el diálogo conjunto. De esta manera, se exponen interpretaciones personales que permiten la confrontación y creación de un

significado grupal, y se posibilitan sensaciones y percepciones compartidas a nivel social y cultural. La relación con los otros y con el mundo a través de vivencias armoniosas y agradables, facilita vínculos afectivos como la amistad, la cual se considera uno de los placeres de la vida. Propicia la reflexión y transformación de sí, al reflejar múltiples posibilidades que hacen de la vida una experiencia de pensamiento, de aprendizaje, de conocimiento y de sabiduría.

Los sueños son promotores de sensaciones, percepciones y creaciones que influyen en el ser desde la evaluación de su existencia. Esto posibilita el cambio constante, por lo que

el «yo», su subjetividad, no es una sustancia que permanece invariable a través de todas las experiencias, sino que es una forma, un resultado que no es siempre, ni, sobre todo, idéntico a sí mismo [...] El «yo» [...] [es] una elaboración de sí. (Pérez, 2017, pp. 67-86).

Ese cambio radica en las posibilidades de pensamiento que tiene el soñador desde la razón, la reflexión y la libertad, aspectos relacionados con la preocupación y cuidado de sí. Así, se propicia una forma de vida y de ser ante el mundo desde la felicidad. Estos sentimientos de bienestar, de libertad y de mirada crítica que producen los sueños favorecen la capacidad de distanciarse de cualquier interpretación onírica, lo cual lleva al ser a encuentros con su identidad.

Los sueños eran considerados un dispositivo central para las culturas antiguas, ya que posibilitaban la espiritualidad y el encuentro de sí mismo, al configurar la adquisición de la conciencia del yo. Como una elección libre en los espacios de reflexión y/o encuentros de sí, llevan al sujeto a encontrar el *nous*, es decir, el estado de equilibrio, de armonía; estados emocionales y racionales, ya que “el individuo tiene que aprender a pensar, a querer y a sentir de otra manera” (Pérez, 2017, p. 49). Así, hay motivos para repensar las experiencias oníricas y su interacción con el mundo desde sus diferentes formas de expresión, posibilitadas en el tiempo de la experiencia vivenciado por el soñador.

El soñador -el que sueña mucho- cumple un papel en sus sueños, en sus interpretaciones y en los significados que les da. El soñador rompe el tiempo cronológico, sale de la esfera temporal y entra en un estado de *aión*.

Este tiempo permite posibilidades de imaginación sin límites, la creación, la conciencia y, con ello, el decidir y el actuar. Al estar en un tiempo de vida diferente, donde el disfrute y el goce hacen parte de ella, el «yo» del soñador se transforma constantemente y actúa en los diferentes tiempos de maneras determinadas. Así, hay espacio para la libertad, para vivir en el presente tiempo de libertad en lo onírico. Es un tiempo que está a su disposición y permite un acceso a la totalidad de su «yo» y del mundo.

El tiempo del soñador le permite ver los sueños fuera de la esfera de *chronos*. El tiempo del presente y del *aión* abren paso a la felicidad y el disfrute desde la espiritualidad del alma del durmiente. Como menciona Pérez (2017), “para la verdadera felicidad la duración temporal tiene poca o nula importancia [...] no es una serie de satisfacciones sucesivas en el tiempo, sino una permanencia ininterrumpida que evade la temporalidad y con ello la incertidumbre: es la integridad del bello presente” (pp. 142-148). Las sensaciones que experimenta el soñador son placenteras para su espiritualidad. Vivir en el presente sin pasado ni futuro abre espacios y ambientes para el soñador, para establecer relaciones con el otro desde sus sueños, ya que “es únicamente el sueño quien permite al individuo liberarse de las ataduras del tiempo y del espacio en el que se vive” (Pérez, 2017, p. 274). Con esto se visibiliza una relación más de lo onírico con la dimensión lúdica, cuando se comparten espacios y vivencias fuera de los tiempos convencionales y cronológicos, que posibilitan esa libertad de pensamiento, de espacio y de elección frente a la interpretación de aquellas representaciones oníricas y su decisión frente al encuentro apacible y transformación de sí, lo cual favorece la pacífica y deleitante relación con el otro.

Los seres en libertad tienen diversas posibilidades de vivencia y de encuentros razonables, debido a la sabia regulación de las dificultades y a su estado de plenitud. En la Antigüedad, los sueños abrían paso a la interpretación que posiblemente era reflejada en el destino, el cual intervenía en las diferentes actitudes y decisiones de los sujetos.

La búsqueda del significado de los sueños, desde la autorregulación y la conciencia, propicia la tranquilidad, la armonía y estados positivos frente a cada suceso de la vida. Permite ver, sentir y observar de otro modo, desde las posibilidades de aprendizaje que nos brindan las vivencias. Se trata de

disfrutar cada momento como único e irremplazable, mediado por aquellas sensaciones inagotables inseparables del «yo» posibilitadas en el tiempo de la experiencia. Según Pérez (2017):

La sensación que tiene el durmiente mientras sueña es real, la verdadera percepción de una realidad más ágil e impalpable [...] La experiencia del cuerpo no engaña nunca acerca de lo que es preferible y de lo que más vale evitar [...] La sensación inmediata es verdadera, irrefutable, irreductible y la primera verdad [pero] la opinión que se le agrega puede estar equivocada. (pp. 96-117)

Las emociones y las experiencias que genera el soñador se transforman en una interpretación que es cambiante según las interacciones personales, sociales y culturales, ya que las predicciones oníricas tienden a ser inexactas por su actuar y devenir en el tiempo, lo que lleva a un enigma y desconocimiento en el soñador. Esto lo invita a realizar una introspección y a generar una intervención en su actuar. Es importante mencionar que en la Antigüedad lo onírico tenía mayor relevancia en el ser. Promovía diferentes movilizaciones e interpretaciones acogidas como personales, puesto que los sueños eran una conexión que posibilitaba la relación con el hombre, con el cosmos y con el mundo. Desde luego, hay una relación en la experiencia humana de los sueños y de las visiones, la cual se visibiliza en las cuestiones del pensamiento del soñador, puesto que los sueños son muy variables y tienen un origen único y exclusivo en el soñador, quien los hace reales en su interacción y en su actuar con los demás. Esto refleja las posibilidades que abren los sueños frente al servicio del conocimiento de sí y del criterio del espíritu.

Esa inquietud, ese conocimiento y ese cuidado de sí -representado en las vivencias con los demás y el entorno- abren paso a lo que durante años se ha perseguido y se percibe en la dimensión lúdica: el disfrute que permite ese estado de tranquilidad consigo mismo y con los demás. La felicidad aparece como un ideal alcanzable a nivel físico y espiritual que posibilita el vivir pleno en la esfera de la libertad, del tiempo no cronológico, de las relaciones sociales y de prácticas culturales. De esta manera, se evidencia la dimensión lúdica como acompañante inseparable del ser, que está presente a lo largo de su vida. Esto lleva a realizar diferentes prácticas y actividades que buscan tranquilizar el «yo» interior del soñador, quien toma conciencia de los pensamientos, los anhelos, los deseos, los sentimientos y los propósitos alojados en el espíritu soñador que visibiliza la vida interior. Orientar esos

deseos será entonces una tarea de la que debe ocuparse también el maestro, al articular ese conocimiento del yo a la comprensión de los saberes que se tienen de las cosas externas, para que propicien en el sujeto el pensamiento.

### ***Lúdica, filosofía, felicidad: encuentros y posibilidades***

*La filosofía es la capacidad que tiene el hombre de sorprenderse y de recrear y transformar su realidad por medio de interrogantes.*

*-García (2020, p. 43)*

En este apartado se tendrán en cuenta tres aspectos: la dimensión lúdica, la filosofía y la felicidad, para trazar algunas de sus posibles aprehensiones en la vida de los sujetos e interrogar cómo estos podrían en una relación complementaria potenciar la fuerza con que se moviliza el pensamiento y cómo este a su vez se traduce por parte del sujeto en decisiones, acciones y creaciones. Marías (2019) argumenta que “todo filosofar tiene una pluralidad de dimensiones, por lo general solo iniciadas y que funcionan rigurosamente como *posibilidades*” (p. 11). Al retomar la lúdica como una dimensión constituyente del ser humano, se resalta su conexión con el estado corporal, espiritual y con sus formas de ensamblarse simultáneamente. Esto crea un conjunto que puede ser analizado, una red de correspondencias que al final configuran al ser en su totalidad. También, es necesario precisar que la lúdica como dimensión no es un componente dado por definición. Mejor, es una construcción en la que convergen e influyen diferentes variantes. Se llega a un estado lúdico a través de un proceso de búsqueda, que al igual que el filosofar, se da en la medida que el sujeto tiene un acercamiento directo con ellas, las experimenta, las perfecciona y, en definitiva, las hace suyas, dado que “vivir una vida filosófica, exige vérselas con el pensamiento de los otros, intervenir sobre él y permitirse ser afectado por él, requiere también vérselas con sus vidas, pretender afectarlas y disponerse para recibir sus efectos” (Kohan, 2016, p. 105).

Asumir la lúdica y la filosofía en clave de posibilidad es una actitud de búsqueda del elemento que funciona como brújula, no por la necesidad de tener un norte establecido, sino por la experiencia que logra provocar un permanente estado de descubrimiento que anima al sujeto a despojarse de lo seguro, de lo estático y de lo establecido, y a mantenerse en un constante movimiento, en un andar continuo que enriquece tanto las vivencias que lo

interpelan con la presencia de los otros en contextos plurales como en su misma actividad interna, que asimismo requiere de ese desplazamiento en su pensamiento para reconocerse a sí mismo e identificarse como sujeto en formación y transformación.

La incertidumbre, puesta en función de la lúdica y de la filosofía, despierta la fuerza y la potencia que abarca la posibilidad. La multiplicidad de opciones cobra valor y sentido cuando el sujeto en su propia búsqueda encuentra y recrea esas otras formas de habitar y de vivir, como la conquista de un descubrir individual y no como la imposición de otros que pretenden explicar y redefinir las cosas, quienes desconocen en los demás su capacidad de establecer en libertad su relación con el mundo. Para cada caso, esto se traduce en un juego de elegir unas cosas sobre otras y darles un grado de prioridad distinto en relación con la intensidad de emociones y satisfacción que provocan en el sujeto.

Para Marías (2019), “la filosofía está emparentada con el amor o *eros*, que es un echar de menos, un buscar lo que falta, lo que no se tiene y se necesita” (p. 25). Esta metáfora sirve de detonante para distinguir cómo la dimensión lúdica también busca, junto al filosofar, dar sentido a la vida. Para ello, el sujeto requiere asumir el riesgo, porque el acto de buscar implica estar dispuesto a que el asombro y la duda lo acompañen a lo desconocido. El deseo de obtener aquello que no se posee mantiene al sujeto como viajero e investigador, en una actitud observadora y vigilante que le permite identificar en detalles -que parecen irrelevantes- aquellos ápices de felicidad que acrecientan las experiencias por las que atraviesa el sujeto.

No se busca en esta reflexión definir la felicidad, porque, como en la dimensión lúdica, en su complejidad está su mayor valor. El ser humano busca explicaciones a todos los fenómenos que se manifiestan a su alrededor, porque tiene una necesidad de comprenderlos y saber las condiciones en las que estos ocurren, tal vez en una intención de poder predecirlos y controlarlos. Todos los aspectos que se han resaltado en este capítulo son evidencia de que lúdica, filosofía y felicidad están lejos de ser comprendidas o controladas en su totalidad como algo acabado. Las tres están en oposición de las certezas y no por eso tendrían que estar dirigidas a ser experimentadas solo por unos pocos. Son, mejor, una

invitación recurrente a un descubrimiento que abarca a todos para recorrer sus posibilidades a través de una vida que se ocupa de sí mediante el propio conocimiento, la reflexión y la meditación, prácticas a las que se llega a través de una ejercitación constante del pensamiento mismo y de la transformación a ese otro que se puede ser. Según Séneca (2019),

hay que determinar, pues, primero lo que apetecemos, luego se ha de considerar por dónde podemos avanzar hacia ello más rápidamente, y veremos por el camino, siempre que sea bueno, cuánto se adelanta cada día y cuanto nos acercamos a aquello que nos impulsa un deseo natural. (p. 46)

Para reconocer en el sujeto un deseo genuino, este habrá de conocerse a sí mismo a profundidad. Cada sujeto en su singularidad ha de comprender que no está en el afuera la designación de aquello que obtiene su atención. Es en su interior, en la reflexión sobre su actuar y en las reacciones que le provocan que se pueden identificar conexiones de sentido. Por esto, el camino que cada sujeto emprende y las prácticas que realiza para obtener la realización de su deseo son cambiantes y heterogéneas. El sujeto a lo largo de su vida está en un mudar persistente que le proporciona nuevos deseos, anhelos y sueños que hacen que no se pierda el interés por avanzar en su fuerza creadora y en la consolidación de su pensamiento.

“Busquemos algo bueno, no en apariencia, sino sólido y duradero, y más hermoso por sus partes escondidas; descubramoslo” (Séneca, 2019, p. 51). Aquí, las palabras de Séneca convocan al sujeto nuevamente a la búsqueda como medio por el que se traza un camino de tranquilidad y libertad. La imposición no tiene cabida en este proceso, y no por eso se pretende una negación o una anulación de los deseos y del camino de los otros, ya que, si se apropia una actitud lúdica para recorrer dicho camino, interviene la disposición de aprender a través de la interacción con esos otros y en los cruces con el camino de los otros.

En las intersecciones se ve una oportunidad de generar nuevas herramientas para ser apropiadas y puestas en función de la realización del deseo que motiva a cada sujeto. La regla estaría en no sobreponer la obtención del deseo sobre el bienestar del otro y viceversa, es decir, “ni un exceso en las formas de sujeción, pues resultarían en ejercicios de dominación y sometimiento. Ni una exclusividad de los procesos de subjetivación, pues tal posibilidad recaería en formas solipsistas, individualistas y

despóticas además de ingenuas” (Espinel, 2017, p. 124). Se precisa de un acto recíproco de respeto a cada uno de los puntos que se entrelazan en los caminos. Esto se traduce en encuentros que amplifican los rangos de experimentación del sujeto.

Que nuestra mente haga lo mismo; cuando ha seguido a sus sentidos y se ha extendido por medio de ellos hasta las cosas exteriores, sea dueña de estas y de sí misma. De este modo resultará una unidad de fuerza y de potencia, de acuerdo consigo misma; y nacerá esa razón segura, sin discrepancia ni validación en sus opiniones y comprensiones, ni en su convicción. (Séneca, 2019, p. 63)

Mediante el recorrer, el hacer experiencia y el vivir en el camino y de camino, el sujeto construye para sí esos principios que rigen su existencia. Como resultado, habita en su dimensión lúdica un sentimiento de felicidad, el cual no es permanente, sino que tiene lugar en aquellos peldaños donde la emoción se intensifica y el estado de plenitud se ensancha. Por esto, se requiere de un alto nivel de conciencia que le posibilite al sujeto estar presente, trascender en su condición espiritual y corporal y activar todos los sentidos para permitir que ese gozo inunde al ser y que, en su tiempo de manifestación, se impulse un nuevo deseo y se produzcan cíclicamente instantes de felicidad. Así, la escuela puede ser pensada como un lugar de encuentro con el otro, que funciona como una plataforma en la que el sujeto, con la presencia y apoyo de sus compañeros y/o amigos, puede ir sumando esas conquistas en su propio pensamiento y consolidar progresivamente una visión y un proceder crítico y creativo sobre el mundo, teniendo en cuenta, además, una sensibilidad particular frente a la vida.

## Reflexiones finales

La dimensión lúdica, en perspectiva filosófica, es una posibilidad de encontrar en el conocimiento de sí mismo y en la ejercitación constante un estado de plenitud que dinamiza el pensamiento, el actuar, la fuerza creadora y el sentir de los sujetos. Uno de los ejes que problematizó el proyecto de investigación en el que se enmarca este capítulo ha sido cómo la lúdica se ha apropiado y se ha asumido en el campo educativo. Se ha hecho un uso indiscriminado del concepto y, en reiteradas ocasiones, se ha diluido como una característica inherente al juego. Si bien pueden establecerse

tanto encuentros como distanciamientos entre lúdica y juego, no podrían ser considerados sinónimos. Esta situación hace que se desconozca el valor que la dimensión lúdica podría generar en los ambientes escolares. Por esto, se dedican algunas líneas a reflexionar cómo la lúdica, en un sentido extenso, puede enriquecer aquello que acontece en la escuela y cómo los procesos educativos se pueden ver movilizados a través de ella.

Inicialmente, vale la pena señalar que una de las características que más se ha acentuado sobre la dimensión lúdica ha sido su cualidad como práctica de libertad. Este sería uno de los retos más demandantes que tendría que asumir la escuela moderna, al estar organizada bajo un esquema que quiere controlar y disponer del espacio-tiempo en que niños y niñas se acercan al conocimiento. Tendría que darse una apertura para que la escuela brinde esas esferas de libertad en que los estudiantes realicen sus propias elecciones y para que la construcción de los saberes se dé desde una actitud de acompañamiento, de complicidad y de interrogación, de modo que los sujetos mismos sean quienes, a través de sus interacciones cotidianas con el mundo, descubran y consoliden sus formas de razonar y de actuar.

Se trata de viabilizar que los actores escolares -maestros y estudiantes- logren, en la exploración de su dimensión lúdica, un ambiente armónico que dé lugar a un encuentro mediado por las preguntas, el diálogo, el asombro, el reconocimiento del otro y la escucha atenta; que reconozcan la escuela como un lugar para la generación del pensamiento individual y colectivo junto a sus múltiples formas de provocar aprendizajes, reflexión y creación. La dimensión lúdica inmersa en el quehacer diario de la escuela emerge al dejar a un lado la reproducción del conocimiento, como una información completada que debe ser expuesta a los estudiantes. Emerge cuando se propician procesos de búsqueda relacionados con el apropiarse de la filosofía como una forma de vida que encuentra en el contexto escolar un nicho para el pensamiento y que cobra sentido a través de la pregunta y la elaboración de argumentos sólidos que soportan la acción propositiva de cada ser según sus realidades cercanas. En palabras de Kohan (2016), “hay en el poeta y también en el filósofo educador una apuesta fuerte al pensamiento, a un pensamiento inventivo que de alguna manera problematiza la lógica binaria del pensar abstracto, formal, separado del cuerpo, de los afectos” (p. 80). Esa relación con el pensamiento y con su generación es uno de los pilares que invitan a situar la lúdica en lo escolar.

Es fundamental percibir la escuela como un entorno vivo que se cimenta no únicamente en la producción de conocimientos y saberes, ya que también implica el aprender a vivir y a convivir en términos de respeto y cuidado hacia sí mismo, hacia las demás personas y hacia la naturaleza. “Cuando se descifran los sentimientos frente al otro, a su cultura, su lengua, su cuerpo, se inicia un acercamiento distinto que identifica cómo interiormente se pueden empezar modificaciones o reafirmaciones en este encuentro” (Guido, 2010, p. 70). Justamente, la dimensión lúdica en perspectiva de filosofía ofrece la posibilidad de comprender cómo las relaciones de afecto y de afinidad que se dan entre los sujetos al interactuar en múltiples escenarios con los otros y al reconocerlos desde su diferencia y singularidad aumentan la fuerza creadora, porque se generan acontecimientos donde las ideas son completadas gracias a la presencia del otro. Esto hace que las posibilidades sobre el pensamiento se amplíen y la resonancia que tiene el ejercicio creativo en los sujetos tome en consideración un número mayor de aristas y de opciones.

La escuela puede ser un lugar para el encuentro de pensamientos, de cosmovisiones y para el descentramiento de lo que parece establecido. Puede dar espacio siempre a la construcción y a la resignificación de prácticas y discursos que configuran un sentir colectivo. La escuela es de esos escenarios que existe gracias a la presencia del otro, de los otros, donde lo común cobra valor y sentido. En palabras de Skliar (2020), “educar es poner en medio. Entre. Hacer cosas, juntos, entre nosotros y entre otros” (p. 47). Por eso, también es necesario reconocer que la dimensión lúdica pertenece subjetivamente a cada ser y que no puede ser controlada y generalizada en su totalidad. En esta medida, es un desafío de la escuela estar en la disposición de presentar una oferta amplia de experiencias para que los estudiantes puedan explorar y tener un acercamiento con diversas formas de interrogarse en relación con los múltiples saberes que tienen a su alrededor; es decir, permitir que cada sujeto recorra y viva a su manera las situaciones que experimenta en la escuela, ya que, según el tipo de relación que el sujeto establezca con las prácticas que se le proponen, logrará determinar el nivel de conexión y disfrute que estas le pueden provocar al ser usadas para sí, unidas además a una conquista de la autonomía. Así, esa íntima relación entre educación y filosofía logra generar

una transformación radical del sujeto como sujeto. Esto es posible no solo incentivando su capacidad crítica, creativa y de agenciamiento, sino

también permitiéndole involucrarse con el pensamiento acerca de su propia vida y circunstancia; permitiéndole poder decir “alguna verdad sobre sí mismo”. (Díaz, 2016, p. 138)

Por último, configurar una conceptualización sobre lo lúdico como dimensión y explorar sus posibilidades en lo educativo es aún una tarea inconclusa. Lo que hasta aquí se presenta son unas primeras pinceladas donde una serie de categorías dialogan para pensar al sujeto en clave de experiencia, pero también representa un ejercicio de ensayo que abre la posibilidad a otros interrogantes, a seguir creando y resignificando las prácticas y los discursos que constituyen a los sujetos, cuestiones que seguirán ocupando el pensamiento de sus investigadores.

## Referencias

- Agamben, G. (2016). *El fuego y el relato*. Kadmos.
- Blanchot, M. (2007). *La amistad*. Trotta Editorial.
- Caillois, R. (1986). *El hombre y los juegos*. Gallimard.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze (Comp.), *Conversaciones* (pp. 277-286). Pre-textos.
- Deleuze, G. (2007). ¿Qué es el acto de creación? En G. Deleuze (Comp.), *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975- 1995)* (pp. 291-289). Pre-textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Díaz, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Biblos.
- Espinel, Ó. (2017). De regreso al taller. Notas alrededor de la ontología del presente. En Ó. Pulido, & Ó. Espinel (Comps.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 107-132). Editorial UPTC.
- Espinel, Ó. (2021). Libro-comunidad, libro-infancia. En M. Suárez, & Ó. Pulido (Coord.), *Diagramas y Polifonías. Experiencias de pensamiento* (pp. 7-12). Editorial UPTC.

- Ferrater, J. (s. f.). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2015). De la amistad como forma de vida. En M. Foucault (Comp.), *¿Qué hacen los hombres juntos?* (pp. 11-17). Ediciones Cinca.
- García, M. (2020). Experiencia y creación. En M. Suárez., & L. Mariño (Comps.), *Pensando la filosofía: voces de la infancia* (pp.41- 43). Nefi.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad*. Katz Editores.
- Kohan, W. (2004). *Infancia, entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso.
- Kohan, W. (2016). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Ediciones del Solar.
- Konstan, D. (2019). *La amistad en el mundo clásico*. Avarigani Editores.
- López, M. (2019). Estudiar, investigaciones pedagógicas sobre su valor educativo. *Monográfico: estudiar, investigaciones pedagógicas sobre su valor educativo*, 31(2), 69-86.
- Mariás, J. (2019). Introducción a la filosofía estoica. En L. Séneca, *Sobre la felicidad* (pp. 9-38). Alianza Editorial.

- Morales, L., & Suárez, M. (2016). Pensar, experimentar y jugar: otros lenguajes otras prácticas. En W. Kohan., S. Lopes., & F. Martins (Orgs.), *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* (pp. 149-157). NEFI Edições
- Pérez, S. (2017). *Soñar en la Antigüedad*. Siglo Veintiuno.
- Pulido, Ó. (2017). Apuntes y reflexiones para pensar a Foucault de otro modo: consideraciones metodológicas de una filosofía de los relámpagos. En Ó. Pulido, & Ó. Espinel (Comps.), *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault* (pp. 17-42). Editorial UPTC.
- Pulido, Ó. (2020). Filosofar, crear y preguntar. En M. Suárez., & N. Rodríguez (Orgs.), *Pregúntele al filósofo: Inquietudes de la infancia* (pp. 15-17). NEFI Edições.
- Sánchez-Guijaldó, B. (2019). *Por una estética menor: la amistad política entre Gilles Deleuze y Michel Foucault*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56767/>
- Séneca, L. (2019). *Sobre la felicidad*. Alianza Editorial.
- Skliar, C. (2020). *Ensayos en lectura. Inutilidad, soledad y conversación*. Nefi Edições
- Sloterdijk, P. (2019). *Encantamientos en prosa*. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, M., Morales, L., Malagón, J., & Albarracín, L. (2018). *Infancia, lúdica y juego*. Gobernación de Boyacá.
- SUB-TIL Productions. (19 de mayo de 2020). *Abecedario de GILLES DELEUZE: F como Fidelidad* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=sFOgYz2n3pU&list=PLiR8NqajHNPbaX2rBoA2z6IPGpU0IPIS2&index=6>



# Del ocio y lo lúdico

Manuel Alejandro Ojeda Suárez<sup>11</sup>

*En fin, todos están de acuerdo en que ninguna cosa se puede practicar por parte de un hombre ocupado, ni la elocuencia, ni los saberes liberales, ya que un espíritu agobiado no asimila nada con profundidad, sino que lo rechaza todo como impuesto. –Séneca, Exordio*

¿Qué es el ocio? Es una pregunta amplia como para encontrar todas sus posibilidades en este *trabajo*. Sin embargo, tratamos de responder desde las concepciones de ocio griego, romano, moderno y contemporáneo<sup>12</sup> -los textos se cruzan temporalmente, como un modo de comprender un fenómeno y su función social-. El capítulo se construye a manera de exploración. Inicia con el supuesto influjo de los discursos arcaicos de los paraísos perdidos de la quietud y la abundancia que se han construido como promesas del porvenir, cristalizado, según nuestras lecturas, en la abundancia garantizada por la tecnociencia, que se junta en la contradicción producida entre la promesa del tiempo libre y las formas de la ética del

11 Magíster en educación de la UPTC. Investigador externo de GIFSE. Correo electrónico: manuel.ojeda@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-2090>

12 Pese que el texto no trata en ningún momento el concepto de lo lúdico, se encuentra con este concepto en la experiencia estética y temporal que les corresponden a los estados del espíritu que señalan estos dos conceptos; sin embargo, de acuerdo a la definición del ocio, como un actividad de recreación y de placer, podemos entenderla como una categoría más amplia que la del *ludus*, *incluso*, en el caso de pensarse un campo de estudio sobre las actividades desprovistas de propósitos productivos, el campo de estudio más amplio sería el ocio y lo lúdico podría entenderse como una, aunque muy amplia categoría del ocio.

trabajo. La apertura -abrir lo oculto detrás del concepto<sup>13</sup>- traslada la búsqueda a lugares disciplinares distantes, como la sociología, la economía o la política. Incluso, puede llegar a parecer un encuentro que no tiene un horizonte con un campo disciplinar alguno y más bien discurre como encuentro con un fenómeno de manera preliminar. La fenomenología es la apuesta del texto, con la cual se descubre mediante una descripción que no busca más referentes fuera del mismo fenómeno, lo que implicaría que las categorías abstractas en las que se pretende guardar a modo de cajón conceptual el fenómeno no tengan *validéz* en las construcciones que se hagan y de las cuales se extraiga conclusiones que respondan a la inducción o a la deducción. En este sentido, las aproximaciones que buscan una forma de ser del fenómeno -al considerar la transformación de los enunciados y las formas que lo delimitan -no responden tanto al fenómeno del que hablamos en este caso -el ocio-, sino a los fenómenos de deformación del lenguaje. Si pensamos en las palabras que usamos, la categoría *deformación* puede ajustarse a una más amplia, que tendría que ver con el movimiento y, en ese caso, con el sentido que tiene. “La descripción fenomenológica [...] busca la significación de lo finito en lo finito mismo” (Levinas, 2005, p. 167)

Así, al aspirar comprender, lo primero que se tiene en mente es alcanzar el sentido de manera más o menos histórica y tratar de rastrear la deformación que ha consolidado el concepto hasta hacerlo cercano, temporalmente hablando, aunque antes nos topemos en nuestro lugar. Hasta aquí, podemos considerar que la vía de acceso toma dos sentidos: el primero *fenomenológico* y el segundo *histórico-hermenéutico*.

El texto se compone de los siguientes apartados: el primero es una *aproximación preliminar* que asume que los mitos fundacionales presentan un influjo en la forma de entender la aspiración al ocio y, por otro lado, ha consolidado las éticas del trabajo contemporáneo, que se presentan desde

13 En uno de los trabajos de Agamben *et al.* (2016), presentado en el libro *Lo abierto: el hombre y el animal*, reconstruyen el concepto de *Umwelt* -mundo-ambiente- de Uexküll, quien dará cuenta de que, en el espectro de la experiencia, la realidad figurada como objetiva no responde a la naturaleza de cada ser existente que percibe, puesto que aun un mínimo detalle -por ejemplo el tallo de una flor del campo- considerado en cuanto portador de significado, constituye siempre un elemento diferente de un ambiente diferente, según uno lo observe, por ejemplo, en el ambiente de una muchacha que recoge flores para hacer un ramillete que prenderá en su corsé, en el de la hormiga que se sirve de él como de un trayecto ideal para alcanzar su alimento en el cáliz de la flor, en el de la larva de la cigarra que agujerea el canal medular y lo utiliza luego como una bomba para construir las partes fluidas de su capullo aéreo y, en fin, en el de la vaca que simplemente lo mastica y lo traga para alimentarse (p. 81). Así pues, nos figuramos que se dan los encuentros con los conceptos.

la discusión más topográfica en la que se enfrenta el ocio<sup>14</sup>, el mundo del trabajo<sup>15</sup>. El segundo apartado puede considerarse como un encuentro del sentido que asume el concepto en el mundo clásico, griego y romano. Se persiguen las deformaciones semánticas en su forma *σχολή* -*scholé*- y *otium*, junto con las prácticas que les corresponden. De la palabra griega, se rastrea un primer instante que está difuso en los discursos míticos. Se pasa por algunas de las consideraciones de Platón y Aristóteles, principalmente las que son sobre el tiempo libre con una función social cívica -política- para los tiempos de paz. En el contexto romano, nos encontramos con una apropiación deformada del sentido del tiempo para la vida contemplativa griega de la *σχολή* y con dos maneras entenderlo -aunque ambas tienen la finalidad del *disfrute*-. La primera es el *otium privado* como *el cultivo de los placeres y la condimentación del cuerpo*. El otro tipo de ocio es el de la mayoría de los ciudadanos, concebido con un carácter disipador de la violencia y como medio civilizador proyectado desde el *estado* con las posibilidades de control, que puede entenderse como la tensión de la *recreación de emociones vitales límite*, entre el control social y el despliegue de fuerza disgregadora del *circo*. En el tercer apartado -*El sacrificio de los hombres del pasado para la libertad de los hombres de la técnica*-, se asume que el tiempo de trabajo para invención -logrado por la humanidad y del cual nuestras sociedades disfrutan- se sostiene bajo trabajo penoso y esclavizante a lo largo de la historia. Pese a que se ha trabajado tanto y los sujetos nos hemos librado de la más de las cargas del trabajo del esfuerzo físico, el sacrificio de las mujeres y hombres del pasado ha jugado un doble efecto contradictorio: por un lado, elimina la dependencia de la naturaleza, con todo lo que implica la relación directa con ella; y, por el otro, ha construido la lógica del esfuerzo de la pena del trabajo como un máximo valor moral. La cuarta parte -*Emoción y ocio*- se construye bajo la idea de que el ocio es únicamente tiempo del disfrute, tiempo de transición entre una acción de excitación violenta y la contención civilizada que la provoca. En este

14 No se pretende reducir la discusión a la oposición del ocio y del trabajo, pues el ocio también se entiende como un tiempo *poético*, una manera de vincularlo con el ánimo creador que producen estado de libertad y aburrimiento.

15 En este primer momento, se entiende el ocio como toda actividad improductiva, en términos de función social material, por eso, la escuela y el formarse, si bien pueden relacionarse con proyecciones para el trabajo, la *Scholé* (*σχολή*) o la escuela es un estado de suspensión del hacer y la productividad, hablando de la productividad taxativamente de bienes de consumo. Las actividades de la escuela, son una suerte de ejercicios para la formación de la subjetividad y la interioridad, esto puede relacionarse con la práctica de (Rousseau, 2018) de dejar ir el pensamiento, sin más propósito que el pensamiento y la tranquilidad de encontrarse en la actividad de dejarse arrastrar por el torbellino que secuestra las ideas.

apartado pretendemos encontrar actividades que pueden entenderse como ocio. En *Imposibilidad de quietud*, se plantea la idea de la imposibilidad de descanso de lo humano, en tanto que el razonamiento, o la actividad del pensamiento, está en movimiento constante. Hay un encuentro con la idea fantástica del secuestro del pensamiento que hace el lenguaje y las relaciones que se establecen con los acontecimientos.

## Aproximación preliminar

Podemos entender el ocio de Occidente como la finalidad de la acción, por lo menos como lo presentan los dos *mitos fundacionales*<sup>16</sup> -si es que asumimos que el mito fundacional resuena en el *psiquismo colectivo*-: el mito judaico del *paraíso adánico* y el griego “de la edad de oro que cuenta Hesíodo, en *Los trabajos y los días*, una época solemne en la que los hombres no tenían que trabajar para alcanzar su sustento” (Hernández, 2012, p. 78). Así, “La idea de la edad de oro también es recogida por la religión griega, sobre todo en la misteriosa, que promete un regreso de aquel paraíso feliz sin trabajo y en eterna paz y tranquilidad” (p. 78). Esto contrasta con la ética del trabajo moderna *capitalista -las sociedades disciplinarias, o de control, y las sociedades del rendimiento-*. Pese a que las ideas éticas del trabajo se pueden ubicar como una respuesta a las formas morales de tipo religioso, hasta la consideración de Benjamin (2017), el capitalismo es una religión hecha de mero culto, sin dogma. Si bien esto no desmiente por completo la lectura de Weber (2012) sobre el influjo del cristianismo protestante en el origen del capitalismo, lo que sí hace es poner en términos de continuidad de proceso cultural al cristianismo y al capitalismo, puesto que considera que el fenómeno de la *Contrarreforma* y la *Reforma* se hicieron capitalismo y ética del trabajo.

16 Es posible relacionar los imaginarios del presente con ideas concebidas en épocas distantes, en este caso se hace referencia a concepciones que son el sustrato de la cultura occidental, a saberse las creencias míticas religiosas judías introducidas con el cristianismo y las creencias griegas y romanas (la edad de oro) en las que se inserta el elemento judaico, específicamente el mito Adánico del paraíso. Ha de tenerse en mente que la formación de las prácticas y de las conductas morales de una civilización se relaciona con los relatos de los orígenes, estos dos mitos, son relatos que quieren describir una condición primigenia de cada uno de los pueblos que hacemos mención, sin que eso quiera decir que deban ser explicitados constantemente, se mantienen como a la forma de ser de la que los sujetos no dan cuenta, pero que construyen la *idea de un deber ser implícito*.

El efecto en el *psiquismo colectivo*, en el caso del capitalismo, se da como forma sacrificial de un ejercicio ético del ascetismo protestante, como dan cuenta las observaciones y relaciones que estableció Weber (2012) y la influencia de asumir una conducta ética metódica en los círculos del trabajo, que puede quedar expresada como “la relación que puede estipularse entre la mayor sistematización, diferenciación<sup>17</sup> y abstracción de los patrones significativos que integran las cosmovisiones religiosas y el logro de un estilo de vida metódico y racional” (Nocera, 2006, p. 20). Esto implica una forma de producción igualmente racional y metódica.

El ocio para Occidente, en el fondo espiritual, es una condición superior en el sentido de la aspiración a la permanencia trascendental. De esta manera, se encuentra en la existencia propia del origen de los tiempos y del fin de estos, como formas traslapadas de paraísos perdidos y plausibles. Así, tiene dos posibilidades de ser comprendido: como un lugar de abundancia y temperatura justa, a la manera de una representación del útero de la humanidad; y como la aspiración del regreso al mismo lugar, con la salvedad, que para acceder se deba pagar la deuda<sup>18</sup> adquirida por los sujetos que estuvieron presentes en el espasmo que los hizo dar cuenta de su existencia -la conciencia adánica del bien y del mal-. Esta proyección de una vida abundante después de la vida está justificada por la dificultad que ofrece la naturaleza para que la sustracción del placer sea prolongada.

Al entender esto, el ideal de un tiempo dispuesto para el placer se contrasta con el sufrimiento que implica el trabajo, en especial en relaciones no mediadas con el ambiente, ya sea el trabajo manual artesanal o la agricultura con poco desarrollo industrial. Cualquiera que sea la forma de extraer los bienes necesarios, tendrá que contrastarse con la aspiración a reposo conseguido con la *acumulación de energía* (Bataille, 2007). Esto permite comprender la dicotomía entre la sujeción al ámbito del trabajo y la libertad que este puede ofrecer.

17 La *diferenciación* es un concepto que emerge de la teoría de los sistemas. Funciona como modelo para explicar las distancias que hay en sistemas internos sociales, teniendo en cuenta las subdivisiones en subsistemas. El concepto de diferenciación social. En el siglo XIX se es más limitadamente para referirse a la división del trabajo o a la formación de las clases sociales, con la ventaja de una mayor precisión del concepto. De este modo, se podía restringir su empleo a los roles sociales o a la disposición sobre los medios de producción, acotándoles un objeto de investigación delimitable. (Luhmann & Blanco, 1988, p. 6)

18 Se alude al esfuerzo del trabajo como medio de garantía de los ambientes de temperatura justa.

En contraste, pese a que el trabajo ha sido el medidor en el que se sostienen los bienes, los conceptos apropiados para el trabajo son negativos. En el caso helénico, la *ascholia*<sup>19</sup> es una manera de distinguir el trabajo artesano. Es una privación del tiempo libre, una forma análoga al origen del concepto *trabajo* en castellano; tiene una carga que transita en el resarcimiento punitivo. De esta manera, el concepto se origina de *tripallium*<sup>20</sup>, que, de forma similar a la concepción clásica, se dirige a un hacer del cuerpo instrumentalizado. En el caso de la lengua castellana, de forma pasiva, el verbo trabajar no recae sobre un objeto sino sobre el sujeto. Es decir, quien trabaja es antes que nada un torturado<sup>21</sup>. El verbo no recae en la acción de hacer algo manual de un arte, o si lo hace, es asumiendo a dos tipos de sujeto, uno sometido y uno que ejerce de torturador, sino de lo que hace el arte del verdugo con el sujeto<sup>22</sup>.

### *Aproximación a la scholé*

La *σχολή* -*scholé*- en la Antigüedad es una condición de poder, fuera de vista de los campesinos libres y de los esclavos, puesto que para estos el trabajo -*ascholia*- es el fin y medio de vida. El ocio asume, en este contexto, de acuerdo con Hernández (2012), la forma del descanso:

La palabra *scholé* tiene ya en Píndaro y Heródoto el sentido de descanso y tiempo libre: la expresión *scholesn agein* («pasar el ocio» o, si se nos permite la paráfrasis, «perder el tiempo») remite al ideal de un estado en paz frente a las agitaciones cotidianas, como se ve en Tucídides, referido al descanso de los espartanos de la guerra. (pp. 78-79)

19 Curiosa esta palabra con su alfa privativa, que recuerda que los griegos no tenían un término específico para designar el trabajo: se habla de *prágmata* («asuntos») para referirse al trabajo de los hombres libres y de *douleia* para señalar el de los esclavos. (Hernández, 2012, pp. 78-79)

20 “Del lat. vulg. \*tripaliäre ‘torturar’, der. del lat. tardío *tripalium* ‘instrumento de tortura compuesto de tres maderos’ (Real Academia Española, s. f.).

21 Pese que las relaciones entre los conceptos y el orden de cosas que designa —en las deformaciones— no se refieran en un caso dado, a cuanto en otro momento señala. Las relaciones se amplían en una nueva significación, pueden establecerse en tanto que lo que representa en un nuevo orden amplía e implica un tipo diferente de cosas o acciones; así, el *tripalium*, en su deformación, *trabajo*, incluye el laborar —que es la forma latina de designarlo el trabajo— dentro de las cosas que representa el concepto. Este es un caso en el que lo metafórico del lenguaje tiene lugar. El sentido en el que se menciona no se relaciona con el tipo de cosas y la práctica que representa originariamente, sino con el sentido punitivo en el que se origina el concepto trabajo. Se quiere señalar que el concepto que designa el orden del trabajo —si seguimos la idea que el lenguaje lleva consigo toda su historicidad y está es olvidada de forma declarada— el sentido de lo que representa en el uso tiene ese matiz, que lleva el sentido de su lugar originario, en este caso, trabajar como forma de castigo. Lo anterior obliga a revisar con cuidado cuanto designa el trabajo y llamar de otra manera a las labores que corresponden a actividades de placer, pero que responden a algún fin productivo.

22 Pese a eso, el concepto de ocio en nuestra lengua de herencia latina -*otium*- se ha estabilizado en la carga semántica y la representación fonética.

Por esto, en ese origen, el tiempo de ocio se construye en el contraste con el tiempo de trabajo. Es un tiempo específico en la vida cívica. Sin embargo, la aspiración al ocio se introduce en una discusión ética sobre los ideales del modo de vida, en cuanto a las opciones que tienen los sujetos libres entre la *vida práctica* y la *vida contemplativa*.

Según Hernández (2012), la filosofía, en tanto concepto inaugural de una forma de ocio vinculado con los *ejercicios discursivos* del tiempo libre, está conectada con el pasar el tiempo en la vida contemplativa, como se puede ver en la anécdota del *tirano de Fliunte* junto a Pitágoras, en la que se cuenta que un día el tirano le pregunta por su hacer, a lo que el filósofo respondió

que no era maestro de ningún arte o profesión alguna técnica [...] sino que era un «filósofo». Sorprendido, el tirano, al no saber qué significaba esta palabra. [...] Pitágoras le contó una parábola, que tendría gran fortuna: la vida es como los días en la que se celebran los Juegos, pues la gente acude a ellos por tres causas distintas: unos para competir por la gloria (los atletas); otros para hacer negocios (los comerciantes) y un tercer grupo simplemente para contemplar todo el espectáculo. Éstos serían los filósofos, dueños de la vida contemplativa. (Platón, como se citó en Hernández, 2012, p. 80)

Dos son las posibilidades que extrae Hernández (2012) de la aspiración del ocio: por un lado, está la aspiración a la vuelta a una vida rural de la autonomía de la vida privada del hombre que encarna los ideales de la *justicia y la libertad*: y, por el otro, la aspiración a la vida contemplativa del filósofo. “*Scholé* es un tiempo liberado de las actividades de supervivencia y destinado al cuidado del alma, una lección de Platón para la posteridad” (Hernández, 2012, p. 84). La *scholé* está manifiesta en la vida socrática de los diálogos y es construida en el vivir en la plaza pública, en búsqueda de discusiones y del encuentro con los otros, sin más preocupación que mantener una fecunda charla filosófica. Podemos ubicar la idea platónica de ocio en el proyecto político que construye en la *República* (Platón, 1988), en el que se juntan la idea del juego<sup>23</sup> -*paidia*- y la educación -*paideia*-, como instrumentos que garanticen en los sujetos la libertad y la justicia.

23 Hay que tener en cuenta que Platón, en los tiempos libres, no considera que las artes miméticas -el teatro, la poesía, la pintura, la escultura- no deban intervenir en la formación de los ciudadanos, en una sociedad de aspiraciones a la libertad. Esta lectura de Platón puede ampliarse en el trabajo de Ariza (2017), *Desterrando formas poéticas en la República de Platón*.

Pese a que la figura de Sócrates platónico sea la concreción de la aspiración a la vida contemplativa, es Aristóteles (1994) quien en la Antigüedad le dio relevancia al ocio. Él distinguió el percibir del pensar -este pensar cómo piensan los sujetos<sup>24</sup>, diferente al mero *habitar de las afecciones*-. Sugiere que lo inútil del ejercicio del pensamiento -racional, contemplativo- es la aspiración más elevada del conocer -la máxima aspiración-. No se debe olvidar *la pregunta por el ser* -o metafísica- que, a diferencia de las cuestiones operativas, no reduce el pensamiento a fines inmediatos. Lo teórico -contemplativo, en el sentido clásico-, aunque es conocimiento de lo abstracto, es más aspiración al *bien* que el conocimiento técnico, a pesar de que este garantice bienes inmediatos que resultan en la posibilidad del tiempo libre, pues el hacer de las cosas útiles se agota en el objeto: “y, ciertamente, todas las demás (ciencias), serán más necesarias pero ninguna la mejor” que la filosofía (Aristóteles, 1994, p. 78), en tanto aspiración del saber por el saber -lo que se entiende como una aspiración a asuntos por fuera de las cuestiones pragmáticas-. Así, lo inútil del pensar, en el sentido de la inmediatez de provecho -o de lo que la mayoría tiene por beneficioso-, no se relaciona con lo fácil. Hay que distinguir entre un hacer con un objeto definido y el hacer que tiene por labor el pensar, puesto que el pensar no es un fluir mental sin más, sino que se debe a unos ejercicios<sup>25</sup>.

De acuerdo con Aristóteles (1994), los egipcios crearon una clase *ociosa* desembarazada de las labores del trabajo útil<sup>26</sup>. Dice que ellos son los inventores de las matemáticas y la geometría. Como es sabido, el conocimiento de la filosofía es privilegiado por Aristóteles en tanto que la finalidad es el saber teórico, cercana a un privilegio.

24 Autores como Berkeley (1992) asumen el percibir como el lugar de la existencia. De igual manera, Heidegger (2005) asume que pensar es una actividad irreductible a una actividad determinada de la mente, pues es la actividad de la existencia lo que pondría en tensión las posibilidades de aislar la inactividad de los sujetos. La actividad del pensamiento -sea sobre algo que mueva el pensar, que tome de sí el pensamiento y lo haga por su propia cuenta, por ser deseo de existencia- no se agota en el quimismo del órgano.

25 Idea central del texto de Hadot (2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, considera que las prácticas de escritura y de trabajo de los filósofos clásicos no son una explicación sistemática, sino que se configuran como *ejercicios* que pretenden un estado anímico para la *formación del espíritu* -fuera de las concepciones que se ha tenido sobre el carácter *informativo* del texto de los filósofos clásicos-.

26 En este punto, nos conectamos con el espacio de suspensión que significa la escuela moderna. Si bien la aspiración de la educación tiene fines futuros por el modelo de la instrucción, podemos entender el espacio de formación de la escuela como un momento de suspensión que logran las sociedades desarrolladas, que libran del trabajo a una población que en efecto puede ser usada como fuerza laboral: los niños, niñas y adolescentes.

Puesto que, quienes: “si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por afán del conocimiento y no por utilidad alguna” (Aristóteles, 1994, p. 77). La búsqueda del saber<sup>27</sup>, en concordancia con la aspiración de la libertad -libertad en el sentido del tiempo libre y de la disposición ética frente a los asuntos políticos-, es una *actividad del ocio*, de los desembarazados de la penuria de la manutención del cuerpo. En la *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 2014), en el mismo sentido que se presentan las *cuatro causas*<sup>28</sup> -dirigidas a la realización en la *causa fina*-, el ocio es la finalidad de toda acción humana. Es apenas entendible que la consecuencia del trabajo y de la creación de la técnica se realice en la ausencia de actividades de tipo técnico-artesanal. La *ataraxia* y la *eudaimonia* son el proyecto que ha de realizarse en el ideal aristotélico de vida cívica.

El cultivo del ocio, en Aristóteles (2014), parece ya tener una fuerza coercitiva en términos de *recreación*, puesto que el *juego* y la educación en el juego figuran como medio para la transferencia civilizada del poder en tiempos de abundancia. Aristóteles no olvida que, en condiciones abiertamente de contenido de las *fuerzas psíquicas*, una sociedad que no se encarga de disiparlas a manera de recreación se desintegra en violencia interna.

Hernández (2012) dice que se dan tres formas básicas del ideal griego del ocio: “el tiempo libre, necesario para discusión cultural; el fermento intelectual, que resulta del primero y da lugar a explicaciones metafísicas constantes, y el seguimiento de un ideal” (p. 79) de una sociedad que se explica, antes que nada, en el sistema de trabajo esclavo. Aun en esta consideración del trabajo como una cuestión de un orden inferior, las relaciones del ocio tienen una función social que devuelve a los asuntos públicos la centralidad. No se trata, en el caso griego, de un disfrute de la vida privada exclusivamente, pues se puede distinguir, de acuerdo con Hernández (2012), entre la vida de acción militar o la vida contemplativa del filósofo, El ocio tiene un objeto y este se realiza como garantía de la cohesión social en *prácticas cívicas* en tiempos de paz. Así, el militar cuida a la ciudad y el filósofo construye el ideal de sujeto que busca el *saber*. Los

27 Este saber no está en sintonía con el saber moderno, pues el saber moderno se junta con la técnica. Es la aspiración clásica del saber por el saber.

28 Causas: material, formal, eficiente y final.

dos funcionan como modelos idealizados, además que son maestros con una puesta teatral, hecha para ser imitada.

La concepción del ocio clásica se relaciona indistintamente con cuestiones económicas que se vierten en las relaciones con la guerra de las ciudades. Se presupone que las tensiones militares constantes son el pegamento social a causa de la plausibilidad de la muerte violenta, lo que implica que en tiempos de paz las tensiones dirigidas hacia afuera se convierten en tensiones políticas internas. El ocio, en este sentido, es posible únicamente en tiempo de paz y en abundancia de lo necesario. Puede sospecharse que en tiempos de paz se debe educar para el ocio desde la niñez en los juegos y el teatro -recreación de la violencia-. En nuestro medio civilizador, el ocio se vincula con los medios de recreación y de disipación de las tensiones, lo que significa la aceptación de los juegos de poder dentro de una comunidad y la estabilización de las posibilidades de dominación.

### **Aproximación al *otium***

El *otium* romano puede tener una forma un tanto diferenciada, puesto que se suele oponer la contemplación griega con el sentido práctico. Tengamos presente la sentencia que suele atribuírsele a Catón el Viejo: “*res non verba* [hechos, no palabras]”, en contra del *arte de la retórica* -ejercicios filosóficos de ocio- y de la filosofía griega como forma *scholé*. No obstante, el *otium* latino en Cicerón

se concebía a grandes rasgos y según su acepción más popular como un lapso dedicado al descanso y al placer. Históricamente, a la par que los romanos disfrutaban de un ocio privado relacionado con estos ámbitos, el estado romano hizo uso del ocio público programado y de forma masiva<sup>29</sup> con arreglo al interés político. (Hernández, 2012, p. 88)

En la acepción del *otium* privado, como tiempo de descanso y de placer, a diferencia de las concepciones griegas, no se trata de un tiempo para la reflexión. El *otium* recurre a los placeres del cuerpo como medio de disfrute de los tiempos liberados del trabajo y del ocio público. Acá ya parece tener la forma en la que operan los deportes de masas modernos; se configuran

---

29 La concepción masiva en Roma parece más un anacronismo sobre las interpretaciones de las aglomeraciones.

espacios que se dan como lugar del *entretenimiento moral* que ofrecen las tensiones necesarias para las emociones fuertes.

Ya se verá que el *ocio* y el *negocio* son dos formas diferentes de entender los asuntos referentes a la ocupación. El *ocio privado*, en el contexto romano, es una forma de privilegio de clase, mientras que los que se encargan de sus empresas se relacionan con el ocio de la propaganda del *estado* y de las *fiestas*, cercano a la afectación de la recreación violenta de emociones del circo, similar, en efectos y no en medios, a lo que representan los juegos de videos violentos en nuestra época o los deportes que espectáculos de masa. Es un tiempo de no actividad, que en ningún sentido aspira a la contemplación filosófica que proponen el ideal griego *digno de la filosofía*, del tiempo dado a los amigos o del tiempo para escuchar las lecciones de un maestro.

Séneca (2010) señala y condena a los *desocupados* del *ocio privado*, que están en una condición de no hacer nada, pese a reconocer en ellos el cultivo de delicadezas y cuidados que otros cuerpos habituados a condiciones rústicas no percibirán, sobre todo en el gusto por la comida y los buenos olores. Llevado en extremo, para Séneca (2010), es desperdicio de vida, que a fuerza de estar siempre en tutoría y prodigados de cuidados, olvidan, sobre sí mismos, el deber que tienen para con el cuerpo, sobre todo en términos de establecer límites en la bebida, en la comida y en la sexualidad, hasta la *atrofia del hábito* de tener que consultar a los que le sirven *si están de pie o sentados* -esto como un caso hiperbólico de una pereza opulenta-. Pareciese que esta clase social que describe Séneca, por la falta de algún ejercicio -espiritual y físico-, habita en una especie de no existencia, en un encuentro con la realidad que la ha blindado de las afecciones; una clase social para la cual las posibilidades de la acción responden a las circunstancias concretas, casi como si considerara que las afecciones son similares a los impulsos que mueven a una planta para cerrar o abrir las estomas según la disposición de humedad. De esta manera, es difícil creer que, al tener las condiciones mentales para reconocer y percibir el cuerpo, no pueda reconocerse, como si fuera una simulación o un adorno.

La noción de tiempo libre en Roma, en suma, se acerca notablemente a lo que hoy entenderíamos por ocio, pero esto no quiere decir que los ideales del ocio espiritual intelectual del mundo griego no hubieran encontrado un eco humanista. (Hernández, 2012, p. 87)

No se puede encontrar una equivalencia entre las formas romanas de ocio -menos las griegas- y las nuestras, puesto que las maneras concretas de ser de cada sociedad distan espacial y temporalmente. Esto implica modos específicos de representaciones y de relaciones ambientales, mediadas por técnicas y dispositivos que permiten un tiempo liberado para el disfrute de acuerdo con las condiciones materiales y culturales concretas. Así, la apuesta del ocio de Occidente de la *época de la información* se ha decantado sobre el modelo de las industrias culturales como *entrenamiento* dirigido al *inconsciente*<sup>30</sup> para los tiempos de suspensión del trabajo. Para los romanos, estaba en el disfrute del tiempo privado en el goce de placeres para el cuerpo; y, para los griegos, como una búsqueda filosófica.

La apuesta de Hernández (2012) sobre el ocio clásico nos da luces sobre la actividad del ocio, de acuerdo con las disposiciones modernas de las actividades de tiempo libre, pues él considera que la ejercitación del pensamiento como práctica de la filosofía no tiene que ver con los encuentros de placer inmediato, denunciando el sentido que ha tomado el concepto de *escuela -scholé-* hasta llegar a la aberración de *escuelas de negocios*<sup>31</sup>. Según Hernández (2012), esta es una desviación del sentido de las prácticas de pensamiento clásico, hasta decir que

puede que la tan minada decadencia de las humanidades tenga mucho que ver con este último desplazamiento semántico del ocio y, sobre todo, con la falta de un modelo de entrenamiento intelectual que remita a esos modelos clásicos y que amenaza con sumirnos en un ocio adocenado y servil que anula la voluntad y sirve de pausa inconsciente entre negocio y negocio. (pp. 97-98)

En ese sentido,

la aspiración del ejercicio clásico de la libertad está en el apartamiento del *otium* cuando se percibe en lugar de entrever, cuando se busca en lugar de repetir, cuando se contempla en lugar de agitarse, cuando se

30 Aunque pueda parecer un asunto al margen, la apreciación estética, el diálogo de las reuniones -no en la recreación, sino en el deseo del encuentro con el otro, sin las tensiones por el poder particular- se desdibuja en la forma mediada de la transferencia de intereses de la dominación. Para las comunidades de la masa global, en cuanto a la transferencia de los saberes a las nuevas generaciones -de acuerdo con la invención del aparato técnico de la información, con la sociabilidad y con acumulación del conocimiento-, la construcción de los ideales desde la individualidad permite que los discursos se hagan anecdóticos, de corta proyección y tengan referencias particulares que desconocen la historicidad de los acontecimientos y la geografía más evidente, la habitada.

31 Negación del ocio.

reconoce lo que el polvo de la impaciencia, los espejos de la prisa y el peso del esfuerzo precipitado robaban a la mirada, aunque sea simplemente el hecho de estar uno consigo mismo, con los suyos, con los amigos, en el instante disfrutando por sí mismo, ese instante en que la vista se posa en las cosas y los seres, y que descubre lo cercano y el horizonte, siempre ha atemorizado a los tiranos, a los esclavos voluntarios, a los bárbaros. (Fumaroli, 2010, p.87)

Además de esta bella delimitación del concepto de *otium*, nos acercamos ahora a una precisión semántica para cerrar este apartado, sobre todo por la relación que el concepto tiene con la lengua castellana. Es claro que, en la forma latina, pese a que se encuentra en consideraciones cercanas a la reflexión de la *scholé*, está lejos de retomar las aspiraciones ideales filosóficas, pues se remonta a las condiciones anteriores a la concepción de las ciudades, en una doble relación del soldado-campesino romano. Como lo señala André (1962), se presenta como el tiempo para el cultivo de la tierra, diferenciado de los tiempos para la guerra. Sin embargo, en la deformación posterior a estas definiciones propias de un hacer rural, se traslada a la vida de ciudad y al orden de la ciudad, como garantía de tiempo libre.

Et le mot *otium* devient un slogan politique : il désigne désormais dans la vie de la cite l'ordre et la paix sociale, (4) notion équivoque et qui change de contenu suivant le contexte politique, dans l'éloquence et dans la littérature pamphlétaire; dans une structure sociale qui évolue vers la spécialisation, et qui fait une place grandissante à la vocation ou à la préférence individuelle, en liaison avec le progrès de l'individualisme épicurien, l'*otium* désigne aussi à l'époque de Cicéron la tranquillité des existences privées (6)l'apolitisme serein. [Y la palabra *otium* se convierte en eslogan político: ahora designa en la vida de la ciudad orden y paz social, (4) una noción equívoca que cambia de contenido según el contexto político, en el discurso<sup>32</sup> y en la literatura panfletaria; en una estructura social que evoluciona hacia la especialización, y que da un lugar creciente a la vocación o a la preferencia individual, en conjunto con el progreso del individualismo epicúreo, el *otium* también designa en la época de Cicerón, la tranquilidad de existencias privadas (6) serenas y apolíticas]. (p. 6)

La fractura de la vida rural-militar hacia la vida civilizada, de acuerdo con André (1962), implica la especialización del trabajo y la emergencia de clases sociales con facilidades materiales. Es quizá por eso que ya no

32 Se cambió el sentido literal de elocuencia por discurso, en tanto que elocuencia hace referencia a los ejercicios retóricos.

orientan el ocio al sentido originario. Según el mismo autor, para el siglo I d. C. hay una asimilación y estabilización del concepto romano de *scholé* y el ocio se dirige al culto a las musas y a la filosofía. Lo claro del trabajo de André (1962) es que el ocio latino –y quizá todo tipo de ocio, en el sentido que le damos al concepto- es únicamente posible en la diferenciación de los sistemas de producción y sin privaciones elementales –e incluso con las facilidades de la riqueza-. Este sentido del ocio podemos verlo incluso en las concepciones modernas de Descartes (1987), en las *Meditaciones metafísicas*. Él aspira a un estado específico de ambientación anímica para la realización de su trabajo y se plantea que ha de hacer un aislamiento de los movimientos tumultuosos de la sociedad, desentendiéndose de la vida pública, en búsqueda de unas disposiciones reflexivas. De esta manera, el proyecto del cierre de su obra se propone bajo las siguientes condiciones: “Ahora, pues, cuando mi espíritu se halla libre de toda preocupación, y habiéndome procurado un seguro reposo en una soledad apacible, me aplicaré seriamente y con libertad a destruir de manera general todas mis antiguas opiniones” (p. 165). Esto es un recuerdo. La modernidad inaugura su actitud frente al mundo con el ideal de ocio reflexivo clásico y nuestra época.

Asume la dimensión de su fracaso y constata que el futuro no se dirige hacia la libertad ni hacia una «moral de los deberes», sino hacia una sociedad industrial poblada por «abejas laboriosas», esclavas voluntarias al servicio de una ciudad totalmente ajetreada en pos de un creciente confort material. (Fumarolli, 2008, p.12)

## El sacrificio de los hombres del pasado para la libertad de los hombres de la técnica

El lugar de enunciación más común del ocio es el antagonismo con la *esfera* del trabajo, a lo mejor porque en Occidente los orígenes civilizatorios aún influyen en las concepciones contemporáneas sobre las relaciones entre trabajo y ocio. “En la Grecia antigua, ocio (*scholé*)<sup>33</sup> representaba ante todo un estado de liberación de la necesidad de trabajar (*ascholía*), que se convierte en primordial para la búsqueda de la sabiduría y la práctica del

33 Téngase en mente que este es la manera latinizada con la que se nominó la institucionalidad en la que se dan los procesos de formación y aún hoy así se sigue nominando.

mejor modo de vida (Hernández, 2012)”. En el sentido más cercano de las sentencias comunes, la ociosidad es una perversidad. De acuerdo con Russell (1994), esto estaría ligado en la época industrial con las lógicas de la maximización del desempeño en las actividades del trabajo que condenan el no ser productivo. Russell (1994) da cuenta y defiende el no hacer productivo. Además, pone la ociosidad como una forma de construcción de vida que ha de ser llevada a la formación de modo institucionalizada, es decir, enseñar a no hacer algo productivo fuera del placer de no hacer nada.

Creo que se ha trabajado demasiado en el mundo, que la creencia de que el trabajo es una virtud ha causado enormes daños y que hay que predicar en los países industriales modernos es algo completamente distinto de lo que siempre se ha predicado. (p. 156)

Russell (1994) construye su *elogio al ocio* al dar cuenta de las posibilidades organizativas de una proyección en la que el trabajo y la laboriosidad sean condenadas por un orden de tipo ético, donde se desplace el valor, vivir para el trabajo, por el vivir para el disfrute; posible, en términos de supervivencia material. Sin embargo, la ética del trabajo heredada de las necesidades más apremiantes de la lucha preindustrial por la manutención de bienes elementales se mantiene.

Según da cuenta, el ocio se ha relacionado con la clase dominante que se mantiene parasitaria y provee de manera soslayada la fuente de todo *evangelio del trabajo*, bajo el supuesto que valida las estructuras de poder y las dinámicas entre dominadores y dominados, el cual ha sido el modo de entender las relaciones dentro de la vida civilizada, desde el inicio de las formas de ciudad. De acuerdo con Russell (1994), estas maneras de organización -las de las ciudades-, además de conseguir una *sobre-especialización de actividades* productivas, han creado el lenguaje relacionado con el trabajo y una huella imborrable en el fondo de las opiniones y sobre todo en la relación con este. Así, la lógica de la producción se entiende en primera instancia como el trabajo que un sujeto necesita para su manutención y la de su descendencia, sin generar excedentes -cuando este tipo de trabajo se relaciona con la fuerza del cuerpo-. En el caso de generar excedentes, se destina a la manutención de las instituciones civilizatorias, militares y sacerdotales. La producción en estos escenarios solo se hace por la fuerza y a los productores se les priva de su trabajo para garantizar las comodidades de las clases detentadoras del poder.

En ese sentido, la producción para la generación de excedentes no sería necesaria, si no existiesen fuerzas que obligasen a hacerlo. La subsistencia de una sociedad libre no dependería de mayor cantidad de trabajo siempre y cuando la producción no esté destinada a la *acumulación energética* y de poder. En autores como Bataille (2007), esto significa una lectura de la economía global, en términos del desperdicio de vida particular y de la dilapidación de bienes con fines de sujeción. Ejemplos de esto son el exceso de producción de grano y su quema, la guerra, el lujo y la concentración de poder en los jefes, como medio de liberación de la acumulación de energía disponible para ser gastada, aunque eso no implique en ningún sentido distribución y ligereza de carga para las clases trabajadoras. Esta injusticia se justifica en dos sentidos: en primer lugar, si no fuese por este tipo de clases ociosas, no se hubiesen dado ni las matemáticas, como diría Aristóteles (1994), y menos los logros griegos en términos políticos, como lo considera Russell (1994):

El tiempo libre es esencial para la civilización, y, en épocas pasadas, solo el trabajo de los más hacía posible el tiempo libre de los menos. Pero el trabajo era valioso, no porque el trabajo en sí fuera bueno, sino porque el ocio es bueno. Y con la técnica moderna sería posible distribuir justamente el ocio, sin menoscabo para la civilización (p. 157)

Puesto que las fuerzas de producción en términos de trabajo no dependen exclusivamente de la fuerza laboral -comprobable en la automatización de todos los procesos de producción fabriles-, para la época de Russell, la guerra demostraba que los bienes necesarios para la supervivencia se podían mantener, aunque la mayoría de los sujetos dedicaran su energía de trabajo a labores bélicas. La estimación le hace considerar que “si la organización científica, que se había concebido para liberar hombres que lucharan y fabricaran municiones, se hubiera mantenido al finalizar la guerra, y se hubiesen reducido a cuatro las horas de trabajo, todo hubiera ido bien” (Russell, 1994, p. 157). Y eso que aún no se contaba con los avances informáticos que permiten mayor independencia de la *producción de la vigilancia y trabajo*. En una concepción parecida sobre el trabajo, Marcuse (2003) propone:

La automatización amenaza con hacer posible la inversión de la relación entre el tiempo libre y el tiempo de trabajo, sobre la que descansa la civilización establecida, creando la posibilidad de que el tiempo de trabajo llegue a ser marginal y el tiempo libre llegue a ser tiempo completo. El

resultado sería una radical tergiversación de los valores y un modo de vivir incompatible con la cultura tradicional. (p. 7)

Por un lado, para Russell (1994), esta relación con la laboriosidad responde a una necia conciencia ascética que encuentra en el trabajo una forma de estabilización social. Por el lado de Marcuse (2003), la liberación de las fuerzas de trabajo representa un cambio del plano de la civilización tradicional que sí pone en juego las formas de estabilización civilizatoria fundadas en las morales del trabajo. El tiempo ha pasado y ni la propuesta de Russell ni la de Marcuse tuvieron mucho eco en el sentido que se entiende el capital; debe ser porque los dueños del mundo no han leído a Benjamin, a Russell, ni a Marcuse para dar cuenta de la consagración que nuestra época ha hecho al servicio del capital como un desgaste necio del *material humano*.

En ese orden de ideas, cualquier movimiento fuera de la ética del trabajo es una agresión a los tabúes y fetiches que sostienen las prácticas laborales dominantes y pone en consideración las posibilidades de manutención de la civilización fuera de lo establecido en dichos mitos, puesto que el presupuesto de las lógicas del trabajo dominantes es que las instituciones organizativas civilizadas se sostienen en la protección de los mitos fundacionales y solo en dichas formas de trabajo esclavizante es posible la civilización, por lo que se trata de un problema de formación de sujetos y de los narrativas del entretenimiento. Sobre todo, existe la preocupación de que muchas cabezas que no consumen, que no hacen nada, tienen mucho tiempo para pensar de manera peligrosa y quizá para actuar sin contención de la violencia.

El trabajo, más que una necesidad apremiante en la época que va en marcha, es el movimiento mental que se ha configurado en las clases trabajadoras. Corresponde a la construcción de un sentido del deber sobre el trabajo, aunque no sea en beneficio propio. Esto es considerado por Han (2010) como *la autoexplotación* del sujeto, en una aspiración a la libertad y al poder hacer, de dos maneras: por el bombardeo de deseo y por la fuerza coercitiva movida por la presión social sobre el *fracaso*.

Nos detendremos a ver de qué se trata el *rendimiento* como descripción del sujeto contemporáneo. Para empezar, cabe citar lo que puede definir

al sujeto de rendimiento: “estos sujetos son emprendedores de sí mismos” (Han, 2010, p. 25).

Para Han (2010), la fuerza negativa de las sociedades disciplinarias y de las sociedades de control se desvanece en las sociedades del rendimiento, ya que en las disposiciones anteriores el sujeto se ve en el lugar de la opresión, es decir, en imperativos sobre el deber que funcionan como agentes coercitivos. En ese sentido, el flujo de información ha dejado ver al gran público una manera más blanda para que se acceda de forma voluntaria e incluso con el ánimo de suscribirse al trabajo, bajo la forma *también puedes*. El truco está en mostrar los mundos deseables.

Los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley. A la sociedad disciplinaria todavía la rige el *no*. Su negatividad genera locos y criminales. La sociedad de rendimiento, por el contrario, produce depresivos y fracasados. (Han, 2010, p. 27)

Han (2010) encuentra en el poder la iniciativa del sujeto a devenir él mismo y a tomar las riendas sobre la productividad. En ese sentido, al ser tomado por cuenta propia, *no* cumplir con las aspiraciones sobre el deseo por conseguir se da en la forma del fracaso. El movimiento sobre la motivación del trabajo resulta de una presión en dos sentidos: en el del sujeto particular que tiene que asumir no lograr las metas y, el otro, por el sentido de competencia inherente a emprender todos más o menos lo mismo, bajo el signo de un deseo repartido para todos.

Lo que provoca la depresión por agotamiento no es el imperativo de pertenecer solo a sí mismo, sino la presión por el rendimiento. Visto así, el síndrome de desgaste ocupacional no pone de manifiesto un sí mismo agotado, sino más bien un alma agotada, quemada. (Han, 2010, p. 29)

El esquema de las sociedades del rendimiento ha hecho del sujeto un animal que se explota a sí mismo, lo que es una estrategia eficaz para la explotación. La libertad aparece omnipresente, sin embargo, la carga del trabajo aniquila todo espacio que sea para el disfrute y el cultivo del ocio. El *multitasking*, de acuerdo con Han (2010), no se da como una progresión, sino como una regresión. Esto hace alusión a la constante atención que debe tener el sujeto en la competitividad salvaje, no como metáfora, sino como una asimilación de la vida del hombre *tardomoderno*.

Debe tener cuidado constantemente de no ser devorado a su vez mientras se alimenta. Al mismo tiempo, tiene que vigilar su descendencia y no perder de vista a sus parejas sexuales. El animal salvaje está obligado a distribuir su atención en diversas actividades. (Han, 2010, p. 34)

Como vemos en esta cita, el sujeto de las sociedades del *rendimiento* “no se halla capacitado para una inmersión contemplativa: ni durante la ingestión de alimentos ni durante la cópula. No puede sumergirse de manera contemplativa en lo que tiene enfrente; porque al mismo tiempo ha de ocuparse del trasfondo.” (Han, 2010, p. 34). El elemento en juego, el habitar por el habitar, es necesario para la *scholé* o para la reflexión. Han (2010) da cuenta de que la vida sin contemplación en el sistema del poder contemporáneo se metamorfosea en una cárcel del trabajo un poco aderezada con comodidades, sostenido en la hiperactividad y falta de sosiego, lo cual se erige como regresión a la barbarie, por ser una construcción ambiental que obliga al sujeto a ver el mundo en todas las direcciones.

## **Emoción y ocio**

Si se considera estrictamente la laboriosidad como tiempo de trabajo, se dan espacios temporales que, en efecto, no sirven a la producción, lo que pondría en el concepto *ocio* actividades, que no tienen que ver con la producción, pero son molestas. Así, en esta lectura del ocio se propone hacer una tipificación de actividades improductivas que difieren de otras actividades, ya que

la emoción que la gente busca en sus ratos de ocio difiere en ciertos aspectos de otras clases de emoción. Esta es, en todos los sentidos, agradable. Aun cuando comparte algunas características básicas con la excitación que se experimenta en situaciones gravemente críticas, tiene características distintivas que le son propias. (Elias & Dunning, 1992, p. 83)

En las sociedades del trabajo se cumplen unos horarios destinados a labores específicas, bien sean manuales, administrativas o creativas; este periodo no participa de la tipificación. Así, el primer encuentro con el espacio no productivo tendrá que ser a fuerza el cuidado de los alimentos, la higiene personal y todas aquellas actividades que se hagan al respecto: ir al mercado, cocinar, hacer la cama, limpiar la habitación y el cuidado de los hijos. Tenemos presente que el tiempo de cuidado de estos asuntos no

es productivo ni placentero, a menos que se quiera mentir. Por otro lado, quedarse en casa sin hacer ninguna actividad o consumiendo *streaming* no se relaciona con el ocio; primero, porque no hacer nada no es *placentero* y, segundo, porque se pretende excluir de esta categoría las recreaciones asociadas a actividades de consumo y que en algún sentido son formadoras de la identidad de la *cultura popular y de masas*<sup>34</sup> y de los sujetos que lo soportan. Sin embargo, el tiempo de inactividad de trabajo no se reduce a esto. El espacio entre horarios permite momentos de sociabilidad, quizá para tomar un café y conversar con alguien de cualquier eventualidad, o fisgonear en redes de internet. Dichas actividades -válgase llamarlas en algún momento *inactividad*- pueden ser desgastantes o molestas. Además, significan pérdida de energía mental por las disposiciones de poder y tensiones sexuales que se dan en este tipo de encuentros. Con esta forma de acercarnos a una lectura de las actividades correspondientes a la no productividad del trabajo, nos encontramos con unos espacios desagradables no productivos desarrollados en la inhibición de sujetos pretendidamente civilizados de las sociedades del trabajo.

No es igual hablar de ocio, en estricto sentido, como nulidad de acción, de pensamiento, como máxima aspiración de reposo a modo anhelo de la muerte, a las maneras como lo entienden Elias y Dunning (1992), pues proponen que las actividades del ocio son una disposición emocional específica, que, en oposición a la inactividad, están cercanas a las acciones que implican excitación, en eventos que han puesto al sujeto en tal punto de riesgo, que la determinación de la acción está al límite de una descontentación psíquica inclinada a la violencia, superada en los acuerdos hechos por la sociabilidad. Es decir, con el tiempo libre y las búsquedas de placer se traza una manera de elegir -acciones de libertad- con la misma intensidad de las decisiones que se toman en un incidente donde se pone en juego la vida.

Por otro lado, las sociedades que se han llamado civilizadas han encontrado medios para que dicha búsqueda de excitación y violencia *de hecho* se realice, como lo mostrará Bataille<sup>35</sup> (1978) en el placer erótico, donde se infringe

34 Esto en tanto que la producción cultural industrial tiene el mismo efecto que el circo romano y el teatro griego, en términos de formación moral y estética.

35 *Historia del ojo* (Bataille, 1978), mezcla de deseo y de sucesos, propone una búsqueda del goce erótico en el borde con la muerte. Resignifica prácticas y objetos habituales y la relación con la sexualidad. Por otro, lado relaciona la muerte y el dolor con el goce, sin dejar de hacer una distinción entre víctima y victimario, aunque el goce se dé en las dos circunstancias.

daño como una manifestación de la realización de la bestialidad humana -sin que implique la transgresión contra otro fuera del orden civilizatorio o de los acuerdos tácitos de la sexualidad-. Elias y Dunning (1992) señalan, sobre las relaciones que se establecen en las batallas simuladas de los deportes -donde se estiran las emociones violentas escondidas en individuos en el tumulto de la masa-, una posibilidad de realización de las fuerzas psíquicas contenidas; que se queden figuradamente fuera de la realización concreta, pero no de las formas simbólicas. De esta manera, pese a los niveles de excitación que las actividades de borde contenido procuren, difieren en algo: las emociones -si se trata de ocio- deben ser agradables, sin llegar a la disolución de los *principios de civilidad*. Esto es una forma de visualizar las condiciones materiales de la emoción y las líneas externas del mapa, que se tocan cuando se desencadena un estado al límite de los paroxismos.

El contraste se da en una manera distinta de actuar frente a la emoción, entre las *sociedades llamadas simples* y las *sociedades llamadas complejas*<sup>36</sup>. Según Elias y Dunning (1992), las emociones posibles en las sociedades complejas -posteriores a la superación de los gastos elementales- implican que las *emociones de borde*<sup>37</sup> no sean tan habituales, sobre todo las concernientes a las condiciones de encuentros particulares con otros iguales, pues el control de la emoción, movido por la institucionalidad de la ley, no permite desencadenar las intenciones violentas contra el otro, pues la palabra y las relaciones funcionan como mediadores de dicha disipación. Por tal razón, las disposiciones sobre el placer del ocio son una deliberación del sujeto sometido al control, que reajusta las conductas en una configuración mediada, entre la violencia y la contención y la pertenencia a un grupo y al espíritu del grupo.

Los estudios comparativos sistemáticos no solo muestran que ha aumentado el control público y personal de las acciones fuertemente emotivas sino también que, con la diferenciación cada vez mayor de las sociedades, las situaciones críticas públicas y privadas están más

36 Las sociedades complejas, a diferencia de las sociedades simples, además de tener encuentros culturales diversos, se clasifican por la forma en la que se accede a los servicios elementales y las relaciones que se establezcan dentro de una mayor dependencia o menor dependencia de los desarrollos alcanzados por la técnica. También implican que los procesos de intercambio dependen de más pasos en la transformación de recursos y el intercambio.

37 Llamamos acá *emociones de borde* a las que se presuponen desinhibiciones de las prohibiciones de los mitos fundacionales de Occidente, las encaminadas a la irascibilidad, la violencia, el incesto, el parricidio y el canibalismo.

sutilmente diferenciadas ahora que en el pasado. Las crisis públicas se han despersonalizado más. (Elias & Dunning, 1992, p. 84)

Esta es una manera de sostener al sujeto disuelto en ese lugar intermedio de la emoción. Así, la consecuencia del desarrollo técnico separa la emoción de las relaciones ambientales. Mientras que en una sociedad de *carácter agrícola* se entiende que las condiciones medio son las que ponen en riesgo la garantía del alimento y con ello el orden del poder -motivo de angustia-, esto se opone a la predicción de la vida a consecuencia de los cambios bruscos de clima, que obliga a no llevar el sayal y revolcarse en ceniza pidiendo a las fuerzas de la naturaleza -que no comprende- que les dé la gracia de no morir de inanición. Sin embargo, Elias y Dunning (1992) justifican la actitud desbordada de las pasiones en un grupo del interior de las sociedades más civilizadas.

Solo los niños brincan en el aire y bailan de emoción; solo a ellos no se les acusa inmediatamente de incontrolados o anormales si gritan o lloran desgarradoramente en público por alguna aflicción repentina, si se aterran con un miedo desenfrenado, o muerden y golpean con los puños al odiado enemigo cuando se enfurecen. (p. 85)

Lo que no puede asumirse de un adulto que domina sus deseos y, que en el caso de hacer manifiesto los impulsos que le son tolerados al niño, se le ajusta a la normalidad en los dispositivos disponibles bajo la designación de una patología. “Para ser clasificados como normales, los adultos educados en sociedades como la nuestra se supone que deben saber cómo tensar las bridas de sus emociones fuertes” (Elias & Dunning, 1992, p. 85). Pese a esas restricciones en la vida pública y en la privada en las sociedades desarrolladas, se abre en las actividades físicas de ocio la posibilidad de hacer manifiesto algún sentimiento eufórico. Esto quedaría justificado por el modo en el que se manejan las pasiones.

Pensemos en el evento de las simulaciones de lucha libre, el boxeo o el fútbol. Al recordar la apuesta de Barthes (1999), es lícito que el espectador grite eufórico en el consenso *de hecho* de los partícipes de la gritería alrededor de una lucha teatralizada, lo cual reanima las disposiciones de violencia en el sentido de los grupos enfrentados. Pese a que la violencia de la emoción en colectivo está en el aire, no en pocos casos se hace efectiva. Debe entenderse que el sujeto espectador no toma parte activa de los medios que excitan las emociones. Estos se pueden trasladar para ser mediados. Los eventos de

entrenamiento constante y de luchas violentas implican la confrontación, son elaborados por las industrias del espectáculo y llegan a hacer parte de los asuntos privados.

## Imposibilidad de quietud

Aunque pueda existir una clase en el marco de la cultura y de la construcción de la sociedad que sea en todo caso *ociosa*, es improbable pensar que se dé un estado de completa inactividad, teniendo en cuenta que la ontología del sujeto -el acto de existencia y la conciencia del sujeto particular, en el ambiente y en la asimilación de la representaciones discursivas- depende del verbo existir. La existencia es particular, en el sentido de que es una construcción y encuentro en el espacio y el tiempo de cada uno de los sujetos, lo que implica, en estricto sentido de la palabra, que existencia es una actividad del yo, si es que se hace caso a la clasificación de las palabras -puesto que, por más despistado que se encuentre un sujeto, el pensamiento y la apropiación del lenguaje no se detiene-. Recordemos lo que menciona Heidegger (2005) sobre el *acto de pensar-existir*, relacionado con hecho de darle lugar al otro, al afuera, en la experiencia de la cultura.

Por otro lado, la apuesta de Sloterdijk (2013) -quien usa el concepto de *hábito aristotélico*, para referirse al movimiento “inconsciente” de la costumbre- se relaciona con las construcciones inmunológicas de grupo -la distancia que hay entre la fuerza disgregadora de la naturaleza y los medios artificiales humanos que controlan toda posible relación parasitaria y depredadora más allá de encuentros intersubjetivos-. En este sentido, el lenguaje, las formas de vida, y los discursos que la ordenan son los elementos que elaboran los enunciados que orientan la acción. El lugar afuera del observador de la fuerza de los hábitos -que mueven al grupo- en efecto puede participar en otra dinámica; un afuera que no responde al imperativo normativo de comunidad. Sin embargo, el afuera implica un ejercicio diferente, que no es en ningún caso inactividad en el sentido de no hacer absolutamente nada, ya que ha de encontrarse con la obligación de mantener un ejercicio de descubrir, lo que a fuerza de ser habitado es indiscernible y mucho menos practicable por la mayoría. Sloterdijk (2013) dice que “no se pueden descubrir las costumbres sin distanciarse de ellas, o dicho de otra manera: sin librar un duelo con ellas,

en el cual determina quién es el vencedor de la liza” (p. 251), que concreta los valores sobre los que se mantiene la moral dominante.

Las aspiraciones del hombre a la inmortalidad -como forma de vencer el tiempo- y los ejercicios del espíritu-similares a los ejercicios de deportistas de alto rendimiento dedicados, en este caso, al deporte de pensar- establecen un puente entre lo habitual de la mayoría y la aspiración consciente o no del ejercitante. “Así el hombre se convierte en el animal que está condenado a dirigir, a ejercitarse, a pensar” (Sloterdijk, 2013 p. 255), como una constante imposibilidad de abandonarse a la nada.

En la filosofía socrática, el devenir del mundo significa un encuentro aislado, que toma al sujeto, desencadena una negación de la voluntad individual subjetiva y lo entiende como una lucha que exige una existencia obligada a la interioridad. “Conócete a ti mismo, conócete para ser el dueño de los caballos que tirará el auriga” es la forma de reconocerse. “El hombre no podría dejarse ir, sin más ni más, en la vida, sino que tiene que «condicionar» él mismo su vida” (Sloterdijk, 2013, p. 255).

Sloterdijk (2013) hace visible que la predictibilidad sobre la acción no es objetiva, porque no hay suficiente distancia constante entre el objeto y el sujeto. Es decir, el sujeto en tanto fenómeno es la imposibilidad de distancia del objeto porque es a la vez objeto. Antes hay que aclarar que no se trata jamás de una dualidad sujeto-objeto, sino de la relación deformadora del mundo sobre la plasticidad humana.

La herencia de la *voluntad del espíritu* sobre el cuerpo se remonta a las prácticas del ejercicio repetitivo. Volvemos sobre un posible lugar en el que pareciese que lo que se aspira no se construye en proyecciones determinables -con respecto a la construcción de prácticas y objetos para el disfrute-, pues el objeto de dichas conquistas se agota en la consecución inmediata, como un guiño a los paroxismos.

Así mismo, la aprehensión de la cultura es una manera de hacer eficiente *la inmunidad de grupo en la repetición de prácticas*, como lo propondrá Sloterdijk (2013). Esto ha de tenerse en cuenta para notar que la participación en cualquier actividad asociada a las construcciones culturales, por diferentes que sean sus resultados, está por fuera de un sentido estricto de inactividad.

La vida social *es*, si no se ha tomado distancia del hábito del grupo, es decir, si no ha dado cuenta de la repetición. Es la misma cosa que han hecho los hombres o incluso la naturaleza. Los esfuerzos de la acción y su habilidad de habitar se reducen a una función orgánica, puesto que todos los afectos del sujeto son emulación pasiva de lo que se le ha impreso en el psiquismo con la experiencia. No se trata de las experiencias inmediatas, sino de las que hacen fuerza en la construcción de la práctica, en el conjunto de los sujetos y, si se quiere, en la acumulación de tensiones históricas en las relaciones de los sujetos que habitan el espacio contiguo.

En ese orden de ideas, en el no hacer del entrenamiento y de la práctica de ejercicio de fortalecimiento de las construcciones de sujeto -que parece ser en efecto el fin de los sistemas formales de educación-, está soslayada la intención de la práctica de los ejercicios, sin otra pretensión que la de *tomar ventaja*.

La construcción de la experiencia acumulada en el pasar generacional edifica la dimensión de la transmisión de los valores. De acuerdo con Sloterdijk (2013), “la dimensión de «cultivo» de la *cultura* hace referencia [...] al cuidado por el eterno retorno de lo semejante en los descendientes” (p. 348). Esto cierra el círculo del sujeto de la cultura, pues todo movimiento de la práctica vital es lo que configura la habilidad de estar en el espacio geográfico de la comunidad. Por tal motivo, es posible la escisión de un sujeto que se separe de la repetición -a la que, además, si accede, no se le tendrá como un acto original, sino como decadencia en contra del hábito-. Como señaló Deleuze (2012), crear es un acto de resistencia -hablando de la resistencia a las sociedades que él llama de *control*-, pues en la creación, sobre todo la artística, en tanto procura la *experiencia estética*, el objeto del arte se constituye en la contemplación desde fuera de los acontecimientos, lo cual presenta únicamente en las artes pictóricas una forma de sacar al objeto de su inmanencia. Esto *destemporaliza* el objeto y saca lo particular de él en formas estables de los códigos de comunicación, lo que repujaría la independencia de un sujeto extravagante que se supone que se extravía de las formas habituales. “Quien tenga aquí un comportamiento descuidado y no se dedique a cultivar lo dado permitirá un crecimiento salvaje que parecerá, con mayor frecuencia -más decadente que original-” (Sloterdijk, 2013, p. 348).

Esta es pues la dificultad de cambiar de sentido de la concepción de ocio, y de inactividad, que se encuentra anclado en la vida misma de la humanidad. Una idea particularmente fuerte sobre esta relación con el trabajo se encuentra en el texto de Engels *El papel del trabajo en la transformación de mono en hombre* (Engels & Marx, 2012), que considera inseparable el trabajo de la misma humanidad.

Podemos volver a la necesidad de la aprehensión de la vida social, cívica, llena de altos valores de tolerancia y de adecuadas maneras de relacionarse entre sujetos. La fuerza de la aprehensión hace saber y es lo que mantiene las jerarquías sociales. Si nos entendiéramos en completa relación de civilidad, las pasiones que mueven intereses no tendrían lugar.

## Un cierre parcial

Mefistófeles aparece frente al anciano y sabio Fausto (Goethe, 1985), quien es un hombre consagrado al saber y entiende que no puede aspirar nada más que a la muerte. Este último no sabe que Dios y Mefistófeles ya habían jugado su suerte. Dios, que confía en su incorruptibilidad, no espera que la promesa de una vida joven pueda ser atractiva a un hombre, que, por su edad, entiende que no hay nada por fuera del mundo humano que no se hubiese imaginado alguna vez y de la que él no tenga noticia. Sin embargo, al sentir la fuerza vital del cuerpo, por obra del hechizo demoníaco, todo su saber y su lucha por conseguirlo son burlados por Mefistófeles a cambio de un poco de placer y expansión amorosa. Lo que queremos ver en esta historia está relacionado con el sacrificio en el ámbito del saber y del trabajo, que resuena en la poca gratificación del tiempo liberado para la vida privada.

Así, el doctor Fausto sucumbe a *eros*. Nosotros, si queremos pensarnos frente al tiempo libre y a algo de alegría, haremos igual y encontraremos en la inconstancia del dios la posibilidad de la *poiésis* y del disfrute. Para esto, esperamos que la promesa que haremos ahora, también llena de inconstancia y juguetona, se sirva de los encomios al dios. Entendemos, que, si perdemos, es en el camino, es con el ánimo de encontrar algo o perderse aún más.

De acuerdo con el análisis de Marcuse (2003) sobre los orígenes *represivos de la civilización*, encontramos que la represión ha sido el medio que se

ha usado para convertir la energía de *eros* en fuerza productiva, energía gastada no necesaria tras conseguir la libertad por medio de los desarrollos técnicos. Si seguimos la historia de Fausto, el *cierre de eros* y la *sustracción de la gratificación* en su forma de realización son terminantemente fatales. Según Marcuse (2003), la ausencia de las condiciones adecuadas de *eros* se realiza como energía destructora, relacionada con la *petite mort* de la que habla Bataille (1997), al referirse al paroxismo erótico, pero también con las fuerzas pasionales disgregadoras, disipadas por el carácter represivo de la vida social, que, pese a dicha condición, son la ventana a una vuelta a las formas salvajes.

*Eros* resulta tener una forma destructora y la búsqueda en su manera no represiva tendría que ser una *fuerza creadora*, pues la noción del placer, de acuerdo con Marcuse (2003), es de carácter social. El placer está vinculado con las representaciones de sentido alrededor de las formas elementales de la necesidad, lo que permite considerar que el encuentro con la *necesidad* en la forma civilizada no se realiza, ya que la manera civilizada de la necesidad es el *placer*, el cual solo tiene lugar en las formas represivas, por ser civilizado. La necesidad en el mundo de lo *natural* no se relaciona con el placer, sino consigo misma, como elaboración no distanciada de la inmediatez.

Si bien, el carácter represivo parece tener una carga negativa, con Marcuse (2003), la civilización hace posible en el sujeto condiciones diferentes de acceder a la necesidad. La prohibición-*eros* contenido- construye la imagen del disfrute del placer. Magallanes (2014) siguiendo a Marcuse expone:

Lo que distingue al placer de la satisfacción ciega de la necesidad es la negativa de los instintos a agotarse a sí mismos en la satisfacción inmediata y su capacidad de construir y utilizar barreras que intensifiquen la realización. Aunque esta relación negativa instintiva ha hecho posible el trabajo de la dominación, también puede servir en la función opuesta: erotizar las relaciones no libidinales; transformar lo biológico y la compensación en libre felicidad, al dejar de ser empleados como instrumento para retener al hombre en su actuación enajenada. (p. 35)

La actitud de *Fausto* frente a una nueva posibilidad de vivir es atractiva, pues en su hombro lleva la prohibición aprehendida en su larga vida. Recordemos que las formas más elevadas de la cultura y las más pacíficas son formas más represivas. De acuerdo con eso, y por la forma poco lícita en la que se vuelve el engañador, escondido bajo el ropaje dado por la

imagen juvenil que el ofrece Mefistófeles, pone en juego el estar en medio de la norma y la realización del deseo. Así, la forma del *eros represado* es puesta en un material elástico -la norma represiva- que no la soporta y que, en últimas, busca ratificarse la misma expansión, pues ya ha hecho su trabajo de engañador. Es necesario ahora apropiarse de la expansión y la aniquilación del otro.

Si recurrimos a una propuesta sobre el placer como la que no estaríamos en disonancia con la idea que el carácter represivo del trabajo y de la civilización ha permitido la diversificación y el disfrute del tiempo liberado, que podemos identificar con el mundo que cabe en las representaciones, en contraste con la *pobreza de mundo*, en algo que podríamos distinguir, como fluir, pues es la memoria, tanto la particular como la colectiva, la que permite que las relaciones con los objetos asuman riqueza en sus experiencias y en las afecciones que pueden ofrecer.

## Referencias

- Agamben, G., Costa, F., & Castro, E. (2016). *Lo abierto: el hombre y el animal*. Adriana Hidalgo.
- André, J. (1962). Recherches sur l'otium romain. *Collection de l'Institut des Sciences et Techniques de l'Antiquité*, 52(1). <https://doi.org/10.3406/ista.1962.2897>
- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (1ª ed.). Gredos.
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco* (Trad. J. Pallí). Gredos.
- Ariza, S. (2017). Desterrando formas poéticas en la República de Platón. *Revista de Estudios Sociales*, (34), 13-23. <https://doi.org/10.7440/res34.2009.01>
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Bataille, G. (1978). *Historia del ojo*. Tusquets.
- Bataille, G. (2007). *La parte maldita y apuntes inéditos* (1ª ed.). Las Cuarenta.

- Bataille, G. (1997). *Las lágrimas de Eros*. Tusquets.
- Benjamin, W. (2017). *Obras Libro VI. Fragmentos de contenido misceláneo. Escritos autobiográficos. Vol. VI*. Abbada.
- Berkeley, G. (1992). *Tratado sobre los principios del entendimiento humano*. Alianza.
- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación? *Revista Fermentario*, 0(6), 1-16. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/110>
- Descartes, R. (1987). *Meditaciones metafísicas y otros escritos*. Gredos.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Engels, F., & Marx, K. (2012). *Obras escogidas de Karl Marx y Friedrich Engels*. Comares.
- Fumaroli, M. (2010). *París-Nueva York-París, viaje al mundo de las artes y las imágenes*. Acantilado.
- Goethe, J. (1985). *Fausto*. Edaf.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Han, B. (2010). *La sociedad del cansancio* (Trad. A. Saratxaga). Herder.
- Heidegger, M. (2005). *Qué significa pensar*. Trotta.
- Hernández, D. (2012). La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 747. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-escuela-del-ocio-tiempo-libre-y-filosofia-antigua/>
- Levinas, E. (2005). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Síntesis.
- Luhmann, N., & Blanco, J. (1988). La teoría de la diferenciación social. *Ábaco*, 4, 6-12.

- Nocera, P. (2006). Mediaciones conceptuales en la sociología de Max Weber. A cien años de “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1).
- Marcuse, H. (2003). *Eros y civilización*. Ariel.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir: manifiesto hedonista* (2ª ed., Trad. L. Freire). Anagrama.
- Platón. (1988). *La república*. Gredos.
- Russell, B. (1994). Elogio de la ociosidad. *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 155-162.
- Real Academia Española. (s. f.). Trabajar. En *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/trabajar>
- Séneca. (2010). *Sobre la brevedad de la vida*. Junta de Andalucía.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el “espíritu del capitalismo”*. Vol. 2. Alianza.

# Heterotopías lúdicas: sentidos, relaciones, intimidad y creación

María Teresa Suárez Vaca<sup>38</sup>  
Zoraida Salamanca Manrique<sup>39</sup>

*Existe también otra infancia, que habita otras temporalidades, otras líneas, infancia minoritaria. Infancia afirmada como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación. Infancia que atraviesa e interrumpe la historia, que se encuentra en devenires minoritarios, en líneas de fuga, en detalles; infancia que resiste los movimientos concéntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes y totalitarios: la infancia que se torna posible solo en los espacios en que no se fija lo que alguien puede o debe ser, en que no se anticipa la experiencia del otro. Espacios propicios para esas infancias son aquellos en que no hay lugar para los estigmas, los rótulos, los puntos fijos.  
-Kohan (2009, pp. 24-25).*

El presente capítulo hace parte del proyecto de investigación *Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual*, una exploración teórica que se pregunta sobre los elementos conceptuales que componen y caracterizan lo lúdico desde una perspectiva filosófica. En este transitar de categorías y elementos, se produce la inquietud por el espacio como un compuesto que reúne nostalgias y anhelos, somete o libera, es apertura o refugio, e ilustra

38 Magister en educación de la UPTC. Investigadora de AIÓN: Tiempo de la infancia. Correo electrónico: maria.suarez@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8059-4114>

39 Magister en educación de la UPTC. Semillero de AIÓN: Tiempo de la infancia. Correo electrónico: zoraida.salamanca@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3026-9142>

voluntades y fatigas. Preguntarnos qué es el espacio y su relación con lo lúdico se convierte en un ejercicio trascendental con muchas aristas. Se concibe como lugar, construcción o la manera de estar en el mundo, donde se difumina el ser y el habitar. También vincula pensamientos, sentimientos y sensaciones.

Esta alianza del espacio y la lúdica generó interrogantes, relaciones conceptuales y reflexiones, a partir del cuestionamiento de otras maneras de habitar o de vivir los espacios. El desarrollo argumental se produce, en primera instancia, a partir de una exploración de conceptos categoriales, que son un horizonte de sentidos para producir encuentros y desencuentros desde nuevas categorías que representan las perspectivas del espacio lúdico. La complejidad que entrelaza los conceptos *lúdica* y *espacio* se potencia por el reconocimiento subjetivo del habitar, del ser y del estar en el espacio.

El segundo despliegue conceptual de la investigación centra la atención en tres componentes. Primero, se asume la *trialectica* del espacio, de Soja (1997), quien estudia el ser en el espacio desde una triada de canales: perceptivo, concebido y vivido. Esta mirada al espacio lo aleja de las oposiciones comunes como: objetivo-subjetivo, material-inmaterial, real-ficticio o el espacio de los objetos y el de las ideas.

El segundo componente son las tres ecologías de Guattari (1996): ambiental, social y mental, que reconocen la capacidad de los sujetos para coexistir. Esta perspectiva examina el sentir y los saberes políticos, sociológicos, culturales y personales para habitar y afectar la espacialidad.

El tercer componente vincula a Foucault (1966) con los espacios otros, a partir de la *heterotopología*, una ciencia que tiene por objeto el estudio de los lugares otros, denominados *heterotopías*, espacios que contradicen o refutan de manera imaginaria o real el espacio que habitamos -muy distinta a las utopías, pues estas carecen de lugar-. Las heterotopías son una persistente creación de la cultura humana. Van según las sociedades donde se producen. No permanecen constantes; por el contrario, suelen transformarse por el tiempo, por los acontecimientos y por las relaciones cotidianas (Foucault, 1967). Son constructos que dependen de la multiplicidad de mensajes, de ideas y de imágenes que cobijan a los sujetos.

Estas tres perspectivas -la dialéctica, ecología, y heterotopías- se entretajan para pensar y plantear desde allí la dimensión lúdica de los espacios. Dicha construcción fortalece conceptos, libera a la lúdica de su concepción como sinónimo de juego -al ampliar su horizonte a otras experiencias de vida- y visibiliza el espacio más allá de ser un lugar con dimensiones. En síntesis, se transita por tres categorías del espacio desde la perspectiva lúdica: *espacio percibido*, heterotopías de los sentidos, y ecología ambiental -lo lúdico se enfoca en la experiencia-; *espacio concebido*, heterotopías sociales, y ecología social -la dimensión lúdica se precisa en la resistencia y el encuentro-; y finalmente, *el espacio vivido*, heterotopías íntimas, y ecología mental -lo lúdico se concibe en el devenir, en la reflexión y en la creación-.

Las tres categorías de espacios lúdicos constituyen un tejido conceptual con argumentos y ejemplos. Además, se presenta un apartado final que recoge una experiencia pedagógica denominada *Campamento Filosófico*, el cual funge como ejemplo práctico de cómo se producen en una sola experiencia las categorías construidas en la investigación. Finalmente, se exponen unas pistas conclusivas del capítulo.

El entramado de este diseño de los espacios lúdicos expone la comprensión del mundo, los sueños, las diferentes representaciones sociales, y el encuentro con nuestro territorio personal. De esta manera, los tiempos y sus fugas, las quietudes y las circulaciones acerca de lo convencional y lo poco común alejan el confort de pensar que las cosas suceden de un solo modo. Por ello, el latir lúdico sacude. Lleva a otros contextos y formas de ser. Confronta lenguajes y formas de estar. Invita a crear y pensar; a exponernos ante el mundo, para izar banderas en los diversos refugios representados en heterotopías, escenarios otros, para vivir lo lúdico.

## **El espacio, una perspectiva lúdica**

Son diversos los interrogantes que surgen en el encuentro cotidiano del ser en el espacio, lo que conduce a pensar las maneras de estar, de habitar y de ser en el mundo. En este caso, la inquietud surge desde una perspectiva lúdica: ¿qué relación existe entre la lúdica y el espacio? ¿Cómo el estado lúdico concibe los espacios? ¿Es el espacio una condición para el ser en estado lúdico? Surgen dos categorías para dilucidar esta relación: el espacio y lo lúdico.

En primera instancia, el espacio es y ha sido epicentro de estudios de campos como la física, la arquitectura, la geografía, la historia y la filosofía, etc. Galileo, Newton, Einstein, Aristóteles y Descartes, entre otros, indagaron el espacio y sus extensiones relacionales con otros conceptos que vinculan al ser: tiempo, desplazamiento, cuerpos, distancia, capacidad, habitar, etc. Ello generó un rompecabezas científico y filosófico. “El espacio ha sido un concepto muy acuñado para definir diferentes aspectos de las manifestaciones externas de la realidad humana” (López & Ramírez, 2015, p. 22). De tal forma, se ha generado un uso indiscriminado, objetualizado del espacio y sus modos de comprender el mundo material en diversas áreas del conocimiento. Es sinónimo de acepciones como: paisaje, región, territorio o lugar, entre otros (López & Ramírez, 2015; Montañez, 1999).

En matemáticas y especialmente en geometría, el espacio se configura de manera formal: espacios métricos y no métricos. Los primeros permiten establecer medidas de distancia, donde se deducen diversas propiedades: áreas, perímetros, formas. Los segundos se vinculan con los sistemas geográficos y con los espacios topológicos. De acuerdo con Arancibia (2016), esta perspectiva formal se conjuga en la arquitectura para comprender el espacio como un contenedor de experiencias humanas. De tal forma, se vincula con el uso, con la percepción, con el espacio personal, con la escala espacial, etc., lo que amplía su condición de posibilidad gracias a la relación con el ser humano en el plano físico, material y sensible -o subjetivo-.

Así, el foco de estudio en esta investigación no corresponde a las dimensionalidades de los ejes x, y o z, sino a otro plano de reflexión que vincula al espacio con la percepción: el encuentro con otros y el encuentro consigo mismo. Por lo tanto, pensar el espacio desde una perspectiva filosófica, en palabras de López y Ramírez (2015), “es abrir universos, dimensiones, múltiples posibilidades y un sinnúmero de significados” (p. 17). Esta mirada abre nuevos caminos para movilizarse en y con el espacio.

En segunda instancia, lo lúdico -eje transversal de la investigación- se concibe como un estado del ser que se vincula con una manera de estar, de concebir y de habitar el mundo, un estado que vincula el conocimiento con la felicidad, con el placer, con el gusto y con el sentirse bien; es decir, la organización de la experiencia humana en el mundo desde acentos de bienestar simbólicos, fantásticos y subjetivos. En consecuencia, se le

relaciona también con un estado de posibilidad creadora en pensamientos y acciones, lo que implica diversidad de lenguajes expresivos.

La lúdica, según Bonilla (1998), es una dimensión que se vincula con diversas necesidades humanas como sentir, expresar, comunicar y producir emociones -reír, gritar, llorar, gozar-, orientadas hacia el entretenimiento, la diversión y el esparcimiento. Por su parte, Morales y Suárez (2018) manifiestan que la lúdica es una dimensión y un estado del ser, mientras que el juego es una de sus mayores expresiones que se interconecta con simbolismos y fenómenos creativos alrededor de la imaginación y la fantasía.

De tal forma, la lúdica, en sus diferentes acepciones, usualmente se relaciona con el acto de jugar, pero esto es limitante, pues existen otras posibilidades que producen en el ser el estado lúdico, entre ellas actos creativos relacionados con el arte de vivir. Es una actitud mental que reconoce y produce sentidos de bienestar.

En ese camino de comprensión y de posturas frente al espacio y a la lúdica, se erige un panorama que apunta a aislar al espacio de la mera materialización de cosas y a la lúdica de la instrumentalización. De tal forma, surgen nuevas posibilidades de ver este encuentro, desde una construcción íntima de percepciones sociales y culturales. Por lo tanto, esta perspectiva analiza su configuración por la manera en que se habita. Observar, estudiar, relacionar conceptos, preguntar por la organización, por sus estructuras y por el sentido de los espacios abre una ventana para comprender los denominados *espacios lúdicos*.

## **Espacio percibido: heterotopías de los sentidos**

*Todas las facetas del cuerpo se convierten en instrumento para la búsqueda del sentido. -Schmid (2010, p. 41).*

Esta sección hace alusión al espacio concebido por la percepción y por los sentidos. Por lo tanto, pregunta por la constitución material, tangible o morfológica. Se produce por el contacto experimental y cuestiona aquello que lo compone, sus elementos y las distribuciones. Para Soja (1997), este espacio suele ser cotidiano y son los sujetos quienes permiten su

conformación, su estructura y su existencia. Al ser un espacio unidireccional hacia los físico-objetos, es un espacio reflejo, pues, en su objetividad, las prácticas y los usos van a lo concreto, a lo real. Por lo tanto, se concibe en las producciones o reproducciones del movimiento y en el reflejo o la pulsación de la dimensión sensorial de quienes lo experimentan.

La sociedad contemporánea transita y vive cotidianamente en diferentes espacios creados para habitar y movilizarse de una manera determinada. Estos lugares se consideran emplazamientos, muchos institucionalizados para responder a necesidades políticas, éticas, sociales, económicas y lúdicas. Son espacios establecidos por el contexto. En palabras de Foucault (1966), son *heterotopías pasaje*, pensadas para habitar momentáneamente. Su construcción, su diseño y su composición tienen intenciones propias. Sin embargo, el espacio se convierte en una heterotopía de los sentidos en el encuentro con el sujeto, es decir, cuando es percibido por el cuerpo, no solo en la impresión construida en la primera mirada, sino cuando se huele, se siente, se escucha, se palpa o se saborea. Entonces se producen significados y sentidos otros, diferentes, yuxtapuestos a las consideraciones propias del espacio. El espacio se transforma en una heterotopía construida por los sentidos y por la percepción.

La palabra *percepción* proviene del latín *perceptio* -recoger, cosechar; y *percibir*, del verbo latino *percipere* -concebir y aprender a través de los sentidos-; o sea, se construyen ideas y sensaciones a partir del acto perceptual. De tal forma, la incidencia de las percepciones en el espacio influye los estados lúdicos del ser. Los sentidos fungen como una ventana que abre las posibilidades de relación con el mundo.

*Observar* dista de ver cuando se otorgan significados y sentidos a lo que se percibe. Existen cualidades que afectan lo visto y producen estados lúdicos gratificantes o estados de repulsión. Para el caso del color, según Bleicher (2011), el ojo es el receptor técnico de ondas de luz reflejadas en una superficie. Sin embargo, la percepción no es objetiva; es variada, porque se produce en la mente del espectador. Por lo tanto, la emoción provocada es diferente en cada sujeto. Estas inquietudes han sido motivo de diversas indagaciones y análisis. El poeta alemán Goethe (1992) fue quien dio la pauta del estudio del color sobre el sujeto y las emociones cuando en 1810 publicó el libro *Theory of Colors*. En su teorización menciona un significado

y una sensación individual a modo de fenómeno químico y fisiológico. Esta argumentación marcó una pauta y evolucionó en la psicología del color, de la cual el mundo de la publicidad y el diseño se apropiaron para continuar sus estudios. Allí describen y justifican que cada color afecta de cierto modo y se convierte en un lenguaje para generar diversos mensajes en el ser humano, como alertas, apetito e informaciones que conllevan al consumo. Por su parte, Rider (2009) manifiesta que la percepción del color altera la relación de las personas con su entorno. En algunos casos, las respuestas, reacciones o emociones pueden ser innatas y, en otros, son aprendidas por el contexto cultural y social.

El color, por lo tanto, es un determinante del espacio. No son lo mismo los colores designados a un restaurante que los usados en una biblioteca. Por ejemplo, las paredes de la sección de pediatría en un hospital no son completamente blancas: hay lugares para ilustraciones animadas y colores vibrantes. Incluso esto se traslada a la indumentaria del personal de salud, la cual es una *heterotopía pasaje* -un lugar dentro de otro que cambia por el lenguaje visual para comunicar bienestar a quien lo habita de manera pasajera-. El color cumple con una función de hacer el espacio amable, agradable y lúdico.

Otra situación cercana corresponde al proyecto de embellecimiento que le dio la Secretaría de Hábitat y la Fundación Orbis, en el año 2015, a hogares en zonas vulnerables de la ciudad de Bogotá, Colombia. Su fundamento fue que, al pintar de color las fachadas de las casas, la percepción del lugar cambia para ser transitable o confiable, lo que afecta sensiblemente a la comunidad y transforma su vida (Murillo, 2016).

Los jardines infantiles usualmente se construyen como escenarios lúdicos. El color, la decoración, los elementos y su disposición constituyen lo que Sarlé (2006) denomina *atmósfera lúdica*, que se refiere a una particular configuración de las salas de nivel inicial, donde el juego se disfruta en el espacio.

En el jardín de infantes pareciera que todo está dispuesto para jugar, los colores, los juguetes, los muebles. [...] hablan de esta suerte de “textura” que resulta implícita en la forma en que se diseñan y organizan los objetos en las salas de Educación Inicial. (Sarlé *et al.*, 2014, p. 53)

Estos espacios por sí mismos, en estas condiciones, producen estados lúdicos. Sin embargo, el juego es la acción que completa la experiencia. Es decir, la percepción inicial del espacio contagia, motiva y anima, pero esto no es suficiente. Se precisan acciones y relaciones que provoquen estados de alegría, de creación, y simbolismos propios de la lúdica.

Los sentidos activan lenguajes particulares para percibir el mundo de otras maneras. Con estos es posible viajar en el tiempo y producir momentos utópicos. La sensación vivida origina una heterotopía de los sentidos, un lugar otro que reconoce la multiplicidad sensorial. Por lo tanto, la diversidad de las percepciones permite tránsitos sensoriales diversos -acercarse a otras dimensiones y cualidades del mundo-.

Asimismo, los aromas y los sabores implican presencia, encuentro y vínculo. Por ejemplo, en la icónica escena de *Ratatouille* (Brand, 2007), cuando Ego, el crítico gastronómico, olfatea y degusta el platillo cocinado por un talento singular, se produce un encuentro sensorial que lo desarma, lo conmueve y lo transporta a su hogar de infancia junto con su madre. Esta relación sensorial activa la memoria. Por los sabores y olores de los ingredientes, se produce una heterotopía, cuando su cuerpo y su pensamiento se transportan en el tiempo y el espacio, para percibir sensaciones y sentimientos de afecto y de gusto propios de la infancia. Todo esto es producido por las cualidades del platillo que fue una paleta de sabores y olores para producir experiencia.

Tocar produce una sensación de apoyo en el encuentro y permite otras lecturas del espacio gracias a cualidades como textura, temperatura y consistencia, sensaciones que complementan y aumentan la percepción del mundo al configurar gustos y preferencias particulares a partir de la exploración.

Escuchar provoca diversos significados en relación con el espacio y se vincula con el paisaje sonoro que lo acompaña.

En términos de campo de percepción, es posible referirse al *paisaje sonoro* como el espacio portador de diálogos sonoros, que constituyen o conforman la mayoría de significaciones sociales, culturales e ideológicas, a partir de las cuales los sujetos establecen su identidad. (Cárdenas & Martínez, 2015, p. 131)

Este *paisaje sonoro* incide en los comportamientos, emociones y estados de ánimo. Por lo tanto, afecta o transforma la forma en que se habita un espacio. Existen señales sonoras cotidianas que comunican situaciones particulares, como el sonido de la campana de una iglesia, que invita a una celebración. Otras, denominadas *marcas sonoras*, corresponden a la naturaleza de un ambiente rural o urbano y son marcas singulares propias del espacio. El repertorio sonoro hace referencia al uso de fuentes naturales o artificiales para ambientar de fondo ciertos espacios (Cárdenas & Martínez, 2015). De tal forma, este contacto sensorial directo con el mundo sonoro produce sensaciones y significados. En algunos casos, con referentes producto de la experiencia del paisaje sonoro, dicho contacto transporta en el recuerdo y produce viajes a heterotopías marcadas por las sensaciones y los estados de ánimo.

Transitar el espacio es movilizarse en él con los ojos, el oído, la piel, el olfato y el gusto. Es un ejercicio de pensamiento personal para percibir en libertad las cualidades físicas y estructurales del espacio. De tal forma, las configuraciones son variadas; no hay algo universalmente definido. Todo se produce por los interrogantes que surgen en los cuerpos y en sus estancias, extensiones, profundidades, conformaciones, constituciones, y posibles movimientos.

El habitar perceptual en el espacio, hecho heterotopía por los sentidos, se convierte en un espacio lúdico gracias al sentido del gusto -saborear o identificar sabores-, como a la facultad de apreciar estéticamente el espacio -un acto libre, propio, singular, que satisface al sujeto-. “El gusto describe satisfacción; sin embargo, en el gusto estético la satisfacción es desinteresada y libre, sin utilidad práctica, mientras que la satisfacción en lo agradable, como en lo bueno, encierra en sí interés” (Pérez, 2008, p. 12). De esta forma, el espacio se hace lúdico en la medida que se construye como una heterotopía afectada por los sentidos.

Históricamente, las civilizaciones han cimentado formas estéticas para disponer los espacios. Los crean con sus colores, olores, formas, sonidos, texturas y disposición de las cosas, fundamentados en teorías que piensan las emociones, las circunstancias naturales o las creencias. Lo anterior tiene que ver con la primera ecología de Guattari (1996), la *ambiental*, que se refiere al sujeto en su naturaleza y a los canales fantasmales, que lo transfieren o

trasladan en sus expresiones por los intercambios con el entorno. Como los espacios percibidos provocan en el sujeto diversas intensidades de acuerdo con los intercambios ocurridos, se producen sensaciones que sacan al cuerpo de su constante orden y generan aperturas. Según Deleuze (1971), el cuerpo es un fenómeno viviente expuesto a diversas conexiones con ciertas potencias que desordenan sus percepciones. Esto lo lleva a ser incisivo, pues genera inversiones y fugas frente a lo que se encuentre expuesto. Por lo tanto, la reacción al encuentro es inesperada a pesar de la intención misma del espacio.

Los sentidos, al exponerse ante imágenes, sonidos, olores, colores, temperaturas, sabores, entre otros, generan efectos y pensamientos en el sujeto. Pero ¿qué pasa cuando estas percepciones no corresponden a lo que cotidianamente reconocen? Estas condiciones del espacio desacomodan, inquietan, alteran la atención y excitan la experiencia sensorial, lo cual agita otros estados. Cada quien cimienta nuevos pensamientos de acuerdo con sus constructos experienciales. En términos de Deleuze y Guattari (2006), el sujeto construye *perceptos* a partir de la experiencia: “telescopios o microscopios otorgan a los personajes y a los paisajes dimensiones de gigantes, como si estuvieran hinchidos de una vida que ninguna percepción vivida puede alcanzar” (p. 173). Solo a través de estos lentes la percepción cambia, y se construyen nuevas maneras de ver y habitar un mundo que no se percibe a simple vista.

Aquí también se contemplan otras *heterotopías* producto de la *fascinación*, un compuesto de creencias, por ejemplo, el *feng shui* -entendido como el arte de aprovechar al máximo la energía del espacio cotidiano y proporcionar bienestar-. Es un arte ambiental para crear armonía entre las construcciones humanas y las personas que las habitan. Es reconocer las vibraciones del espacio a través de los elementos, el color, las formas y la disposición. Es transformar y tomar decisiones sobre el espacio, con distintas formas de estar. Por eso, se considera vital la creación y organización de los lugares. Esta perspectiva aporta a la fluidez, al bienestar y a la prosperidad del sujeto que allí reside.

Otra situación similar ocurre en las instalaciones artísticas que, de acuerdo con Valesini (2016), tratan de romper con el paradigma del objeto expuesto

y se transforman en propuestas de tiempo y espacio para que el espectador interactúe.

Por eso, más que como una materialización única y concreta, la instalación se presenta como una articulación singular de objetos e imágenes de origen heterogéneo -generalmente de circulación masiva en la vida cotidiana-, que al relocalizarse en esas coordenadas particulares logra definir una situación, una *puesta en escena* que tiene al cuerpo del espectador -que la transita y la dota de sentido- como auténtico protagonista. (p. 137)

En este caso, en el encuentro físico y experimental con la obra, el sujeto es un espectador que involucra sus sentidos y se comporta de acuerdo con ello. Su presencia aviva y completa la obra de arte. Por lo tanto, “la instalación no es, entonces, un objeto único y materializado de contemplación estética, sino un ensamble de relaciones entre objetos y espectadores, que da origen a un lugar para la experimentación espacial” (Valesini, 2016, p. 138). Esta exploración posibilita un estado lúdico de los sujetos al producir sensaciones vinculadas con el gusto estético —pensamientos, provocaciones y creaciones— .

La pregunta por la construcción de espacios lúdicos tangibles requiere, por lo tanto, la consideración de diversas percepciones que conectan el espacio con un mensaje sensorial agradable o de posibilidad creativa. Esto enmarca la diferencia de sus usos o funciones, pues es el compuesto de sensaciones lo que moviliza las posibilidades de estar y de habitar.

Por su parte, los parques de diversiones -espacios diseñados para trastornar los sentidos; experiencias lúdicas denominadas *ilinx*, juegos de vértigo, por Caillois (1986)- producen un éxtasis irruptor que desestabiliza la percepción momentánea del mundo. En algunas personas existe un gusto especial y placentero por el desequilibrio, por la velocidad, por el vértigo, por experiencias que las sacan de sí mismas de la realidad. Por ejemplo, para los niños que giran en una rueda volante, o en un columpio que los bambolea en el espacio, nunca es suficiente: cada vez quieren más sensaciones. Denominaremos estas heterotopías como *limite*: espacios y elementos que producen una excitación por el descentramiento físico, por el desenfreno de los sentidos; experiencias que exacerbaban las percepciones, pero que pronto retornan a la calma.

Por ello, la dimensión lúdica de este espacio deja que la organización provocada por los sentidos produzca respuestas o sensaciones que estremecen el cuerpo, el pensamiento y las emociones. Esto genera la búsqueda de bienestar basado en el placer, en el gozo, en el disfrute y en la tranquilidad, lo cual activa la experiencia en el sujeto:

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta, porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena. (Larrosa, 2006, p. 45)

El compuesto de *heterotopías perceptivas* tiene énfasis en la experiencia. Corresponde a diversas sensaciones que se generan por medio de los sentidos. Sin embargo, también hay otros lugares que hacen referencia a lo cuantificable como: edades, medidas y acciones de las personas, denominadas por Foucault (1966) *heterotopías biológicas*. Son lugares que están usualmente dentro de la ciudad y que contienen ciertas especificidades tangibles, como el tamaño del mobiliario, el color del lugar, los servicios generados. El punto es que ser niño o anciano representa cambios estructurales en los lugares. Sin embargo, esta heterotopía será desarrollada con más profundidad en la siguiente categoría del espacio, pues entra en el ámbito de lo social.

## Espacio concebido: heterotopías sociales

*El resistente se resiste al contentamiento masivo. El resistente se resiste al dominio y a la victoria del egoísmo, a la indiferencia al imperio de la actualidad y a la ceguera del destino, a la retórica sin palabras, al absurdo, al mal y a la injusticia. -Esquirol (2015, p. 17).*

Cada sociedad, de acuerdo con sus necesidades y proyecciones, deja en el espacio escrituras propias. Agrupa formas, ideas y elementos que influyen directamente en las estructuras y dinámicas sociales. En ese camino, Foucault (1967) indaga tres tipos de espacios acordes con la época: primero, el espacio de localización correspondiente al periodo medieval,

un espacio jerárquico, laberíntico, oscuro y delimitado; el segundo es el espacio de extensión correspondiente a la modernidad, espacio sacudido, iluminado, artístico, de nuevos despertares; y, finalmente, el espacio del periodo contemporáneo, espacios otros abiertos, de lucha, de protesta y de inconformismo.

Este compuesto de heterotopías sociales no se centra en lo material, sino en lo que sucede dentro de sí. Su foco es más subjetivo, producto de la interacción, del mundo de las ideas, de los simbolismos y de las representaciones construidas. Es un giro espacial, producto de la relación entre un sistema de objetos y un sistema de acciones por parte de los sujetos. Es, por ello, un espacio social, de fuerzas y de dinámicas producidas por los vínculos intersubjetivos. Al respecto, Huizinga (2012) menciona el lugar del juego en la historia y en la constitución de la cultura y de la civilización. Encuentra en sus cimientos la dimensión lúdica, para comprender lo que nos rodea y las diversas transiciones sociales.

Para Soja (1997), un espacio concebido es producto del pasado y tiene repercusiones en el presente y anhelos para el futuro. El valor se produce en las formas-contenidos. Su énfasis se orienta a una dimensión subjetiva, probablemente imaginaria. Al ser un espacio conceptualizado, tiene intenciones definidas para regular políticamente ideales, sueños utópicos o realidades perceptuales simbólicas sobre los sujetos. Este espacio concebido tiene relación con Guattari (1996) y la segunda ecología, denominada *social*, que hace referencia a las relaciones sociales construidas con reglas y legalidades, pero también incluye resistencias o luchas para alcanzar expresiones creadoras de orden colectivo.

Los espacios inmersos en la cartografía social están diseñados y destinados a cumplir con ocupaciones éticas, políticas, económicas o culturales, pues son generados por necesidades o deseos; pero más allá del lugar, lo importante es lo que sucede allí. Son sus dinámicas, palabras, acciones, potencias y cotidianidades. Es lo que los sujetos claman y producen en los espacios: formas de vida, maneras pensadas para estar juntos, acciones realizadas por y con los objetos, situaciones que producen lenguajes entre sí y las cosas; modos de vivir.

No vivimos, no morimos, no amamos dentro del rectángulo de una hoja de papel. Vivimos, morimos, amamos en un espacio cuadrículado,

recortado, abigarrado, con zonas claras y zonas de sombra, diferencias de nivel, escalones, huecos, relieves, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas; están las regiones de paso: las calles, los trenes, el metro; están las regiones abiertas de la parada provisoria: los cafés, los cines, las playas, los hoteles; y además están las regiones cerradas del reposo y del recogimiento. (Foucault, 1966, p. 39)

Este autor determina categorías relacionadas con el espacio, por ejemplo, espacios creados por necesidad, de tránsito o de deseo, donde los seres humanos son protagonistas a pesar de las condiciones establecidas por el tono social. El espacio concebido se presenta en dos momentos: el primero por las heterotopías biológicas y el segundo por las heterotopías relacionales. Los dos focos reconocen influencias sociales sobre el proceder del sujeto y el encuentro con el otro. Esto ayuda a comprender el tránsito que proporciona el cosmos relacional de encuentro lúdico con otros en el espacio.

### ***Heterotopías biológicas***

Algunos espacios son diseñados y construidos por la sociedad al tener en cuenta la edad para resolver estados de crisis. Foucault (1966) denomina como *heterotopías de crisis biológica* a lugares privilegiados, sagrados o prohibidos, destinados a individuos con determinadas condiciones biológicas. Por ejemplo, la escuela acoge diversas infancias y juventudes. Con el tiempo, surgen otros espacios semejantes que denomina *heterotopías desviación*, es decir, espacios diseñados para individuos cuyo comportamiento es diferente de lo comúnmente observado o de lo particularmente exigido por una sociedad. Por ejemplo, las cárceles, los centros de psiquiatría, los asilos para ancianos, entre otros, son lugares pensados como respuesta a una necesidad social, espacios para constituir de determinada manera a los sujetos y posteriormente hacerlos parte del mundo.

Así, los colegios, los jardines infantiles y los cuarteles funcionan como heterotopías biológicas pasaje. Están ligados a la formación, a la transformación o a la regeneración. Son de uso temporal; no son para toda la vida de los sujetos. En el caso de niños y de ancianos, existe una preocupación particular por los tiempos de ociosidad, lo que se considera una desviación, porque no son sujetos de producción económica. Existen asilos para el cuidado y la atención de los ancianos; y para los niños,

guarderías. Estas heterotopías pasaje son espacios resignificados solo para pasar el tiempo.

Para los niños, considerados sujetos en formación, la historia evidencia la preocupación de los adultos por crear espacios de encierro, de recogimiento y de cuidado para producir experiencias de subjetivación y de formación. El espacio más reconocido y pensado es la escuela. Mediada por acciones educativas, hace parte del engranaje de situaciones y experiencias que constituyen a los niños. Todo está planteado como un cimiento para la constitución de los adultos. La escuela está estructurada para pensar en el futuro del ser en el mundo.

Estas heterotopías son construidas o de compensación. Tienen su propio sistema de ingreso y de salida. Son espacios condicionados y pensados por otros para la convivencia colectiva (Foucault, 1967). El ingreso es por obligación o sometimiento. Generalmente, tienen un costo y vienen con intenciones externas para la formación o purificación, y con instrucciones o reglamentos para habitar y cohabitar, por ejemplo: la matrícula en un colegio, el ingreso al cuartel o a un centro de psiquiatría, los manuales de convivencia y los reglamentos internos. La salida, por lo tanto, depende del sujeto mientras satisfaga ciertas expectativas, como cumplir con el tiempo de reclusión, los niveles educativos, etc.

En la antigua Grecia, el término *skholé* se relacionaba con un tiempo libre, de ocio, para pensar, meditar o constituirse. En latín *schola* hace referencia a la lección y la escuela (Corominas, 1983). La *escuela* tiene como valor que ofrece *tiempo libre* para transformar los conocimientos y destrezas en bienes comunes. Es una potencia vital que dispone tiempos y espacios para salir de los entornos conocidos y alzar vuelo para transformar el mundo (Masschelein & Simons, 2014). Es un emplazamiento temporal con determinadas características físicas y curriculares diseñadas para educar. Es una heterotopía construida como pasaje para la vida.

La escuela adquiere la connotación de aprovechamiento de tiempo como espacio de formación. Por esto, se han construido lugares educativos con determinadas características. Sin embargo, durante mucho tiempo negó la disposición de un tiempo y un espacio para producir estados lúdicos. Solo hasta 1820, Samuel Wilderspin, un maestro de escuela infantil,

consideró una modificación significativa en la institución educativa: la creación del patio de juegos, un espacio pensado para la felicidad y libertad de los niños y niñas. “El patio puede ser comparado al mundo, donde los pequeños son dejados libres” (Wilderspin, 1824, p. 134). También sugiere que el patio tenga árboles y flores naturales. Esto concuerda con Foucault (1967), cuando menciona que el más antiguo ejemplo de heterotopía es el jardín, un espacio organizado con diversa vegetación y con un significado mágico; un lugar de utopías, donde se viven situaciones novelescas, felices y universalizantes. Por otra parte, según las perspectivas psicológicas de la modernidad, surgen cientos de argumentos que defienden la importancia de los espacios de juego y el juego mismo como factor preponderante para el desarrollo infantil.

De tal forma, la transformación pedagógica finales del s. XIX e inicios del s. XX propiciada por Decroly, Froebel, Pestalozzi, Montessori, entre otros, incidió en la renovación de los espacios educativos, a partir de sus perspectivas pedagógicas y psicológicas. La Escuela Nueva surgió como una heterotopía biológica y de pasaje para defender los intereses de niños y niñas, una conducta a las prácticas educativas tradicionales, lo cual evidenció la importancia de diseñar y recrear espacios apropiados para la educación infantil. Se destaca la diferencia en los significados, sentidos y experiencias de los espacios de la escuela: el aula está organizada y pensada para aprender; y el patio, para el tiempo libre de recreo o de ocio.

El ocio, según la perspectiva griega, era aprovechamiento del tiempo libre en términos espirituales y contemplativos. Para los romanos, estaba vinculado al descanso del cuerpo y a la recreación de lo espiritual. Estos tiempos procuran espacios con disposiciones, elementos o condiciones determinadas para producir un estado lúdico relacionado con el bienestar humano. Los patios de recreo son heterotopías por excelencia, pues allí suceden juegos imaginarios donde se producen sensaciones otras, por el uso inadvertido de los elementos y espacios.

Las instituciones educativas destinadas para niños y niñas pretenden formación y seguridad. Así, la escuela de la modernidad fue exaltada como el lugar imperante para la educación infantil, un espacio de poder organizado y pensado para controlar y disciplinar. Con el tiempo, se evidencian algunos cambios para mantenerse como un centro de desarrollo y educación. Sin

embargo, hoy en día algunas instituciones educativas activan nuevas formas lúdicas de interacción, heterotopías educativas que no solo se preocupan por la educación formal, pues modifican las relaciones y se constituyen en espacios otros, de creación, de producción, y de vida (Gallo, 2011).

En la década de los 30 en Estados Unidos, en los 60 en Europa y en los 90 en Colombia, surgen otras heterotopías biológicas: las *ludotecas*, un espacio para el préstamo de juguetes y, con el tiempo, un lugar paralelo a la escuela configurado como un espacio alternativo para los niños. Según Reyes (2012), “las ludotecas son espacios cerrados, reglados y constituidos de tal forma que facilitan el juego a niñas y niños [...] atendiendo a criterios normativizados sobre seguridad, higiene y edad recomendada para su uso” (p. 90). A pesar de su organización cerrada, las ludotecas representan un lugar de resistencia que invita a ser concurrido con voluntad y libertad del ser como *homo ludens*, en contraste con la escuela. Los sucesos en la ludoteca son primordialmente juegos, es decir, tiempos de suspensión. Allí todo sucede en la imaginación infantil. Estas acciones acercan diversos espacios, ya sean ficticios o reales, a las actividades que se distancian de la realidad y que aíslan, pero de fácil acceso. Algunos principios propios de un espacio heterotópico son: acercan o producen en un mismo lugar distintos lugares; implican un afuera del tiempo real; son apartadas, pero posibles; y su función es de denuncia, compensación o ilusión (Foucault, 1999).

En esta perspectiva, existen otros espacios creados en nombre del ocio para niños y niñas, por ejemplo, los parques temáticos -heterotopías de ilusión-, un conjunto de atracciones para el entretenimiento. Este es el caso de Magic Kingdom, en Walt Disney World, el parque temático más visitado del planeta, rico en personajes, formas, colores, ambientes sonoros y narrativas. En nombre de la fantasía se recrean lugares destellantes, juegos, interacciones y eventos que adormecen y exacerban los sentidos y el tiempo. Otro ejemplo es la zona de juegos de los centros comerciales, diseñada y pensada para los niños, mientras los adultos hacen sus compras. Estos ejemplos implican un costo para disfrutarlos. Son empresas de la diversión para la creación de cuerpos productivos y consumidores, espacios programados en su forma y contenido que tienen implícitos roles de género, por el color y otros estereotipos. Dichos esquemas atraviesan y constituyen la vida: las princesas y el rosa para niñas; los piratas y el azul para los niños. Estas pretensiones se trasladan a la venta de juguetes, que

delimita y clasifica los objetos de acuerdo con el género y la edad, e incluso con lo que la sociedad necesita: médicos, modelos, ingenieros o mamás. Estos estándares sociales perpetúan el biopoder, la estigmatización y la discriminación. Desafortunadamente, se heredan en los tiempos y espacios de diversión.

### ***Heterotopías relacionales***

El sujeto se expone a las características del espacio por medio de sus sentidos. Este espacio es un detonante para hacer experiencia, pero ¿qué pasa con ese sujeto cuando en el espacio donde se dinamizan sus experiencias, se encuentra con otros y sus propias vivencias? ¿Por qué abrirse al encuentro entre sujetos y sus experiencias? ¿Se afectan las pretensiones, las estructuras y organizaciones ante estas interacciones?

Las crisis y los actos creativos se producen cuando en un mismo lugar habitan diversos sujetos. En este lugar se diseñan y se construyen espacios otros -heterotopías sociales-, que a modo de conducta funcionan como líneas de fuga para responder a necesidades, sueños y anhelos individuales y colectivos. Esto pone a prueba sentimientos, pensamientos y acciones. Es un juego de incertidumbres y retos para vivir con el otro. Cercano a esto, está el *topos aristotélico*, que se refiere al espacio no general, sino de referencia, el cual se pregunta por el *dónde*. De esta manera, se evoca lo relacional y, por ello, requiere pensarse como *lugar* (Aristóteles, 1995), como foco para aproximar dinámicas de relación y de encuentro.

Es clave comprender el salto del espacio como ubicación general y cotidiana hacia algo específico y de relación. Para Santos (1996), el espacio no es una cosa tangible o un sistema de cosas obligatorias, sino que es una realidad de cosas o sujetos y sus relaciones. Así, se revelan laberintos por los que comienza una travesía: incluso el otro es un lugar para explorar, conocer y entablar diálogos con curiosidad; para perpetuar encuentros al tener como premisa la magia de territorios, zanjas o poros. En tal aspecto, López y Ramírez (2015) afirman: “el espacio implica una serie de relaciones de coexistencia explicadas desde diferentes perspectivas, en donde se dan los vínculos, las relaciones e interacciones, que llevan a la construcción, transformación, percepción y representación de la realidad” (p. 18).

En el encuentro con otros se construyen heterotopías, cuando alguien llega con sus propios compuestos, sea en la semejanza o en la diferencia con respecto a lo que somos. Esto estremece. Se convierte en un acontecimiento -quiebre, pliegue o fisura- para las voluntades fijas, y es nuestra decisión interactuar, prolongar, o dar fin al encuentro. Así, el sujeto se construye a partir de formas relacionales en medio de acontecimientos. El otro personifica cambios, disposiciones o anhelos, que afectan, derrumban, elevan, conducen a otros estados o hacen perder el rumbo. Por ende, cuando se producen encuentros, el otro nos constituye: nace un *nos-otros*.

Hablar del otro es pensar con expectativa su presencia. Es querer establecer un contrato para reconocer y asegurar el impulso de su otredad. Por lo tanto, es aceptar sin condiciones su libertad, permanencia o exigencia. El otro esclarece fronteras, moviliza nuevos tejidos narrativos y alerta nuestros pensamientos, sentimientos o afirmaciones. Derrida (2006) destaca la importancia de recibir al otro tal y como es: no cambiarlo. Esto es, sin duda, un encuentro de reciprocidad y de hospitalidad, una situación que hace del espacio una invitación de apertura permanente. Entonces, la responsabilidad es deslindable.

En este transcurrir se producen encuentros con el extranjero o con el extraño, con lo inadmisibile; es un lugar de apertura entre diferentes. Es la oportunidad para desvanecer cualquier declaración de peligro ante la novedad, el misterio de lo otro y sus interrogantes. Kohan (2007) precisa la *extranjeridad* como una fuerza afirmativa, una oportunidad de transformación, un inicio para aprender y enseñar. Es la promesa de que las estancias colectivas son productivas y son acordes con la tranquilidad, respeto y seguridad, porque es posible habitar juntos en los mismos espacios, para hacerlos nuestros, con un principio de reciprocidad. Este arquetipo de alteridad va más allá del dar y recibir; es hablar de crear juntos, sin la necesidad de desaparecer para que el otro florezca o viceversa. Según Deleuze y Guattari (2006), “no es el paso de un estado vivido a otro, sino el devenir” (p. 174). Es el valor de las transferencias que transcurren en un acto de encuentro con el otro.

Para vivir con el otro es preciso olvidar el deber-ser. Derrida (2006) menciona que la riqueza del espacio se da desde la heterogeneidad, lo que fortalece la hospitalidad como un compromiso con el otro de no apresarlos

y, por lo tanto, de presentar condiciones para exteriorizar las situaciones de asimetría. Luego la hospitalidad es como un pacto de encuentro que se establece como un derecho. Aquí nace el desafío de la apertura y lo posible de nuevos espacios.

Toda relación social implica contornos asimétricos. Aunque existan intentos por homogeneizar, regular y normalizar, es preciso comprender la importancia de vivir en la diferencia, sin censurar la posibilidad de habitar una heterotopía, un espacio de creación colectiva que recoge diversas miradas o perspectivas.

Los espacios escolares son un ejemplo de heterotopías de encierro y de recogimiento, pensados para la formación, pero es allí donde se producen las mejores posibilidades de encuentro y de relación. Esto depende de la organización de los objetos y de la disposición de los espacios. Por ejemplo, el aula que organiza los pupitres en fila produce distanciamiento entre los sujetos, a diferencia de cuando se disponen en círculo, este tipo de organización anima a que sus participantes vivan el contacto con los otros, dinamicen el diálogo y la posibilidad de compartir voces con las experiencias. Sarlé *et al.* (2014) destacan:

La organización de sectores de juego y actividad, la altura de los estantes, la accesibilidad del material, todo apunta a la consideración del otro, a un “aprender a estar” con otros. [...] El modo en que organizamos el espacio puede “fracturar” o sugerir vínculos entre los niños. Muchas veces, los conflictos se producen por no contar con el espacio necesario para dibujar o para pasar entre las mesas hacia el lugar donde guardamos un material. (p. 36)

Los espacios lúdicos son importantes para producir relaciones con otros. El parque, las canchas de deportes colectivos, las aulas de creación, etc., son espacios abiertos y de libre movilidad donde se destacan las diferencias y se concibe lo heterogéneo del latir lúdico. Este tiempo libre y de juego espontáneo es el más apreciado por la infancia. La fuerza del recreo es un fenómeno social de liberación y disfrute. Este lugar ofrece otras apropiaciones y relaciones. De tal forma, el espacio concebido para el encuentro precisa ciertas configuraciones, tiempos y posibilidades de acción, que respeten la pluralidad y la potencia que esto significa para todos. Es una defensa de la igualdad por el derecho a ser diferentes, por el respeto para que se produzcan opiniones, posturas y expresiones de las partes, lo

cual genera estados lúdicos, de disfrute en lo propio y en lo ajeno. Estas son construcciones heterotópicas dinámicas de abundancias, de silencios, y de posibilidades otras.

De modo que no hay una única manera de habitar la extranjería, así como no hay una única manera de recibir al extranjero. La extranjería tampoco es un punto fijo, sino una condición que abre una diversidad de formas de relación con la tierra, con el saber, y, sobre todo, con el otro. (Kohan, 2007, p. 15)

Este es un espacio para albergar la palabra, las miradas, los contactos y las diferencias. En sí, el encuentro de la vida allí sucede en el intercambio y en lo interactivo, lo que implica habitar, cuidar, respetar y reconocer sin condiciones para generar la cercanía con el otro, al entender que toda relación subjetiva con el otro es asimétrica. Estas heterotopías del encuentro preservan la sensibilidad, la reciprocidad y la continuidad.

La dimensión lúdica del *espacio concebido y de heterotopías sociales* radica en la resistencia, aunque la sociedad exija un deber ser. Por esto, las heterotopías, la infancia y la lúdica hacen que algo cotidiano se convierta en extraordinario, por nuevas sensaciones, estados, encuentros y conexiones con el entorno y los otros. Esto corresponde con la idea de resistencia de Esquirol (2015):

Una filosofía de la proximidad que centra la atención [...] en el otro -el amigo, el compañero, el hijo-, en el aire que se respira, el trabajo, la cotidianidad [...] así como en las articulaciones del sí mismo (memoria, sentimiento, esperanza...). Capas de intimidad, articulaciones complejas y variables que son cobijo íntimo, resistencia íntima; una resistencia que no ha menester ni de cerraduras para las puertas ni de armas de fuego para las escaramuzas. Y, por otra parte, la reflexión siguiendo el hilo conductor de la resistencia da lugar a una hermenéutica del sentido de la vida; un intento de comprensión del trasfondo de la existencia humana. De ahí la reflexión sobre el nihilismo, el absurdo y el sentido. (p. 17)

Esta apertura hace parte de la elección por el otro, un proceso que identifica deseos, sueños o experiencias. Es decir, el encuentro no siempre es producto del azar, o por determinaciones externas. Existen espacios donde el encuentro se produce por reciprocidades o intereses comunes, espacios particulares de interacción social como los teatros, las ferias, los parques de diversiones que se instalan o deambulan en las ciudades, para sacar de la rutina y producir encuentros en tiempos de diversión o entretenimiento, heterotopías que se

denominan *fiesta* o *crónicas*, donde todo es posible (Foucault, 1967). Transitar estos espacios produce conmociones físicas, mentales, sociales o culturales que reafirman la versatilidad y las profundidades de las experiencias en ellos.

Un ejemplo expuesto por Foucault (1966) de heterotopía fiesta son los campamentos de vacaciones, un reencuentro con la tradición humana, en este caso, habitar en y con la naturaleza. Esta experiencia borra el tiempo. Es una especie de retorno que instala temporalmente a los sujetos en espacios naturales diferentes a los cotidianos. Es una aventura al natural que exige ser y estar en otras condiciones para rescatar y recordar aquello que merece cuidado y reconocimiento.

## **Espacio vivido: heterotopías íntimas**

*La experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.*  
-Larrosa (2006, p. 46).

*El espacio vivido: heterotopías íntimas* corresponde al espacio de sí, un espacio que conmueve y cuestiona, el más complejo. Aquí convergen los espacios percibidos y los sociales. Tiene que ver con lo intangible y lo que le afecta de las sociedades. ¿Cómo se reflejan estos en los territorios de nuestro ser? Tal carga de heterotopías lleva a preguntar por el ser mismo, por sus sismos o sus calmas, un asunto clandestino que se moviliza en el ser y en el estar a partir de qué o quiénes le rodean.

Soja (1997) y Lefebvre (2013) ven en este espacio un viaje subterráneo en la vida. Por ello, la carga subjetiva que asoma en las prácticas sociales, en la experiencia y en sus infinitas interrelaciones pertenece a un espacio enigmático o a una geografía de la vida cotidiana que nos constituye. “Mi cuerpo es lo contrario de una utopía: es aquello que nunca acontece bajo otro cielo. Es el lugar absoluto, el pequeño fragmento de espacio con el cual me hago, estrictamente, cuerpo. Mi cuerpo, implacable topía” (Foucault, 1966, p. 11). Hay una cuestión de sentidos y de significados otorgados por los que se alzan las banderas de lo efímero hacia lo reflexivo. Por ello, surge un ímpetu por describir y entender eso que acontece e identifica a quien lo experimenta en su propio territorio.

Este espacio convoca las profundidades del ser y eso lo hace confuso. Depende de lo particular de cada quien. Por lo tanto, se convierte en una experiencia subjetiva, tal vez empírica, a partir de deseos e imaginarios y sus múltiples características. Aquí no hay ley universal para sus marchas. Este espacio se relaciona con la tercera ecología de Guattari (1996), denominada *subjetividad humana o mental*, que piensa y aborda lo personal. No hay oposiciones; aquí todo coexiste:

De ese modo, se esfuerza en gestionar el mundo de la infancia, del amor, del arte, así como todo lo que es del orden de la angustia, de la locura, del dolor, de la muerte, del sentimiento de estar perdido en el cosmos. (Guattari, 1996, p. 46)

El espacio vivido abre lo intrínseco del ser, el mundo de lo imaginario y de lo simbólico. Es lo más cercano al reconocimiento de una biografía. Para ello, se necesita disposición, tiempo y espacio que eleve sensibilidad y dinamismo, al reconocer la necesidad de alejarse de las condiciones rutinarias que producen comodidad o seguridad, porque disipan lo subjetivo del ser. Es revisar y reconocer la experiencia construida en las rutas transitadas por diversas heterotopías.

El cuerpo se constituye en un espacio propio, un espacio interior, que limita y separa de los otros. Hace parte de la intimidad del ser. Son deseos, sensaciones, vivencias, recuerdos del yo hecho vida, que se narra ante los otros y habita el mundo. Este deseo se considera una heterotopía de la intimidad, del devenir. Deleuze (2017) la comprende como los cambios transitivos del sujeto, lo que le constituye. Se suscita el encuentro con un acontecimiento -cosa, persona o situación- que discrepa, fisura o quiebra al ser. Este devenir no tiene que ver con la identidad, sino con la evolución al instaurar un pensamiento para la puesta y sentido de lo común.

El cuerpo como espacio del ser no es estable y definido. Se mantiene en movimiento constante. Por lo tanto, produce sus propias heterotopías. Es decir, construye dentro de sí espacios otros, pasajes o de ilusión, que se juxtaponen. Esto es posible en estados lúdicos, actividades como el teatro o juegos de representación simbólica, lo cual se relaciona con la categoría *mimicry*, propuesta por Caillois (1986). Son experiencias lúdicas o juegos que aceptan momentáneamente hacer parte de una actividad ficticia, al asumir un estado de espejismo y de suspensión de la realidad que permite

actuar en consecuencia. El sujeto se cree y hace creer que es diferente a lo que es. Aquí hay un gusto particular por el disfraz, por la máscara y por la transformación de sí, que representan sueños y deseos. Una *heterotopía íntima* que se produce en el propio cuerpo.

Es muy probable que la utopía primera -aquella que es más difícil de desarraigar del corazón de los hombres- sea precisamente la utopía de un cuerpo incorporal. El país de las hadas, el país de los duendes, de los genios, de los magos, pues bien, es el país en el que los cuerpos se transportan tan rápido como la luz. Es el país maravilloso en el que las heridas se curan instantáneamente con un bálsamo maravilloso; el país en el que uno puede caer desde una montaña y levantarse vivo; es el país en el que uno es invisible cuando quiere y visible cuando así lo desea. (Foucault, 1966, p. 12)

Recrear este espacio personal -el del cuerpo- es hacerlo otro, el cual a su vez confronta el tiempo y produce heterocronías disímiles, no cronológicas. La infancia como estado lo produce con facilidad en los juegos simbólicos, de representación o *mimicry*. La infancia diseña su propia heterotopía de ensueño inspirada en situaciones de la vida real o deseada, un estar o ser como si... Según Huizinga (2012), el *como si* es un estar y un actuar fuera de la vida corriente. Por tanto, los tiempos, espacios y elementos se configuran de otra manera. Aquí suelen surgir recursos heteróclitos -que morfológicamente se salen de lo común y toman otras configuraciones-. Por ejemplo, un pincel se concibe como una espada y la escoba como un corcel galopante. Es decir, el objeto apoya la transfiguración fantástica. Foucault (1967) denomina esto *heterotopía de ilusión*: “lo bastante sutil o hábil como para querer disipar la realidad con la pura fuerza de las ilusiones” (p. 10). Este habitar se considera una contraconducta que grita libertad a los sueños y deseos íntimos.

Esta órbita es propia de lo lúdico del ser. Es una disposición subjetiva para habitar y ser de otra manera. No hay límites, pues la imaginación lo puede todo. Se transfiguran los objetos y los espacios. Los elementos adquieren vida o se les configura momentáneamente con nuevos usos.

Es sobre esa gran cama que uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas; y, además, esa gran cama es también el cielo, dado que es posible saltar sobre sus resortes; es el bosque, pues allí uno se esconde; es la noche, dado que uno se convierte en fantasma entre las sábanas; es, en fin, el placer, puesto que cuando nuestros padres regresen seremos castigados. (Foucault, 1966, p. 3)

Esta voz de Foucault vincula la heterotopía con el placer, con la creación y con la libertad, características propias de un estado lúdico. De otra parte, las condiciones de deseo y de refugio posibilitan la creación multiespacial, es decir, el nacimiento de un entramado de lugares posibles que, de acuerdo con Foucault (1966), es un principio de relación heterotópica, un lugar real donde convergen otros espacios que en muchos casos son incompatibles, por ejemplo, un mar abierto con pequeñas islas en el patio del jardín, donde navegan ilusiones de piratas y sirenas que caminan. Los patios de recreo en los colegios son los espacios heterotópicos de ilusión por excelencia, pero, ante la fuerza de la infancia y como manifestación de sus impulsos, cualquier lugar se transforma en un espacio otro. Solo precisan disponer de un tiempo cronológico, que rápidamente se transforma en un tiempo de intensidad, un tiempo aiónico, no mediado por el reloj, sino por las sensaciones. De tal forma, todo sucede en pocos minutos.

El patio de recreo o el parque de juegos son heterotopías pasaje, momentáneas. Se producen en libertad y, así sean de imitación, son juegos de creación y de expresión de pensamientos o sentimientos. Cuando los niños juegan, construyen su propio espacio. Este solo existe y cobra sentido si es habitado libremente. Los límites de tiempo, espacio y acción son determinados por los mismos niños y niñas. Cuando las heterotopías son de ilusión, son actos de denuncia y de expresión que transfiguran los espacios reales.

Es en este punto en donde indudablemente nos acercamos a lo más esencial de las heterotopías. Estas son una impugnación de todos los demás espacios, que pueden ejercer de dos maneras: creando una ilusión que denuncia al resto de la realidad como si fuera ilusión, o bien, por el contrario, creando realmente otro espacio real tan perfecto, meticuloso y arreglado cuando el nuestro está desordenado, mal dispuesto y confuso. (Foucault, 1966, p. 9)

Las heterotopías de ilusión son una condición de posibilidad voluntaria. Son organizaciones abiertas, distantes, que consienten el acceso con facilidad. Todos ingresan a una ilusión en libertad, pues se entra a todo y a ninguna parte. Es sustancial exaltar que lo que surge en este espacio se produce con la voluntad de cada individuo. Las consecuencias son impredecibles para quien las experimenta, pues todo es posible en el mundo de la ensoñación. Para vivir estas prácticas con intensidad y transitar por estos mundos heterotópicos es importante llamar una disposición vital en cada persona: la actitud lúdica.

La actitud lúdica tiene su vena en la voluntad para vivir cada acontecimiento como una experiencia que aflora con la interacción, en este caso con los objetos, sujetos, el medio o sí mismo. Para Ramos (2010), esta actitud lúdica trata de “comprender el poder de este aspecto en la vida, en primera parte por la libertad, la segunda por el ocio y el placer, y la tercera por la decisión de transformar” (p. 123). Uno de los fines de este cúmulo de experiencias es el estar o sentirse bien. Por eso, esta sensación de bienestar es un nicho indispensable para la vida.

Estas heterotopías han sido denominadas íntimas, porque el sujeto es el único testigo de las imágenes y sensaciones. Otras experiencias requieren ocupar espacios distintos para que germinen otros dentro de sí. Acciones como escuchar una canción, leer un libro o viajar son tiempos de gozo que se dispersan de la realidad y rescatan de lo rutinario.

El gusto por algunas experiencias hace que los sujetos modifiquen tiempos y espacios. Se denominan *heterotopías del tiempo* las que buscan acumular y perpetuar situaciones u objetos de manera infinita (Foucault, 1999), por ejemplo, los museos o las bibliotecas. En esta perspectiva subjetiva e íntima suceden actos creativos como heterotopías del tiempo para perdurar: fotografías, grabaciones, videos, obras de arte, escrituras o relatos. Esto refleja la necesidad de eternizar el momento, la situación o el espacio, para que no perezcan, y así dar a conocer o traducir voces para que sean escuchadas, leídas o interpretadas, o solamente como evidencia de ruptura y acontecimiento de aquello que nos pasa, lo cual hace que el espacio íntimo ocupe otros espacios: un rollo fotográfico, un lienzo, un video, una hoja de papel, entre otros. A estas las denominaremos *exoheterotopías*. ¿Es la heterotopía una evidencia de nuestro poder creador?

Estas exoheterotopías no son palpables, pero sí son espacios, elementos y símbolos que expresan pensamientos, ideas, emociones, deseos, inquietudes, fuerzas voluntarias que fungen como escrituras de sí, que narran sensibilidades a través de actos creativos. Como dice Deleuze: “es en el nombre de la creación que tengo que contarle algo a alguien” (Los Dependientes, 2013). Estas expresiones autobiográficas denotan autonomía y exponen la intimidad, en algunos casos en busca de audiencia a modo de lectores o espectadores para dialogar sobre la propia vida.

## Campamento Filosófico: experiencia y heterotopías

Finalmente, a modo de conclusión y en nombre de este conjunto de espacios y heterotopías, se comparte una expresión de tejidos denominado *Campamento Filosófico*, una experiencia producida por los grupos de investigación Gifse y Aión: Tiempo de la Infancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la línea de investigación Filosofía e Infancia. El campamento vincula anualmente niños y niñas de instituciones educativas del departamento de Boyacá. En estos encuentros se perciben enunciados que visibilizan los tres espacios propuestos en el tránsito de este texto, lo que se convierte en una *heterotopía filosófica*.

El campamento se concibe como un encuentro de voluntades, que produce acontecimientos en el tiempo y el espacio; rupturas o pliegues que sacan de lo cotidiano y lo normalizado; caminos que aíslan al espacio de la materialización de cosas y a la lúdica del solo juego. Este encuentro suspende el tiempo y permite otras posibilidades de habitar desde una construcción creativa. Es una experiencia diferente a cómo se comprende usualmente un campamento. Tampoco es una actividad propia de la escuela, como lo exponen Suárez y Mariño (2020):

Tiempos y espacios pensados para filosofar, es decir, el campamento se sale de lógicas comunes y se constituye en un espacio de reflexión y pensamiento, pues se le considera encuentro para la indagación, la pregunta y el diálogo, evidentemente, al ser una experiencia campamental, implica un tiempo de convivencia en condiciones diferentes, al aire libre y en carpas. (p. 21)

La disposición de los espacios produce emociones y percepciones que afectan los sentidos. Esto transforma las maneras de estar y de ser en el espacio. El campamento está constituido por variedad de *paisajes sonoros*, algunas experiencias lúdicas para agudizar los sentidos, cartografías de desplazamiento -como *rallies* de observación-, viajes en el tiempo a través del cine y actividades de escucha, de atención y de diálogo. El mundo se lee de otra manera: es otro lugar que reconoce y aprovecha la multiplicidad sensorial; *un espacio percibido hecho heterotopía por los sentidos*, que acerca a otras dimensiones y cualidades del mundo, donde lo lúdico se hace experiencia por el sentido del gusto, por la facultad de apreciar estéticamente el espacio, por algo que satisface al sujeto.

Los niños-as filósofos-as son viajeros del pensamiento, aman el movimiento, el cambio, la libertad, la pasión por saber, comprender y disentir. Juegan, abrazan, sienten, no se cansan, están siempre alerta... El campamento aviva sus sentidos, ignora el reloj, el cansancio, funciona con el ritmo que la naturaleza le proporciona; si un taller se alarga, si el cine foro es después de las diez de la noche, o si la caminata pensada para 2 horas se alarga a 4 y el sol es incandescente, o si llueve, acepta el reto y asume con actitud filosófica su participación en el campamento. (Pulido, 2020, p. 16)

El Campamento Filosófico es un encuentro de subjetividades. Reúne diferentes compuestos que interactúan, dialogan, discuten, se transforman o reafirman su habitar, a través de comunidades de indagación. Hay experiencias diseñadas para pensar juntos, para liberar de la homogeneización, para reconocer y para animar la diferencia. Esto corresponde al *espacio concebido, heterotopías sociales*, donde el sujeto se construye en medio de acontecimientos y a partir de relaciones. El otro personifica la diferencia, cambios, disposiciones o anhelos, que afectan, derrumban, elevan y conducen a otros estados o hacen perder el rumbo. Por ende, cuando se producen encuentros, se constituye el *nos-otros*. La dimensión lúdica se precisa en la resistencia y el encuentro.

En medio de la naturaleza se constituyó en un tiempo y un espacio para dialogar, reflexionar, vivir experiencias filosóficas, a partir de textos, expresiones artísticas, científicas, plásticas y lúdicas, [...] pensadores que cuestionan la vida desde su cosmología y que plantean conceptos e inquietudes, textos que pretenden incidir o afectar al sujeto en su espíritu y en su modo de vida, motivando una práctica en relación con uno mismo, con el otro y con el mundo. (Suárez & Pulido, 2016, p. 2)

Habitar el campamento convoca las profundidades del ser. Es una experiencia subjetiva que vincula deseos e imaginarios. Piensa y cuestiona lo personal. Da apertura a lo intrínseco del ser. Es un *espacio vivido, heterotopía de la intimidad*: lo lúdico se concibe en el devenir, en la reflexión y en la creación. Se hace experiencia de sí por el texto de las diversas heterotopías. El sí mismo se hace vida para narrarse ante los otros y habitar el mundo.

El campamento se identifica por ser móvil y dinámico, pero también produce momentos de suspensión del tiempo, donde se invita a pensar y a escribir la experiencia, las sensaciones, las vivencias y transformaciones;

es decir, un ejercicio de sí, de revisión de lo que se ha vivido, sentido y pensado. (Suárez & Mariño, 2020, p. 24)

De tal forma, el campamento transita y vibra en las formas de estar. Concibe la infancia como un habitar para crear. Heidegger (1994) dice que habitar es construir. Mientras se construye, se habita. Por lo tanto, se mantiene en constante movimiento al afectar corporalmente las dualidades del espacio y conquistar la esquiua armonía o el equilibrio que, a pesar de su dependencia, acerca a la libertad. Este espacio no olvida que la piel es de sensaciones, los encuentros son de transformación y las proyecciones son reflexivas en el caleidoscopio del ser que habita el mundo.

Para concluir, los campamentos filosóficos son el esplendor de lo que puede ser el encuentro de esta triada de espacios. Son la representación de una heterotopía fortalecida en la percepción, en el encuentro, en las conexiones, en los participantes, en las posibilidades de relación y en los insumos que movilizan la circulación de la palabra, la amistad, el pensamiento y las cualidades para el espíritu y la vida. Estos espacios permiten potenciar el capital creador.

Dicha heterotopía filosófica evidencia la importancia de pensar y de crear espacios otros para la infancia, concebida como sujetos otros, que, por su divergencia, producen encuentros otros, en el anhelo por vivir tiempos otros. La infancia es un estado lúdico de pensamientos y acciones.

## Referencias

Arancibia, V. (2016). *El concepto de espacio en Descartes*. Facultad de Arquitectura; Instituto de Filosofía PUC. [https://www.researchgate.net/publication/317802028\\_El\\_Concepto\\_de\\_Espacio\\_en\\_Descartes](https://www.researchgate.net/publication/317802028_El_Concepto_de_Espacio_en_Descartes)

Aristóteles. (1995). *Física IV* (Trad. G. Echandía). Gredos.

- Bleicher, S. (2011). *Contemporary Color Theory and Use*. Delmar; Cengage Learning.
- Bonilla, B. (1998). Lúdica y ludopatía. *Kinesis*, 26, 9-12.
- Brand, B. (Director). (2007). *Ratatouille* [Película]. Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, R., & Martínez, D. (2015). El paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 5(2), 129-140.
- Corominas, J. (1983). Escuela. En *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Deleuze, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Deleuze, G. (2017). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). *¿Qué es la filosofía?*. Anagrama.
- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Esquirol, J. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Foucault, M. (1966). Topologías (Dos conferencias radiofónicas). *Fractal*, 12(48), 39-40. [http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel\\_foucault\\_heterotopias\\_y\\_cuerpo\\_utopico.pdf](http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf)
- Foucault, M. (1967). Espacios otros (Trad. M. Lourdes). *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- Foucault, M. (1999). Espacios diferentes. En A. Gabilondio (Ed. y Trad.), *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales Vol. III*. (pp. 431-442). Paidós.
- Gallo, S. (2011). Heterotopías en el espacio educacional: repensando el poder en las relaciones pedagógicas. *Cuadernos de Psicopedagogía*,

(6). <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/psicopedagogia/article/view/542>

Goethe von, J. (1992). *Teoría de los colores*. Colegio Oficial de Arquitectos Técnicos de Murcia.

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías* (Trads. J. Pérez & U. Larraceleta). Pretextos.

Heidegger, M. (1994). Construir, habitar y pensar [Conferencia, Darmstadt, Alemania, 1951]. En E. Barjau (Ed. y Trad.), *Conferencias y artículos* (pp. 139-142). Serbal.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza.

Kohan, W. (2007). *Infancia política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Del Estanque.

Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros.

López, L., & Ramírez, B. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. UNAM, Instituto de Geografía; UAM, Xochimilco.

Los Dependientes. (2 de julio de 2013). *Gilles Deleuze - ¿Qué es el acto de creación? (completo) - Subtitulado al Español* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Montañez, L. (1999). Espacio-espacialidad y transdisciplinariedad en geografía. *Cuadernos de Geografía*, 8(1), 59-73.

Morales, L., & Suárez, M. (2018). *Infancia, lúdica y juego*. Gobernación de Boyacá.

- Murillo, O. (27 de noviembre de 2016). Para el 2020 esperan pintar 30 mil fachadas en zonas vulnerables. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/estrategia-para-pintar-casas-de-zonas-vulnerables-en-ciudad-bolivar-46591>
- Pérez, P. (2008). El gusto estético. La educación del (buen) gusto. *Revista Estudios sobre Educación*, 14, 11-30.
- Pulido, Ó. (2020). Filosofar, crear y preguntar. En M. Suárez, & N. Rodríguez (Coords.), *Pregúntele al Filósofo: inquietudes de Infancia* (1ª ed., pp. 15 -17). Nefi.
- Ramos, J. (2010). Investigación lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica. *Zona Próxima*, (12), 118-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155008>
- Reyes, N. (2012). *Las ludotecas: orígenes, modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Rider, R. (2009). *Color psychology and graphic design applications*. Senior Honours, Liberty University.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado* (Trad. G. Vargas). Oikos-Tau.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Sarlé, P., Rodríguez, I., Rodríguez, E., & Batiuk, V. (2014). *Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef Argentina.
- Schmid, W. (2010). *La felicidad. Todo lo que debe saber al respecto y por qué no es lo más importante en la vida* (Trad. C. Plaza & A. Calero). Pre-Textos.
- Soja, E. (1997). *El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica*. Geográficos.
- Suárez, M., & Pulido, Ó. (Coord.). (2016). *Filosofando con el universo: voces de la infancia* (1ª ed.). Nefi.

Suárez, M., & Mariño, A. (Coord.). (2020). *Pensando la filosofía: voces de la infancia* (1ª ed.). Nefi.

Valesini, S. (2016). Instalaciones inmersivas hacia una estética de la actuación. En S. García, & P. Belén (Eds.), *Fundamentos estéticos. Reflexiones en torno a la batalla del arte* (pp. 137-157). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Wilderspin, S. (1824). *On the importance of educating the infant poor, from the age of eighteen months to seven years*. W. Simpkin and R. Marshall.



# Experiencia artístico-lúdica: conocimiento sensible y pensamiento creativo

*Leidy Yohanna Albarracín Camacho*<sup>40</sup>

*Yo no sé si nací así de esa manera o me fui quedando así a causa de mi amigo pintor,  
pero cuando miro una cosa enseguida me fijo en el color.  
La gente, una casa, un libro, da lo mismo: primero me quedo mirando el color de los  
ojos, de la puerta, de la tapa; solo después me pongo a ver lo demás.  
-Bojunga (2010, p. 17).*

Volver sobre las cosas llanas de la vida, ver lo sorprendente en lo sencillo, imaginar otros mundos posibles, deleitarse con la vida cada día, comprender que pese a las dificultades siempre hay líneas de fuga, pensar e indagar en las posibilidades de la experiencia artístico-lúdica: todo esto nos hace volver la mirada sobre lo que somos como seres humanos. Se trata de una pregunta por la existencia y por las prácticas que nos devuelven la atención sobre el estar en el ahora.

El presente capítulo habla de la relación entre la experiencia artística y la lúdica. Es el resultado de uno de los objetivos del proyecto de investigación *Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual*, que permitió caracterizar los aspectos clave que pueden generar aportes sobre el tema. A lo largo del texto, habrá aproximaciones teóricas y conceptuales para generar una radiografía de lo que puede definirse sobre la experiencia artístico-lúdica como generadora del pensamiento creativo, el desarrollo del conocimiento sensible y su importancia en el contexto actual.

<sup>40</sup> Magister en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Investigadora de Gifse. Correo electrónico: leidy.albarracin01@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6372-874X>

Por otro lado, este capítulo es el resultado de un trabajo investigativo que se propuso comprender la relación entre dos escenarios complejos pero potentes, en tanto atienden a dimensiones de lo humano que, si bien están latentes en un sentido natural, es necesario comprender, analizar y desarrollar para propiciar espacios de encuentro que permitan el conocimiento de sí en comunidad. Se trata de la experiencia artístico-lúdica como potencia para el desarrollo del pensamiento creativo. En este sentido, el capítulo se divide en tres grandes apartados. A manera de preámbulo, se habla del contexto sobre el cual se piensa la propuesta. Se hace una aproximación al plano sensible en el que se desenvuelven los seres humanos en la actualidad, el cual se ha reducido a un recurso de orden económico, pues se trata de capturar la atención humana a partir de estímulos que devienen en una distracción constante y vacua. Dentro de este mismo apartado, la propuesta introduce una aproximación al concepto de *lúdica* en su noción amplia, como posibilidad para generar desde la experiencia artística un conocimiento sensible con carácter crítico que atienda a las realidades próximas.

En segundo lugar, se habla de tres prácticas artísticas en las cuales ha tenido lugar la experiencia artístico-lúdica: *Feria del Juego*, el *Museo Nómada* y el *Mercadito Ambulante*, experiencias de carácter colaborativo en el que los aportes individuales y colectivos son indispensables para la activación del conocimiento sensible, del pensamiento creativo y de una actitud lúdica. Finalmente, se caracteriza la experiencia artística en relación con lo lúdico y con el pensamiento creativo como escenarios del conocimiento sensible.

## **Preámbulo: esbozos sobre el contexto**

Un aspecto clave en la vida humana es cómo nos relacionamos con el mundo, es decir, la experiencia sensible. Algo que era apenas natural, hoy se piensa como un recurso de orden económico. A través de estímulos y al aprovechar las fragilidades afectivas y psicológicas de las personas, se ha capitalizado la atención. Esto ha dado como resultado una sociedad distraída e inmediatista que constantemente pierde su capacidad de concentrarse, de comprometerse y de comprender el sentido de las cosas con las cuales cada quien ocupa su tiempo. Al respecto, Bueno (2017) señala:

En este nuevo modelo productivo, la atención humana se convierte en un mecanismo tanto de producción de plusvalía como de reproducción de

relaciones de poder. Por un lado, la atención humana deviene fuente de información que es capturada y transformada en fuerza productiva. Por otro lado, la atención humana es utilizada como fuente de información estadística sobre una población, contribuyendo a la transición desde una sociedad disciplinar (basada en la individuación del sujeto en la masa) hacia una sociedad de la seguridad o control (basada en el cálculo estadístico y la gubernamentalidad). (p. 41)

Lo anterior ha generado seres autómatas que viven el día a día como espectadores de una ficción que es la propia vida. Es decir, se ha perdido el discernimiento entre qué es real y qué es ficción. Hablamos aquí de acceso a mucha información, de la cual una buena parte carece de fuentes confiables y además está desprovista de sentidos. Si bien parece una gran cantidad de contenido, en realidad es información repetitiva, ya que opera de la misma manera, como forma de distracción vacía -lo cual no quiere decir que no exista en el medio otro tipo de contenido valioso-. Así la abducción sensible debe entenderse como un problema de orden social, político, económico y educativo, pues, de cara a esta crisis, es necesario comprender que la experiencia sensible debe potenciarse en un sentido creativo, artístico y lúdico. Hay que propiciar otros escenarios en los que las personas sean capaces de profundizar, indagar, cuestionar, imaginar, crear, recrear y proponer mundos posibles desde un sentido crítico. La experiencia artístico-lúdica se propone como un aspecto vital en el desarrollo del pensamiento creativo<sup>41</sup>. Además de permitir potenciar formas de expresión, ayuda al fortalecimiento de vínculos con el conocimiento del mundo y a consolidar una relación sensible con este.

Por su parte, el estado lúdico se plantea como una manifestación del ser humano que afianza sus relaciones sociales y mejora las interacciones. A través de él, el ser humano puede adentrarse en el tejido social y generar interacciones para así hacer parte de una comunidad. Se trata, al igual que el arte, de una actitud frente a la vida, una forma de ser y de estar en el mundo. La relación entre experiencia artística y lúdica es, entonces, un lugar del pensamiento clave para la comprensión de la manera como el ser humano vive y se desenvuelve en el contexto educativo y cotidiano.

41 Nota de Autor: Pensamiento creativo. desde la perspectiva Noria es pensar fuera de la caja de los pensamientos preconcebidos y proponer. Para esta perspectiva se comprende como la capacidad de contribuir y generar la emergencia de conocimiento sensible y nuevas realidades materiales e inmateriales a partir de procesos de invención.

### ***Actitud lúdica, una forma de ser y estar en el mundo***

En cuanto al concepto de *lúdica*, aunque convencionalmente es asociado como sinónimo de juego, en esta propuesta es importante realizar una distinción de entrada: si bien la mayoría de los juegos son tácitamente lúdicos, no siempre la lúdica es juego. Es decir, se relacionan en tanto hay divertimento en ambas prácticas, pero en el caso de la lúdica en relación con la experiencia artística, se trata de una actitud frente a la vida.

La lúdica debe ser comprendida como experiencia cultural y no solamente ligada al juego. Ahora bien, las experiencias lúdicas son dimensiones transversales que atraviesan toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Por consiguiente, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial, a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (Jiménez, 2000, p. 16)

Así, lo lúdico es una experiencia de orden cultural, un acontecimiento. Le sucede a cada persona y es parte de su vida. Es una dimensión del ser humano que puede potencializar muchos aspectos de su actividad cotidiana: lo personal y lo educativo, por nombrar algunos. Lo lúdico atraviesa el pensamiento y el cuerpo. Por ello, se trata de una experiencia de orden sensible, que se puede potenciar a través de diferentes procesos intencionados -planeados- que cuenten con conocimientos complejos -por lo que implican-, pero sencillos de abordar en su consecución. “Es necesario resaltar que los procesos lúdicos son una serie de actitudes y de predisposiciones que atraviesan toda la corporalidad humana. Podríamos afirmar que son procesos mentales, biológicos, espirituales, que actúan como transversales fundamentales en el desarrollo humano” (Jiménez, 2000, p. 17).

En otro sentido, son prácticas que pueden producir divertimento, emoción y sensibilidad, lo cual tiene que ver con la generación de prácticas cotidianas en una dimensión simbólica que agudicen la imaginación. En este aspecto se puede hablar del

juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura, el arte, el descanso, la estética, el baile, el amor, el afecto, las ensoñaciones, la palabrería. Inclusive, todos aquellos actos cotidianos como “mirar vitrinas”, “pararse en las esquinas”, “sentarse en una banca” son también lúdicos. (Jiménez, 2000, p. 17)

Hay algo que tienen en común todas estas prácticas: el divertimento, la alegría y la sensación de bienestar que producen. Los sentidos y significados lúdicos de estas experiencias son construidos por el individuo que las vive, pero no se asegura que produzcan el mismo efecto en todos los sujetos. Por tanto, las experiencias lúdicas son parte de la subjetividad.

En cuanto a lo que compete a esta investigación, la experiencia artístico-lúdica involucra todos los aspectos mencionados. Aunque haya pocos estudios que definan claramente esta relación, como parte de los aportes del presente capítulo, se puede decir que este tipo de experiencia posibilita además el desarrollo del pensamiento creativo y del estético como un lugar para el conocimiento sensible.

En este sentido, la experiencia artístico-lúdica es una pieza esencial en el desarrollo del ser humano. Se trata de la posibilidad de descubrirse, de expresarse y de experimentar con materiales, conceptos y sensaciones, que llevarán a cada persona a un conocimiento de sí y del mundo que la rodea, en contexto y con su comunidad. En este sentido, se puede hablar a partir del cuidado de sí como una práctica fundamental que impacta el entorno y la comunidad que rodea a cada persona:

El cuidado de sí es, por tanto, aquella relación consigo mismo. Es un conocimiento de sí que tiene como efecto el autogobierno. Dicho de otro modo, el ser que cuida de sí hace de su vida una obra de arte en tanto producción de sí. (Suárez & Mariño, 2017, p. 163)

En este pensamiento, no existe inquietud por solo acumular saberes. El valor del saber cobra sentido cuando su interpelación afecta la vida.

La relación de la experiencia artística a través de lo lúdico, que implica actividades culturales como el juego, permite generar un lenguaje desde el movimiento, el análisis y la creación de imágenes y de formas de apropiación y de resignificación del mundo circundante, con especial énfasis en la comprensión sensible del mundo -que fortalece el desarrollo del pensamiento creativo-. Así, existen posibilidades de expresión diversas y válidas, ya que cada persona y colectivo han desarrollado en el transcurso de su vida un conocimiento sobre lo próximo, su historia y condiciones de posibilidad, que resulta muy importante en términos de experiencia.

Por este camino es necesario hablar de algunas prácticas artísticas que han permitido abordar lo lúdico como una actitud que potencia los factores mencionados. Estas experiencias se han llevado a cabo a lo largo del tiempo en diferentes escenarios y han permitido caracterizar la práctica artística, los aportes y los conocimientos que ello involucra.

## Experiencias artísticas con carácter lúdico

### *La Feria del Juego: arte e instalaciones artísticas*

En esta experiencia hubo tres factores clave. El primero tiene que ver con la experiencia artística, lo lúdico a través del juego y un conocimiento localizado en tradiciones culturales con la intención de volver sobre prácticas lúdicas que han ido desapareciendo, pero que aportaron ocio a los niños y niñas que en su momento las utilizaron. Es importante señalar que en este tipo de experiencia la comunidad es muy importante: sin las y los estudiantes que participaron en este proceso, no habría sido posible. Aquí el creador o creadora aporta una idea potente y posible de materializar. Gracias a las intervenciones de todas las personas que participan (imagen 1), cada uno tiene un rol y hace que la experiencia funcione.

**Imagen 1.** Museo Nómada. Edición feria y juego



La intención de la experiencia era apropiarse de algunos juegos tradicionales, de su historia y del contenido que se activa cuando se ponen en práctica, para resignificar los conocimientos y adecuarlos al contexto de cada participante. Por ello, fue necesario volver a fabricar los implementos o dispositivos lúdicos a partir de técnicas artísticas, así como pensar en la afectación de los participantes en los juegos. Se generó un recorrido por diferentes estaciones donde se ubicaban los objetos. En este sentido, el espacio donde se lleva a cabo la experiencia artístico-lúdica es clave, pues, más allá de la infraestructura, se trata de la manera como desde un plano simbólico se puede disponer el lugar.

### ***Museo Nómada: microhistoria, arte y cotidianidad***

*Evitemos buscar siempre lo extraordinario, admiremos lo simple y llano y aprendamos a apreciarlo porque, desde cierto punto de vista, es lo más sublime de todo.*  
-Esquirol (2015, p. 55).

*Museo Nómada*<sup>42</sup> es una propuesta de creación que se ha desarrollado desde el año 2014. Está orientado a consolidar reflexiones en torno al concepto de *museo*, a su relación con lo cotidiano y a la historia mínima –o microhistoria–, como posibilidad para reinventar y apropiarse de la estructura museística convencional y así proponer una serie de acciones y dispositivos que, por un lado, vuelven su mirada al acontecimiento micro –cotidiano– y, por otro, se reinventan a partir de la construcción de dispositivos de circulación de fácil acceso y abordan diversos temas como el saber local y las formas históricas dominantes. Esto sucede a través del análisis de los objetos y materiales que hacen parte del sentido común de una cultura o comunidad, en un tiempo espacio actual.

La propuesta se ha materializado a través de la creación de una serie de objetos que han conformado una colección temporal a la luz de las lógicas de un museo móvil o museo portátil. La propuesta se ha desarrollado como un laboratorio de creación que posibilita prácticas creativas sobre diferentes realidades y sus planos discursivos en un tiempo-espacio que su historia implica.

42 Esta experiencia se realizó con el semillero *Historias Límitrofes* del grupo GIFSE de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, los procesos se llevaron a cabo en espacios expositivos y educativos.

En este sentido, el laboratorio de creación buscó generar prácticas artísticas que permitieran desarrollar espacios de pensamiento creativo a través de la *microhistoria* en el contexto museístico.

El mundo del arte ha sido permeado por múltiples problemas que encierran procesos históricos configurados desde la historia oficial. El arte, además de tener la función de crear, para este caso, también se plantea como una forma de reflexión que permite abordar la realidad próxima desde una interpretación de sus planos discursivos y capas temporales, que configuran el mundo circundante. Dicha interpretación, si bien no desconoce los procesos subjetivos, tiene que ver con una indagación y una reflexión sobre la manera como se ha configurado la historia y sobre los posibles aportes del arte como posibilidad de lectura de la realidad en un contexto determinado.

Así, la relación museo-arte y microhistoria como posibilidad de lectura de la realidad y su interpretación a través de la creación artística, de la actitud lúdica y de la apropiación de técnicas han sido el motivo de esta experiencia.

Tres conceptos claves movilizan el sentido de la propuesta. El primero es la *microhistoria*, quien hace parte de múltiples teorías desarrolladas desde la posibilidad lectora por las lógicas discursivas que se presentan en la historia. El ejercicio se potencia en la habilidad de contar relatos cortos, donde su principal objetivo es brindar una gama de opciones sobre la perspectiva de interpretación de la realidad de los sujetos, la cual, no es el sentir de la historia universalizante. Según Walter Benjamin (citado por Boll, 2014), se trata de “la revelación de lo «insignificante», es una aspiración de la historia de lo cotidiano y de la microhistoria [...] Para Benjamin, el interés en los «casos limítrofes» o «fenómenos marginales» habitualmente desdeñados por la historia universal” ( p. 532) versa en que estos sucesos desestatizan la manera tradicional de ver y escribir la historia, ya que posibilitan otras prácticas discursivas sobre la realidad circundante y su momento histórico. Estas microhistorias están dispuestas a través de capas de relatos en un *discontinuum*, donde la imagen y las narraciones, por una parte, no siguen una linealidad ni una jerarquización, sino que atraviesan aleatoriamente la temporalidad y espacialidad de su emergencia; y, por la otra, al estar inscritas en lo cotidiano, son actos creativos productores de construcciones alternativas de identidades -singulares y colectivas- fuera de los discursos hegemónicos totalizantes de la cultura y de la historia de un lugar.

En segunda instancia, la propuesta se ha movilizó en las prácticas artísticas contemporáneas. Según el colectivo La Société Anonyme (2006):

No se trata de ser artistas, tampoco críticos, se trata de producir, es decir gente que produce. Tampoco se es autor, se piensa que cualquier idea de autoría ha quedado desbordada por la lógica de circulación de las ideas en las sociedades contemporáneas, incluso cuando se autodescribe como productores se siente la necesidad de hacer una puntualización, se es productor sí, pero también productos. (p. 42)

En este orden de ideas, dicho tipo de prácticas permite pensar en procesos y experiencias más que en productos.

En tercer lugar, la propuesta se concibe desde el concepto de *museo*. Sin embargo, es importante señalar que dicho espacio se piensa desde una idea ampliada, que trata más bien de entablar un diálogo con la función de un museo convencional, donde se desestabilice el discurso que encierra, ya que tradicionalmente esta ha sido una institución que salvaguarda lo que ha producido la historia universal. El *Museo Nómada* abarca dos sentidos: el primero es que está en movimiento y el segundo que acoge la idea de microhistoria al brindar posibilidades de lectura de la realidad sin ninguna pretensión de ser un relato universalizante.

## **Mercadito Ambulante, Arte, Intercambio y Apropiacionismo**

El presente apartado hace referencia a la experiencia resultado de una serie de encuentros y conversaciones con estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas, con quienes desarrollamos laboratorios de creación a partir de algunos temas de interés que hacen referencia a prácticas de la historia del arte como una posibilidad para la creación.

Así, el *Mercadito Ambulante, Arte, Intercambio y Apropiacionismo* es una experiencia que tiene que ver con la reflexión acerca de dinámicas sociales, políticas y económicas, sobre la manera como se desenvuelve la sociedad emergente.

Se trata de una práctica colaborativa en torno a la idea de *apropiaciónismo* en el arte como un mecanismo para circular acciones en un espacio público. Todos los participantes aportaron objetos de carácter artístico e imágenes, así como elementos descartados como útiles, pero que seguramente alguien más va a revalorar y utilizar.

Esta intervención se desarrolló en dos oportunidades con el semillero Historias Limítrofes y con estudiantes de la asignatura Arte Contemporáneo de la Licenciatura en Artes Plásticas, a la luz de una serie de reflexiones sobre la historia del arte contemporáneo, con especial énfasis en el arte colombiano.

Si bien existen experiencias anteriores que se han enfocado en este espacio de “trueque”, es importante señalar que en esta oportunidad el proceso tiene que ver con cómo el arte en la historia se ha apropiado de una serie de dinámicas de cada época para reinventar, desestabilizar y proponer posibilidades discursivas y prácticas sobre la realidad cercana. En esta oportunidad, nos reunimos con la idea de generar una propuesta colaborativa que invitará desde el apropiacionismo de experiencias e imágenes de la historia del arte, a conocerlas y a hacer de estas un mecanismo de creación, de circulación y de reflexión en torno a la idea de *mercado*.

De esta manera, con los participantes, después de elaborar reflexiones, lecturas y talleres alrededor del apropiacionismo, se desarrollaron dos intervenciones en diferentes espacios de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se invitó a los transeúntes a hacer parte del trabajo. Cada participante acopió objetos y produjo una serie de imágenes que permitió la dinamización de la intervención.

El mercadito recogió experiencias acerca de las formas de intercambio que han elaborado diferentes comunidades a lo largo de la historia, en contraste con el actual sistema económico. En este punto, el gesto artístico-lúdico, más allá de producir objetos, procede como una experiencia que permite pensar la realidad cercana y generar otros vínculos con el espacio y con la manera como se habita, en tanto acontecimiento. Es importante señalar que esta propuesta es un trabajo colaborativo, en el que se pudieron compartir pensamientos, historias y experiencias como grupo. Cada persona aportó con su compromiso.

Uno de los aspectos determinantes para el desarrollo de la actitud lúdica es la experiencia artística como escenario que aborda formas de expresión y el conocimiento sensible, que a su vez involucran la resolución de problemas, el divertimento, la incertidumbre, la alegría y la sorpresa. En el caso del *Mercadito Ambulante*, se puede hablar de la experiencia artística, ya que involucra la sensibilidad, materiales y formas de expresión. Además, se trata de una acción colaborativa, pues es una actividad que involucra a la comunidad e invita al intercambio.

Es importante señalar que las dos acciones colaborativas tienen en común estrategias que permiten el desarrollo del pensamiento creativo a través de las intenciones que implica cada experiencia:

- Son experiencias artístico-lúdicas que involucran prácticas culturales. Se trata de experimentar y de sorprenderse en el proceso a través de la creación de dispositivos. Se acude al análisis de realidades que pueden ser afectadas, pensadas y transformadas.
- Hay un plano conceptual que permite abordar factores históricos, contextuales y asumir una postura.
- Se trata de trabajos colaborativos. Esto no sería posible sin el trabajo en comunidad.
- Son artísticas, ya que están determinadas en una dimensión estética que involucra materiales, técnicas y procesos de creación.

## Experiencia artístico-lúdica

Hablar de *experiencia artística* puede hacer referencia al arte en un sentido general. Sin embargo, se trata del arte en tanto una actitud, un estado que atraviesa el cuerpo y la mente en relación con el entorno, con las cosas y con lo que allí sucede:

El arte es un vínculo, un nexo entre una situación material del mundo y una percepción mental. Lo esencial en el arte no es el objeto artístico, sino el especial vínculo que despierta esa emoción que buscamos (impulso)

cuando estamos predispuestos a percibir de esta forma tan particular. El vínculo artístico lo entiendo más como un verbo, una acción, una experiencia. (Valdivia, 2016)

En este tipo de práctica, si bien está en relación con los lugares, con técnicas y con objetos, lo importante es lo que se produce en las personas, su afectación. Se trata de las experiencias que se provocan en los procesos. La experiencia artística es, por lo tanto, un suceso, algo que nos acontece:

La experiencia es “eso que me pasa”. Prosigamos ahora con ese me. La experiencia supone, o hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa. 2007, p. 89)

En este sentido, la experiencia artística sucede en cada persona y desde diferentes planos de conocimiento. Hace parte de la cotidianidad, sí, pero también requiere espacios de consolidación para producir las prácticas que propicien el desarrollo de los diferentes aspectos de la experiencia artística. Es decir, hay una intención, un conocimiento que se puede activar desde dicha experiencia en una dimensión sensible en relación con el mundo y con el conocimiento que este implica en el diario vivir y en la educación. Se trata de adentrarse en las lógicas del arte, en tanto posibilidad para potenciar la actitud lúdica, que a su vez permite el desarrollo del pensamiento creativo. El artista Joshep Beuys (1995) afirma:

Se puede proceder artísticamente en matemáticas, porque las matemáticas trabajan con formas. Las matemáticas consisten únicamente en formas y los números también son formas y proporciones [...] También en clase de lengua se trata de lenguaje, se les da forma a las ideas con un medio de expresión. El medio de expresión es el lenguaje. Así que habrá que aprender a mirar el pensamiento mismo, que las personas aprendieran a mirarlo como un artista mira su obra, es decir: en su forma, en su fuerza, en su sonido, en la cualidad del habla. Solo entonces puede haber una clase de lengua, de verdad de modo que solo se podrá empezar a enseñar la lengua cuando se ponga el valor en claridad, en lo artístico. (p. 23)

El pensamiento de Beuys motiva una forma de abordar los saberes que compartimos. Invita a mirar cómo opera dicho conocimiento y los posibles sentidos que estos tienen en la vida de las personas, lo cual implica, por un lado, una indagación detallada de los significados que se producen alrededor de los saberes y, por otro, revisar la manera como operan.

Por este camino, se puede decir que la experiencia artístico-lúdica se compone al menos de los siguientes aspectos del pensamiento, que han sido enunciados por los filósofos que se relacionarán en este apartado y que permiten aproximarse a las características de dichos procesos:

- dimensión estética.
- pensamiento creativo.
- lugares de encuentro.
- principio de devenir y autopoiesis.
- lo rizomático.
- medios de expresión.

### ***Dimensión estética: esbozos sobre la división de lo sensible***

Lo estético como uno de los escenarios de activación de la experiencia artístico-lúdica ha permitido movilizar el pensamiento y potenciar diversas formas de conocimiento más allá del científico. Se trata de desarrollar cualidades del ser humano que en el mundo emergente quedan rezagadas al último lugar o son negadas -como la creatividad o el desarrollo de la sensibilidad-. Tanto el conocimiento sensible como la experiencia artístico-lúdica son relacionados con el ocio en un sentido negativo, ya que el mundo actual es un territorio para la “normalización” de los seres humanos en pos de la productividad en una escala económica. Se requiere de seres dóciles y obedientes, gente que no haga discernimientos de la realidad, que no sean propositivos ni construyan otros mundos posibles.

En este sentido, la experiencia artístico-lúdica es un aspecto vital en el desarrollo de la creatividad. Además de permitir potenciar formas de expresión artística, ayuda al fortalecimiento de vínculos con el conocimiento del mundo y a consolidar una relación sensible con el mismo.

Ranciére (2014) ha reflexionado en torno a este problema. Para él, lo sensible no es un aspecto exclusivo de un pequeño grupo de personas que se ha apropiado del lenguaje en beneficio de sus necesidades. Aquí el asunto es cómo los procesos simbólicos y de codificación a través de los cuales nos comunicamos son un escenario de orden político, pues

la política consiste en reconfigurar la división de lo sensible, en introducir sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era, en escuchar como a seres dotados de palabra a aquellos que no eran considerados más que como animales ruidosos. (pp. 18-19)

Esto permite pensar que, si bien lo artístico-lúdico hace parte tácita del ser humano, es indispensable generar los lugares de encuentro que permitan desarrollar experiencias que potencien el pensamiento creativo. Por ello, los espacios que propicien lo artístico-lúdico son claves en el proceso.

### ***Del pensamiento creativo***

Un aspecto clave que se desarrolla en la relación experiencia artística y lúdica tiene que ver con el pensamiento creativo, por lo cual hablaré de la propuesta del filósofo Diego Pineda, quien hace una distinción entre los procesos de pensamiento creativo y la creación misma, pues se suele hablar de la última sin comprender la primera. En su reflexión, el autor nos invita a pensar en qué consiste el desarrollo del pensamiento creativo en el marco del programa de filosofía para niños. Enfatiza en lo que dice Lipman desde el desarrollo de varias formas de pensamiento:

Pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario. Solo cuando nuestro pensamiento se habitúa a la tarea del análisis, de la búsqueda de soluciones basada en sugerencias intuitivas, al examen y aplicación de criterios, al planteamiento de preguntas reflexivas, a la expresión mediante obras o al cultivo de una sensibilidad por las necesidades e intereses de los miembros de una comunidad está en condiciones adecuadas de generar obras creativas, pues la creatividad no se concibe acá como la tarea aislada del “genio” que deslumbra a los otros con su “originalidad”, sino como el resultado de un esfuerzo cooperativo en donde nos hacemos sensibles al contexto de sugerencias presentes en una comunidad de pares y exploramos diversas formas a través de las cuales expresar lo que somos, pensamos y sentimos. (Pineda, 2011, p. 150)

En los aportes importantes que se deben resaltar del planteamiento de Pineda, se puede señalar que inicia su camino con el desarrollo de preguntas

reflexivas que invitan a indagar, curiosear y pensar el mundo. Entre tanto, se resaltan los procesos de sensibilización y de empatía hacia las necesidades de la comunidad en el contexto que rodea a cada persona. No se trata de volver sobre el individuo. Es más bien asumirse como parte de un colectivo de una sociedad, en la que las acciones de cada quien impactan. Por ello, es importante lo que los participantes piensan, sienten y expresan, pues de ello depende lo que somos. En ese sentido, la creatividad se concibe aquí como algo habitual en la vida de cualquier ser humano y no como algo exclusivo de algunos pocos, por lo que resulta clave desarrollar el pensamiento creativo.

Por otro lado, al trabajar en comunión con otras personas, hay un constante examen de lo que se produce en términos materiales, conceptuales y sensibles, además de un intercambio de aportes que permitirán un mejor resultado durante el proceso de creación como lugar para el pensamiento de sí y de los demás.

Si la experiencia pasa por el sujeto creador, el estudio artístico puede ser sobre sí mismo, el artista vuelve la mirada sobre sí, pues está sumergido en el plano sensible, lo que allí se moviliza, lo que allí llega a transformarse, y cómo esto impacta en todos los niveles su contexto. La experiencia creativa explora los estratos del ser, lo transfigura y, por ende, acepta lo inminente de la incertidumbre que implica la experiencia inserta en las cosas más pequeñas de la cotidianidad, en la que se constituyen las narrativas individuales y colectivas que atraviesan la vida, es allí en ese estrato de realidad donde se configuran los sentidos de la vida misma. (Albarracín *et al.*, 2020, p. 197)

Por ello, veo necesario hablar de algunos conceptos que permiten visualizar cómo se puede producir la experiencia del pensamiento creativo, no sin antes aclarar que, si bien en esta investigación se hace referencia al arte, el pensamiento creativo es competencia de cualquier área de conocimiento y debería ser atendido como tal. Sin embargo, traigo a colación algunas ideas que pueden ayudar a complementar la reflexión sobre un terreno fértil que ya ha sido potencializado en áreas de conocimiento que se han ocupado de la dimensión sensible del ser humano.

**Lugares de encuentro.** Cada espacio puede ser concebido como un escenario medible y cuantificable. Sin embargo, el sentido del lugar hace parte de un territorio simbólico del orden del habitar. Es decir, si bien los escenarios para la experiencia artístico-lúdica pueden ser espacios

variados, es importante que estén pensados dentro de una intención que permita morar el espacio en tanto lugar para el encuentro. Se trata de conocer, reorganizar y apropiarse de los contextos.

**Principio de devenir y autopoiesis.** Este principio está íntimamente ligado a la experiencia sensible. El devenir no es “una correspondencia de relaciones, pero tampoco es una semejanza, una imitación y en última instancia, una identificación, el devenir es una producción de sí mismo, es el principio de una realidad, el devenir es el orden de la alianza” (Deleuze, 1996, p. 244). De acuerdo con este pensamiento, se puede decir que *devenir* se trata de ser un poco el otro/otra o lo otro, lo cual permite llegar a comprender la diferencia. Cuando este fundamento se comprende, se puede devenir en el mundo, desde el mundo, para llegar a un conocimiento de sí mismo en correspondencia con el entorno, con las otras personas y con las especies, es decir, en el sentido de la *autopoiesis*, pues se trata de la creación o producción de sí mismo. De acuerdo con Maturana y Varela (1998),

son autopoieticos los sistemas que presentan una red de procesos u operaciones (que lo define como tal o lo hace distinguible de los demás sistemas), y que pueden crear o destruir elementos del mismo sistema como respuesta a las perturbaciones del medio. (p. 71)

A pesar de los cambios estructurales del sistema, se destaca cómo la invariabilidad de la red en toda su subsistencia no modifica la identidad propia del sistema. La *autopoiesis* es definida como la capacidad de los sistemas de constituirse a sí mismos. Dentro de esta perspectiva, los espacios artístico-lúdicos posibilitan una aproximación a la propia vida, a la forma como sentimos y pensamos, a cómo se ha constituido el conocimiento que nos atraviesa como individuos y como sociedad, lo cual genera posibilidades para crear y recrear el mundo.

**Lo rizomático.** En este mismo sentido, existe un sistema que desde la biología y la filosofía se ha explorado como posibilidad para interpretar estrategias de pensamiento y producción del conocimiento: el rizoma, un sistema en movimiento que depende de variadas conexiones y entrecruzamientos. Metafóricamente se asemejan a múltiples puntos de intersección donde pasan cosas: “el rizoma en sí posee muy diversas formas desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos, hasta sus

concreciones en bulbos y tubérculos” (Deleuze, 1996, p. 19). En un sentido social, filosófico y pedagógico, es donde nos suceden experiencias, los lugares de encuentro con las demás personas, en los que juntos contribuyen a un profundo acto creativo.

**Medios de expresión.** Por último, es importante señalar que las experiencias artístico-lúdicas van de la mano con la interacción en diversos lugares, con objetos, pero más específicamente con medios de expresión como las artes plásticas, pues permiten el “uso activo de las materias como una forma de creación y expresión, ejemplo de ellas son el dibujo, la pintura, la escultura, el muralismo, entre otras, cada una puede ser utilizada con propósitos lúdicos” (Albarracín, 2018, p. 18). También están las artes escénicas, las artes gráficas, las artes visuales, las artes musicales y otras prácticas artísticas contemporáneas, que han reinventado e inventado otros medios de expresión como los performances, las instalaciones, entre otras. Hay todo un mundo por explorar.

Es importante señalar que existe una correlación entre los procesos de creación, el pensamiento que involucran y el contenido de lo que se expresa. En este sentido, hay que tener en cuenta el discernimiento y preguntas sobre los contextos, los lugares y su disposición en un sentido simbólico, los objetos en tanto composiciones que derivan en dispositivos que activan el pensamiento y lo que allí va a acontecer en lo individual y colectivo.

## Reflexiones finales

La experiencia artístico-lúdica es una actitud frente a la vida que genera escenarios de conocimiento sobre lo sensible y el pensamiento creativo, pues a través de estos procesos se pueden activar espacios individuales y colectivos que potencien las acciones colaborativas y de cooperación, en donde se involucren formas de expresión y estrategias para incentivar preguntas, reflexiones y creaciones en torno al contexto en el que se producen. En este orden de ideas, la expresión artístico-lúdica implica

el arte como una forma de manifestación y creación de mundos posibles, en un sentido sensible, es decir estético, donde la materia prima para su desarrollo va desde las artes plásticas, como la pintura, el dibujo, hasta expresiones sonoras como la música. (Albarracín, 2018, p. 16)

La finalidad de estos espacios de encuentro es desarrollar el pensamiento creativo, la sensibilidad, la imaginación y generar procesos de evaluación donde haya un intercambio de aportes y se experimente con materiales y técnicas.

Así, la experiencia artístico-lúdica contiene los siguientes aspectos metodológicos, propuestos como una posibilidad para activar los diferentes espacios enunciados anteriormente: por un lado, cada acción creativa debe contener un tema sugerente relacionado con la intención y la planeación previa. Se deben tener en cuenta los aspectos que hacen que sea una experiencia artístico-lúdica, es decir, que involucren preguntas y potencien el pensamiento creativo y el conocimiento sensible. En segunda instancia, se puede pensar en objetos, cosas o aspectos detonantes que se puedan apropiarse para detonar la creación. También es importante generar un material didáctico que posibilite diversas formas de expresión, de experimentación y de comunicación de contenidos. Por último, se recomienda propiciar un espacio de reflexión en el que cada persona manifieste, pregunte, enuncie, presente o comparta su pensamiento y los resultados tanto materiales como inmateriales producto del proceso.

Para finalizar, es importante comprender que las expresiones artístico-lúdicas tienen un vínculo directo con las manifestaciones del arte, lo plástico, lo escénico, lo sonoro, lo gráfico, las expresiones del arte contemporáneo, entre otros, ya que este componente es lo que genera la experiencia artística, como se estipuló a la luz de los casos de estudio.

## Referencias

- Albarracín, L. (2018). *Infancia, lúdica y juego*. Gobernación de Boyacá.
- Albarracín, L., Sosa, P., & Arciniegas, W. (2020). *Creación, investigación y arte*. Editorial UPTC.
- Beuys, J. (1995). *Cada hombre un artista*. Gráficas Rogar.
- Bojunga, L. (2010). *Mi amigo el pintor*. Norma.

- Boll, W. (2014). Historia. En M. Opitz, & E. Wizisla (Eds.), *Conceptos de Walter Benjamin* (Trad. M. Belforte & M. Vedda, pp. 527-590). Las Cuarenta.
- Bueno, C. (2017). Economía de la atención y visión maquínica: hacia una semiótica asignificante de la imagen. *Hipertextos*, 7, 41-43.
- Deleuze, G. (1996). *Rizoma*. Ediciones Coyoacán.
- Esquirol, J. (2015). *La resistencia íntima, ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Jiménez. (2000). *Cerebro creativo y lúdico*. Magisterio.
- La Société Anonyme. (2006). *Redefinición de las prácticas artísticas*, s.21 (LSA47). [http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASHd947/d1ff539b.dir/r66\\_10nota.pdf](http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASHd947/d1ff539b.dir/r66_10nota.pdf)
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H., & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Pineda, D. (2011). Reflexiones en torno a la creatividad en perspectiva lipmaniana. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 130-159
- Ranciére, J. (2014). *El reparto de lo sensible*. Prometeo.
- Suárez, M., & Mariño, A. (2017). Filosofía e Infancia, un proyecto para cuidar de sí. En Ó. Pulido, M. Suárez, Ó. Espinel, & A. Mariño (Comps.), *Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para pensar en investigación* (pp. 155-183). Editorial UPTC.
- Valdivia. R. (2016). *Sobre la experiencia artística*. <https://ruivaldivia.net/2016/01/08/en-las-fronteras-del-arte-i/>



# El *corpuludus*: tránsitos del cuerpo a lo posible

Joselín Acosta Gutiérrez<sup>43</sup>

*La escafandra se vuelve menos opresiva, y la mente puede vagar como una mariposa. Hay tanto que hacer... Se puede emprender el vuelo por el espacio o el tiempo, partir hacia la Tierra de Fuego o la costa del rey Midas... O bien hacer una visita a la mujer amada, deslizarse a su lado y acariciarle el rostro, todavía dormido. O construir castillos en el aire, conquistar el vellocino de oro, descubrir la Atlántida, realizar los sueños de la infancia o las fantasías de la edad adulta.*

*-Fragmento de la película La escafandra y la mariposa (Schnabel, 2007).*

Jean-Dominique Bauby (1997) está atrapado en su cuerpo<sup>44</sup>. Experimenta el síndrome del cautiverio, implacable condición de parálisis causada por una lesión en el tronco encefálico. Sus movimientos y su lenguaje han desaparecido. Su cuerpo ahora es una envoltura inmóvil, una tumba. No obstante, una inquietud lúcida -en algún rincón del cuerpo- le obliga a ensayar una “escritura de parpadeo”, ingenioso lenguaje articulado con su ojo izquierdo para alcanzar el vuelo de la mariposa en la escafandra.

Hay mucho de verdad en lo que notaba Spinoza: “nadie sabe lo que puede un cuerpo”. Ignoramos las extrañas formas, no confesamos, en que los cuerpos producen las oportunidades ante las más precarias imposibilidades biológicas y las restricciones sociales que enfrenta. Los “cuerpos jugados” participan en ingeniosas partidas de posibilidad con estrictas reglas de

43 Doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana. Investigador en temas de innovación educativa y diseñador de espacios inmersivos de experiencia lúdica en contextos de ciencias de la vida. Correo electrónico: joselin\_acosta@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4879-8931>

44 Entendemos el cuerpo como persona: unidad compleja, indisoluble, polifónica, pluriversal.

supervivencia, de muerte y de huida. En algunos casos, los cuerpos son obligados a permanecer y habitar en los contornos de la piel<sup>45</sup>; en otros, se franquean las distancias y las presencias con el peso de una caricia suspendida en el recuerdo; o, como sucedió recientemente, se simuló desde la ingeniería virtual una despedida improbable: artificio de la bioingeniería frente a la muerte prematura de la pequeña Jang-Ji-Sung<sup>46</sup>.

Pensar el cuerpo desde lo *lúdico* ubica la reflexión en elaboraciones metafóricas, imaginativas y ficcionales que los “cuerpos vivientes” practican como formas de *virtualización de la realidad*<sup>47</sup>, al valerse de una tesitura de lo posible, decididamente simbólica. Esto es una respuesta resiliente para no quedar atado al tiempo/lugar, ni a las regularidades de las lógicas biologizadas y fisiologizadas, que explican el cuerpo desde sus estructuras, órganos y funcionamientos lineales, con desatención a ese grosor y potencia que va más allá de los perímetros de la piel y de las circunstancias que lo conforman. Son, en definitiva, prácticas que saben y pueden los cuerpos: estropeados, en confinamientos, secuestrados por la mirada del otro, ausentes de la caricia, higienizados, adiestrados, aburridos, erotizados, editados médicamente, mutilados, vendidos, no llorados, diseñados fuera del vientre, armados en un laboratorio, evasivos, traficados, simbólicos; cuerpos que abren heridas en una sorprendente pugna con la vida para lograr un relato con escritura propia y aspiración a contarse.

El *corpuludus*, al participar en aquel juego existencial, busca “escrituras de lo posible”. En un itinerante movimiento del ingenio humano, explora

45 Según Rella (2004), estas ideas de ubicar límites o confines biológicos al cuerpo -metáfora de la envoltura- pueden empezar a rastrearse en los diálogos de Platón, en el *Fedón*, donde inaugura una especie de filosofía del sacrificio que debería dar muerte al cuerpo que representa “un límite, una envoltura terrosa y opaca” (p. 11).

46 Tal fue el caso de la madre surcoreana que se encontró en un escenario de realidad virtualizada con su hija muerta cuatro años atrás (MBCLife, 2020).

47 El desarrollo de la lúdica, en una determinada tradición de pensamiento, es un problema, ya que, desde una perspectiva unívoca y moderna, hay un reduccionismo monoepistémico del mundo en cuanto a su conocimiento. Esto lleva a que lo fantástico y lo imaginativo de la lúdica -y, por defecto, del *ludus*- se vea como algo ilusorio, propio del campo del divertimento y no como algo verdadero para comprender la realidad, en su acervo múltiple y posible. La expresión de “virtualización de la realidad” es cercana a una actualización permanente de la realidad, nunca definitiva ni completa. Al respecto Zizek (2006) anota:

Consideremos un atractor en matemáticas: todas las líneas o puntos positivos que están dentro de su esfera de atracción se le aproximan de manera incesante, pero sin llegar nunca a alcanzar su forma; forma cuya existencia es puramente virtual, no es otra cosa que la figura a la que tienden líneas y puntos. No obstante, precisamente como tal, lo virtual es lo Real de este campo: el inamovible punto focal en torno al cual circulan todos los elementos. ¿No es esto, lo Virtual, en último término, lo simbólico como tal? (p. 19)

Por lo que, en definitiva, el *corpuludus* solo puede tramitarse en su entramado simbólico, como ese “poder ser” en continua eventualidad.

paisajes de nuevos “podría ser”, proclives a tejer el tiempo, el espacio y las circunstancias de otros modos. Las elaboraciones desiderativas -en algunos casos absurdas- abren el porvenir para que un “irse haciendo cuerpo” tenga lugar, con apoyo de una amplia variedad de repertorios corporales, en medio de las vertiginosas dinámicas de producción, consumo y cansancio que caracterizan nuestras modernas sociedades, donde se aprecia con mayor deleite el sonido de un serrucho al de un instrumento musical (Ordine & Flexner, 2017). Causa mayor asombro el récord de un atleta -o su torso- que el majestuoso caminar de un anciano que se apoya en su bastón. ¿Pueden acaso las distintas performatividades de los cuerpos constituirse en “formas de decir” de igual consideración?

El presente capítulo ensaya una reflexión del cuerpo, a propósito de Jean-Dominique, desde un cautiverio propio. Esta circunstancia es adquirida no por fallo en la estructura biológica, sino por una anomalía producida -por estos días- en lo social y a gran escala<sup>48</sup>. Es una disrupción que nos ha recluido en la intimidad de nuestras escafandras. Quedamos atentos a que alguna mariposa se pose junto a sus ventanas cerradas. Ahora hay una emergencia de cuerpos editados, persuadidos y biodiseñados viralmente<sup>49</sup>: temerosos a la caricia, al aire común, al beso. Los cuerpos, finalmente, están vulnerables ante la vida y obedientes al miedo. No obstante, están despiertos para practicar *el juego de lo posible*. El texto se presenta como resultado de una aproximación a la relación *lúdica y cuerpo* en el marco del proyecto *Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual*. Metodológicamente, se desarrolló una vía intuitiva de análisis y de recorrido que, si bien acude a fuentes teóricas, privilegia más las imágenes, las metáforas y los intercortes que los marcos de referencia, para procurar un *decir* híbrido, menos sujeto al rigor de los antecedentes y los consecuentes de las lógicas clásicas de elaboración textual. El cuerpo mismo del texto -a propósito del título- intenta ser un “cuerpo de texto jugado”, hecho de palabras que no se agotan en lo dicho, para intentar corresponder con las formas posibles de escritura donde las palabras, como señala Larrosa (2003), son la *encarnación de las cosas*. Aparece la incorporación de un sentido que se alcanza provisionalmente para anunciar que, paralelamente al texto sugerido, otras pieles recubren lo que se dice.

48 Se hace referencia al covid-19, que ha detenido el movimiento del cuerpo social e individual.

49 En términos de Ilich (2006) se trata de una “medicalización de la vida” como práctica iatrogénica social que infligirá “todas las lesiones a la salud que se deben precisamente a esas transformaciones socioeconómicas que se han vuelto atrayentes, posibles o necesarias por la forma institucional que ha adquirido la asistencia a la salud” (p. 564).

El texto se estructura en tres momentos. El primero, a modo de contexto, señala un tránsito -que no es más que retorno-: *del cuerpo biomáquina al cuerpo caprichoso*. Podrían considerarse estas metáforas para auscultar los pliegues y la rugosidad del cuerpo en la modernidad, de modo parcial e incompleto. Esta consideración crítica alcanza las miradas anatomizadas hasta bordear los movimientos transhumanos y postorgánicos, que anuncian el retorno de lo quimérico tecnologizado. El sucinto análisis buscará apoyarse principalmente en Le Breton (1990, 2007) con la interpelación de una “modernidad poética” viquiana a la “racional cartesiana”; veta importante para asomarse al cuerpo en su talante inventivo y desde una racionalidad sensible y encarnada.

El segundo momento ofrece algunas consideraciones frente al *corpulodus* desde la *práctica grotesca* de un pensionado inglés: el cuerpo se juega ante el absurdo para provocar curvaturas en las miradas, tal vez necesarias frente al peligroso tiempo de biocontrol y sometimiento que se cierne sobre las sociedades postpandémicas actuales, y que exige, entre otras, nuevas formas de relación y cuidado. El tercer momento se presenta a manera de síntesis frente al grosor simbólico del *corpulodus* y su posibilidad para hacerse cuerpo de otro modo.

## Anatomización de lo grotesco

*«En la habitación impregnada de vinagre en la que disecábamos a ese muerto que ya no era el hijo ni el amigo, sino solo un hermoso ejemplar de la máquina humana...». Frase programática: la medicina se ocupa de la «máquina humana», es decir, del cuerpo, y no del hijo ni del amigo, es decir del hombre en singularidad.*

*-Yourcenar (como se citó en Le Breton, 1990, p. 8).*

La obra de Le Breton (1990), *Antropología del cuerpo y modernidad*, nos servirá como escalpelo para ensayar un intercorte<sup>50</sup> crítico frente a una

50 Frente a la complejidad histórica del asunto, no se pretende llevar un hilo de análisis sincrónico ni historiográfico. Ello desbordaría los límites del estudio. Más bien, se realizará una “mirada en saltos” para señalar algunos elementos de interés, que permitan hacer visible la dicotomía cuerpo/mente cartesiana que llevó a la anatomización del cuerpo y a diferentes prácticas biologizadas. Lo anterior tiene algunas referencias en la actualidad, a partir de la metáfora del “cuerpo quimera”, movimiento de la bioingeniería virtual que, paradójicamente, retorna ya no al control del cuerpo desde “un alma” alojada en la glándula pineal, sino de una *súper-alma* flotante en la red que sabe dar cuenta del movimiento de cada hilo desde la geolocalización de los cuerpos.

supuesta transición del *cuerpo grotesco* al *cuerpo civilizado*, vía para entrar a la modernidad. Se trata de un desplazamiento provisional del “cuerpo/ uno” -comunitario, festivo, simbólico- al cuerpo fragmentado, que se le opondrá al hombre a partir de un violento proceso de *individuación*<sup>51</sup>, fenómeno que, por su amplitud y complejidad, se abordará solo con la identificación de algunos elementos que configuraron prácticas anatómicas y mecanicistas, orientadas a la corrección<sup>52</sup>, no solo del cuerpo -en su grosor biológico-, sino de la experiencia sensible e imaginativa que será recluida en las tierras del olvido, en busca de convertir “ese cuerpo despierto” que veía Vico (2006)<sup>53</sup> en una cosa extensa, sentada, que piensa.

Para Vico (2006), las mentes de los primeros hombres estaban totalmente encarnadas, sensibles e imaginativas; convulsionadas y perturbadas por lo sorpresivo de un mundo en cuyo canto resonaba el rayo, el mito, la voz de sus héroes y el orden de su razón<sup>54</sup>. Aquí, el pensar reflexivo -herencia de los filósofos- solo era posible si antes se descubrían las cosas desde un “estar despierto” de los cuerpos imaginativos y laboriosos frente al mundo. Esta tarea correspondía a los poetas, quienes despejaron el bosque primordial a través de cuerpos sensibles, fantásticos, ingeniosos y fortísimos -como el de

51 Le Breton (1990) al respecto anota:

El cuerpo como elemento aislable del hombre (al que le presta el rostro) solo puede pensarse en las estructuras sociales de tipo individualista en las que los hombres están separados unos de otros, relativamente autónomos en sus iniciativas y en sus valores. El cuerpo funciona como un límite fronterizo que delimita, ante los otros, la presencia del sujeto. Es un factor de individuación. El vocabulario anatómico estrictamente independiente de cualquier otra referencia marca también la ruptura de la solidaridad con el cosmos. (p. 18)

52 Para ampliar esto, puede revisarse el trabajo de Vigarello (2005), en términos de un “poder pedagógico” interesado en mantener su línea recta -su rigidez- entre manuales de urbanidad, corsés y buenas maneras en la mesa.

53 Giambattista Vico -1668-1744- fue un pensador napolitano, contemporáneo de Descartes, a quien se le atribuye ser el fundador de la *poética de la modernidad*, que reafirma una sabiduría poética donde “los hombres primero sienten sin advertir, después advierten con ánimo perturbado y conmovido, finalmente, reflexionan con mente pura” (2006, p. 140). Su obra más importante fue la *Scienza Nuova*.

54 Vico presenta una original idea para explicar la génesis y el desarrollo del pensamiento, en perspectiva de una metafísica no de los entes, sino de la mente humana -heroica-, a partir de una historia común de las naciones, cuyo su rastro es posible seguir, en tanto existe una correlación entre las obras humanas y las variaciones de la mente. Para el caso, propone tres edades con prelación de algunas facultades sobre otras -no separadas- en un continuo movimiento: la edad de los dioses, de los héroes y de los hombres. En cada una prima, respectivamente: sensibilidad, fantasía y razón. Para ampliar esto puede consultarse a Vanel (2014), *Verum Factum vs. Primum Verum. Historia y poesía en Giambattista Vico*.

Hércules<sup>55</sup>. Los cuerpos/arados se fueron curvando en su tarea de despejar la oscura selva y de fundar las primeras comunidades humanas por acción del trabajo ingenioso sobre el mundo. Al respecto, Sevilla (2011) dice:

Vico habla de «luci significando con ello el claro abierto en la selva oscura (bosque espeso y cerrado que es el lupus por tanto «lucus»). Por tanto, «lucus» y «lucendo» bosque oculto y luminosidad, claridad («*aletheia*»), son según Vico términos y fenómenos originalmente parientes del momento fundacional y originario de la humanidad. El curvo arado («*urbum*») da origen a las primeras ciudades («*urbum*») fundadas precisamente en los campos cultivados de los claros abiertos mediante el fuego. «De esas tierras [cultivadas] se hallará que las ciudades fueron llamadas “are” por todo el antiguo mundo de la gentilidad». (p. 161)

En tal sentido, el cuerpo sensible/ingenioso/reflexivo fue un importante -aunque ignorado- pliegue de la modernidad racional, presentado por Vico. Esto fue una objeción a las premisas del método cartesiano en su forma de explicar el pensamiento de forma discontinua, abstracta e incorpórea, al tenor de un cuerpo rígido como atributo de una humanidad corregida, metida en el corsé de los silogismos deductivos. Frente a ello, Vico (2006) indaga en los despropósitos omnicomprendidos de la floreciente razón pura. Arremete contra esa “araña cartesiana” quieta en la glándula pineal, que es un tipo de entidad capaz de sentir todos los movimientos en los hilos -desde un acto de consciencia-, sin percatarse si era su cuerpo el que producía el movimiento de los hilos o era el movimiento de los hilos prueba de la existencia de la araña. Brigante (2008), a propósito, dice:

Para el autor partenopeo, entonces, hay que dejar de concebir la mente humana “como una araña quieta en la glándula pineal tal como aquella en el centro de su tela; y cuando, desde algún lugar cualquier hilo de la tela resulte movido, la araña lo siente; y, en cambio, cuando sin moverse la tela la araña presiente el momento oportuno, mueve todos los hilos de su tela” (Vico, 2002, 142). Con esta parodia de la glándula pineal, Vico quiere denunciar un pensamiento en el que hay una discontinuidad entre cuerpo y mente: la araña se baja de su tela y continúa su camino; pero, también, pretende poner de presente que la asignación de la función de

55 La metáfora de Hércules, en una tradición latina de pensamiento, es una imbricación entre el pensar y la ocupación ingeniosa del trabajo sobre el mundo. La palabra aquí es encarnada en la acción -no en una poética ornamental-, donde el cuerpo permanece despierto para comunicar el adentro y el afuera ingeniosamente, a través de similitudes entre las cosas distintas y distantes para resolver las necesidades históricas que se presentan. El lector interesado podrá revisar el texto de Grassi (2003), *El poder de la fantasía. Observaciones sobre la historia del pensamiento occidental* -capítulo VI, Los trabajos de Hércules-.

la glándula pineal, por parte de Descartes, es todo un síntoma de que en realidad se ignora cómo se produce el pensamiento. (p. 183)

Se erigió, desde esta supremacía del pensar abstracto, la *segregativa racionalidad moderna*, que convertirá el cuerpo en una parte más de la estructura biológica y el alma en resorte íntimo<sup>56</sup> que controlaría su funcionamiento, al punto de persuadir al “hombre ingenioso y despierto” (Le Breton, 1990, p. 69) de que tendría un cuerpo y que este se uniría a su alma por la glándula pineal. Con ello se inauguró un movimiento de carácter cartesiano<sup>57</sup> mecanicista que en adelante opondría el hombre a su cuerpo para “romperlo” -junto con su mundo- e intentar desentrañar sus misterios<sup>58</sup> y, de paso, procurar aumentar su rendimiento sin pérdida de su moderación, como si fuera una cosa hecha de engranajes, palancas y fluidos y comportamientos; un *alter ego* que aprende su lugar en la cátedra de las estetizaciones, de los entretenimientos y de los esfuerzos dirigidos. Al respecto, Le Breton (1990) afirma:

El dualismo contemporáneo opone el hombre y el cuerpo. Las aventuras modernas del hombre y de su doble hicieron del cuerpo una especie de *alter ego*. Lugar privilegiado del bienestar (la forma), del buen parecer (las formas body-building, cosméticos, productos dietéticos, etc.), pasión por el esfuerzo (maratón, jogging, windsurf) o por el riesgo (andinismo, «la aventura», etc.). La preocupación moderna por el cuerpo, en nuestra «humanidad sentada», es un inductor incansable de imaginario y de prácticas. «Factor de individualización», el cuerpo duplica los signos de la distinción, es un valor. (p. 7)

56 Puede ampliarse esta relación con la melancolía. El trabajo realizado por López y Álamo (2010) en perspectiva de una psicofisiología de las pasiones, al respecto dice:

Pero como es sobradamente conocido, Descartes también postuló que el alma humana debía de tener una localización anatómica específica desde donde poder dirigir la correcta comunicación entre la máquina humana y su entorno, a modo de resorte íntimo que controlara el exacto funcionamiento del cuerpo humano, incluidas las pasiones (entendidas en el contexto científico actual como sentimientos o emociones). Este asiento material del espíritu divino correspondía, en opinión del filósofo francés, a la glándula pineal. (p. 191)

57 Si bien puede parecer un lugar común atribuirle a Descartes ser el “padre de la modernidad”, que inaugura una época a distancia de la reinante antropología cristiana, el análisis realizado en el apartado opta por esta comprensión, principalmente por los efectos que empieza a tener para el cuerpo el ya referido dualismo ontológico, que anatomiza y luego separa al hombre en partes lejanas. Le Breton (1990) señala al respecto: El cuerpo, «modelo por excelencia de todo sistema finito», según señala Mary Douglas, deja de ser apropiado para representar una colectividad humana cuya dimensión holista comienza a distenderse. Entre los siglos XVI y XVIII nace el hombre de la modernidad: un hombre separado de sí mismo (en este caso bajo los auspicios de la división ontológica entre el cuerpo y el hombre), de los otros (el cogito no es el cogitamus) y del cosmos (de ahora en más el cuerpo no se queja más que por sí mismo, desarraigado del resto del universo, encuentra el fin en él mismo, deja de ser el eco de un cosmos humanizado). (p. 62)

58 Al respecto, Estrada y Espinal (2012) dicen: “Con los anatomistas y su afán de abrir la piel, se presenta un giro, un nuevo desafío: es menester conocer los secretos de la carne para controlarla” (p. 91).

Así, se inicia una larga enemistad *mente/cuerpo* que atraviesa la modernidad y erige una cultura de observantes ilustrados, basada en una élite de pensadores abstractos -incorpóreos- que avizoran los fenómenos del mundo desde una suerte de estudios astronómicos sin ventanas<sup>59</sup>. Desde esta imagen de las modernas instituciones educativas, se calcula la regularidad de leyes que gobiernan el cosmos para configurar el ideario de una “humanidad sentada” (Le Breton, 1990, p. 7), la cual debe ser, por un lado, fácil de informar y, por otro, responsable frente al buen funcionamiento y cuidado de esta máquina de procesar datos y de cumplir obligaciones. Lo primero será logrado por vía de prácticas asépticas, sintomáticas de una experiencia sin mundo y un cuerpo sin exposición, a partir de un trabajo teorizante -silogístico, matematizable- de los fenómenos del mundo y con arreglo a la homomorfía<sup>60</sup> entre *las ideas* y *las cosas*; entre los cuerpos y el discurso que la ciencia anatómica les hará decir a conveniencia. Lo segundo se logra a través de la incorporación del *fitness* en las culturas “ocupadas y encerradas” para garantizar un estado de salud y bienestar que oficia como indicador de “progreso”, a la vez que la muerte se erige en una extraña y terminal enfermedad. Por cierto, ¿salud para qué<sup>61</sup>?

59 Nos referimos a la metáfora gradgrindiana, mostrada magistralmente por Dickens y revisitada por Nussbaum (1995) en su obra *Justicia poética*, donde se percibe la distancia del “sujeto moderno” del mundo que quiere conocer. Gradgrind se asemeja a un observatorio astronómico sin ventanas, en donde el astrónomo ordena el mundo “exclusivamente mediante la pluma, la tinta y el papel” (p. 58). Prigogine y Stengers (2002) a propósito de Koyré notan en esa misma línea: He dicho que la ciencia moderna había desmantelado las barreras que separaban el Cielo y la Tierra, que unifica y unificó el Universo; esto es verdad. Pero también he dicho que lo hizo sustituyendo nuestro mundo de cantidades y percepciones sensibles, mundo en el cual vivimos, amamos y morimos, por otro mundo: el mundo de la cantidad, de la geometría verificada, un mundo en el que hay sitio para todo menos para el hombre. (p. 59)

60 La homomorfía entre ideas y las cosas es la vía privilegiada por la modernidad hacia la objetivación del mundo y su explicación analítica. Supone una idéntica relación entre la palabra y lo que designa, al elevar el concepto racional a la sustancia misma de las cosas. Grassi (2006) señala: el pensamiento científico pretende tener «apresada» la esencia de los fenómenos, por medio del concepto y de la definición, mediante los cuales puede capturarla. De este modo los fenómenos están «fijados» de una vez y para siempre en una abstracción necesaria de tiempo y lugar. Todas las variaciones empíricas que no son generales son, por lo tanto, inesenciales. El mero «lenguaje humano», es decir, nuestro lenguaje ordinario, que hace uso de imágenes, metáforas y analogías, no puede pretender ser científico. (p. 9)

61 Puede ampliarse esto en el texto del profesor Prieto (1996), quien señala: En 1994 Theodor Adorno escribe la primera sección de su “Mínima Moralia” bajo el epígrafe de Ferdinand Kümberger “La vida no vive”. El número 35 de sus pensamientos lleva por título “La salud para la muerte”. Sí, nos quieren sanos para una muerte. No hay duda. Para una muerte que comienza para no ser nuestra. Es la muerte que los “sanos” nos inoculan pacientemente, día a día, meticulosamente: nos matan con salud. Nos morimos de nuestras enfermedades, morimos de su salud y su salud se llama: Muerte. Muertos en vida, zombis productivos y eficaces, útiles y formales, disciplinados y controlados, marchamos cantando hacia la muerte, es decir, su salud.

Lo anterior se da a través de la edición de *lo grotesco* de los cuerpos para limpiarlos de su salvajismo y redimirlos por una promesa de *desarrollo humano* ahistórica, uniforme y sin interés por las diferencias cualitativas entre las culturas. Este esfuerzo es provechoso, al lograr vestir los cuerpos con un “buen traje” y convencerlos de que deben ser educados bajo los presupuestos de una ética ciudadana vehiculizada por las prácticas de los buenos modales, las etiquetas y los manuales de comportamiento<sup>62</sup>; en definitiva, la normalización del cuerpo -si se quiere, su gobierno por parte de un estado que busca que sea dócil: poder disciplinario que atraviesa los cuerpos<sup>63</sup>-.

Ese *cuerpo grotesco*<sup>64</sup>, que se mantiene semidespierto, ha sido el problema central en la modernidad por su desbordamiento, exceso y extravagancia. En los trabajos de Le Breton (1990, 2007) pueden rastrearse por lo menos cuatro de sus mutaciones desde la perspectiva de nuevos usos, prácticas y significaciones que instituyen una cultura abocada a su autorregulación continua:

- El cuerpo se asocia al poseer y no al ser.
- El cuerpo diseccionado y concreto desplaza al simbólico y evasivo.
- Se asume el cuerpo en clave de un mecanismo idéntico al del reloj, en una lógica de la precisión y de la exactitud para leer un mundo de trayectos fijos y fácilmente previsible.
- La técnica anuncia la búsqueda de la perfección y preservación del cuerpo y alarga sus límites biológicos.

Ahora bien, como corolario señalaríamos que lo grotesco, a pesar de su corrección, no desaparece como tal. Se metamorfosea y coexiste en el

62 Para profundizar en este aspecto, puede consultarse el texto de Flórez (2017), *Anotaciones sobre el saber/poder a propósito del cuerpo en instituciones colombianas de educación formal*.

63 Para ampliar esto, puede revisarse el trabajo de Barrera (2001), quien se ocupa de rastrear este moldeamiento del cuerpo por el estado en clave de Marx, Bourdieu y Foucault.

64 La noción de *cuerpo grotesco* deriva una consideración premoderna del lingüista y crítico literario Mijaíl Bajtín -1895-1975- alrededor de *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*.

universo del *ludus*<sup>65</sup>, a través de una amplia variedad de prácticas que lo regulan parcialmente, sin desconocimiento de la posibilidad espontánea y placentera inherente al juego: didactización del juego, vigilancia del carnaval, regímenes dietarios, bienestar, salud preventiva, industrias del entretenimiento, entre muchas más. Todas ellas son insuficientes en su intento de refrenar ese cuerpo grotesco que ahora, al parecer, es subsidiario -en su voluptuosidad y exceso- al mundo de la publicidad, la tecnología, el entretenimiento y el culto a lo sensual<sup>66</sup>. Ese cuerpo refluye y actualiza ese “salvajismo” antiguo que, antes disolvía al hombre en una comunidad de vivientes, apoyada en rituales mágicos de supervivencia. Ahora hay rituales de consumo que lo disuelven en una comunidad en red más anónima, de vínculos superfluos que unen el cuerpo al alma por una acumulación pineal de *likes*, hacia cuerpos necesitados de aprobación -neo/cartesianismo mediático—.

Así pues, nos fijaremos en tres asuntos más de ese *cuerpo grotesco*, que son pistas para avanzar en construcciones críticas e inventivas frente al campo de la lúdica y sus futuros desarrollos: *la gruta*, *el capricho* y *la quimera*, fenómenos que actualizan las discusiones sobre el cuerpo despierto. Diríamos que este sufre ahora de un constante insomnio, agobio y autoexplotación, causado por el frenesí del tiempo circulante que acelera los acontecimientos en las sociedades actuales, que estaban próximas a “sufrir un infarto del alma” (Han, 2017, p. 44) aplazado, por estos días, por su detención en casa.

Para empezar, apelemos a un asunto etimológico. Barrios (2008) dice que “la palabra *grotesco* viene de la palabra *gruta* y significa originariamente «adorno caprichoso de bichos, quimeras y follajes», significa ridículo y extravagante, también cosificación, pero sobre toda animalización” (p. 2). Pensemos por un momento en la relación entre *gruta* y *ludus*, apoyados en

65 La expresión debe entenderse -más allá de su etimología ligada al juego- como uno de los extremos que, en clave de una existencia jugada, ofrece un punto de referencia “en la dificultad” que empuja al jugador a saltar al abismo. Se trata de una simetría entre la espontaneidad -como placer estético que produce el juego- previa a la acción y el *agón* -oposición- que le presenta este, en términos de retos, dificultades, bordes del abismo. Según Holzapfel (2003), en el análisis de la obra de Callois, se trata de dos niveles complementarios y de marcada circularidad en el juego. La *paidaia* en lo que corresponde a la espontaneidad y libertad y, propiamente, el *ludus*, que anuncia la dificultad -el abismo mismo-, puede ampliarse en el apartado: *El juego y la razón suficiente*

66 El lector interesado podrá apoyarse en el trabajo de Estrada y Hernández (2018), *Del cuerpo grotesco al cuerpo moderno: una visión contemporánea del cuerpo desde el culto al culo*.

la figura subvalorada del forjador Hefesto por parte de las hermenéuticas instaurativas<sup>67</sup> en Occidente.

Esta primera pista aparece en la cultura griega, que ha trucado “el trono de Hefesto” (Picklesimer, 1996), ya sea por la desconfianza que producen sus prácticas mágicas o por el peligro advertido en su canto -en su *poiesis*<sup>68</sup>- para el orden de la inmutable ciudad gobernada por los regentes. Sea cualquiera el motivo, basta ver en las diferentes tradiciones iconoclastas su grotesca representación, asociada por lo general a una discapacidad -contrapuesta al ideal griego del cuerpo bello-. Al respecto, Pedraza (2010) afirma:

La deformidad de Hefesto [...] es en la cultura griega arcaica la causa de una profunda vergüenza: el *kalós kagathós* (bello mental y físicamente) contrasta con el *aisjrós*, única palabra que designa al mismo tiempo lo feo y lo vergonzoso. Hefesto es un dios defectuoso. Defecto que le llevará a ser expulsado del Olimpo y de la ley que rige el canon normativo y el imaginario simbólico y social del *kalós kagathós*. (p. 23)

No obstante, este grotesco cuerpo de alfarero -alejado del cuerpo tallado gimnásticamente del atleta- esconde un terrible secreto. Su forma es muestra de una *polimetis* de lo doble -extremidades torcidas- que atenta contra lo rectilíneo, la velocidad y los ritmos ordenados de un universo que no admite metamorfosis, anomalías ni cojeras. Por eso, el latente peligro que esconden los cuerpos lisiados -con el tiempo- es su corrección o su confinamiento a la oscuridad de alguna moderna gruta, lugar anónimo donde su trabajo ingenioso “de forja” se desarrolla al margen de los asuntos importantes de la *polis*. Detienne y Vernant (1988) señalan:

El poderío de Hefesto es el que determina el privilegio de estar dotado de una dirección doble y divergente. Para dominar a las potencias movedizas y fluidas, como el fuego, los vientos y los minerales con lo que debe medirse el herrero, la inteligencia y la metis de Hefesto deben ser extremadamente móviles y polimorfos, y encerrar en ellas los valores de lo oblicuo y de lo curvo. (p. 245)

67 Son tradiciones de pensamiento reduccionistas de lo simbólico que intentan agotarlo racionalmente -un simbolizado sin misterio, cercano al signo-. Puede ampliarse esto en Durand (2007), *La imaginación simbólica*.

68 Cacciari (2000), en este sentido, dice: Hefesto también es el “maestro de los lazos”, él también encadena-encanta. Mejor aún, cuando Platón condena el arte de las vanas apariencias y de los encantamientos, parece referirse precisamente a la magia de Hefesto, o más exactamente, parece designar este aspecto del canto que más se relaciona con el “malvado” dios. Pero la naturaleza demiúrgica del canto sigue siendo innegable; aun antes de ser un producto, el canto es un “hacer”, es creación-producción. (p. 51)

Por los límites del texto, abandonaremos a Hefesto aquí. Se sugiere a los interesados seguir la pista a por lo menos tres elementos más para revisar el lugar de las artes -lúdicas e inventivas- en un mundo igualmente sinuoso y sorpresivo:

- El valor del artesano en el trabajo de “volver a ligar” *-re-ligio-* y la discontinuidad del mundo a través de manos que piensan (Sennett, 2009).
- El significado de los golpes que atesta Hefesto al pensamiento único de Zeus, para aliviarlo de su dolor de cabeza paralizante, lo que provoca el surgir de una inteligencia sintiente, de una razón imaginante (Cragolini, 1993; Detienne & Vernant, 1988).
- Las malformaciones del tiempo como curvaturas y pliegues a las lógicas lineales en su administración (Han, 2015; Núñez, 2007) para pensar una habitabilidad lúdica del cuerpo que conjuge la lentitud y su velocidad en términos de ritmos altisonantes.

En conjunto, estos elementos sirven como aperturas para sacar a “nuestros Hefestos” de su gruta, sin pérdida de sus herramientas de continuo martillar en el mundo.

La segunda pista, *el capricho*, es un rasgo inherente al *cuerpo jugado* -expuesto-, en su forma de significar y ordenar su experiencia en el mundo, en perspectiva de posibles esguinces y derivas causadas a la estructura única de realidad, con alcance a su virtualización -posibilidad de ser de otros modos-, que tiene lugar desde un despliegue de diferentes heurísticas creativas<sup>69</sup>. Estos movimientos subvierten la uniformidad de la realidad, hasta situarla en el paisaje de lo multiversal<sup>70</sup>. Aquí los *cuerpos vivientes* practican los juegos de posibilidad como ensayo de acciones riesgosas, ingeniosas e improbables. Esto es una alegoría a esa *cabra -capra-*, encontrada en algún risco. Según Grassi (2015):

69 Se hace referencia a caminos explicativos y de actuación inexplorados que ensayan “los cuerpos vivientes” en su trabajo ingenioso para resolver las imposibilidades del medio. En definitiva, de acuerdo con Hernández (2016), se trata de “un camino para la producción de conocimiento nuevo orientado hacia la innovación conceptual, es una búsqueda, una ruta inexplorada” (p. 21).

70 El multiverso puede comprenderse como un paisaje donde muchas realidades, aun contrapuestas, mantienen una coexistencia y tensión que mueve al diálogo. Puede revisarse esto en Packman (2005), *Construcciones de la experiencia humana*.

A los ingenios inventivos llaman en lengua toscana caprichosos, por semejanza que tienen con la cabra en el andar y pacer. Esta jamás huelga por lo llano; siempre es amiga de andar a sus solas por los riscos y alturas, y asomarse a grandes profundidades; por donde no sigue vereda ni quiere caminar con compañeras [...] jamás huelga en ninguna contemplación, todo es andar inquieta buscando cosas nuevas que saber y entender. (p. 234)

Los *cuerpos vivientes* son capaces de salirse de la normativa *cama procustiana* -recintos, moldes y prótesis-, impuesta por alguna tradición de pensamiento que obliga a los cuerpos a andar en línea recta, erguidos y estereotipados por las trayectorias fijas de las lógicas clásicas, para quienes las distancias más cortas entre dos puntos seguirán siendo una línea recta, presupuesto de un espacio y tiempo divorciados -sin estrías, llano-. Esta condición se trastoca continuamente por lo sorprendente que subyace a la coexistencia de un orden/caos que se resuelve -se intensifica- en paradojas, azar y probabilidades<sup>71</sup> que configuran los escenarios y reglas del *jocus*<sup>72</sup>.

La *quimera*, como tercera pista, es una actualización de lo híbrido, ya no por la virtud del mito imaginativo de los griegos, sino por las elaboraciones del cuerpo en paisajes biotecnológicos y de vida diseñada. En la Antigüedad se consideró la quimera como una especie de animal fantástico, mezcla del cuerpo de una cabra, la cola de una serpiente y la cabeza de un león. Ahora las modernas quimeras despuntan el horizonte tecnológico para franquear los límites de lo biológico y de lo humano. Por ejemplo, el *cyborg* hace resurgir las figuras míticas híbridas a través del diseño cibernético de cuerpos que expresan otras estéticas y formas de vida.

Haraway (1991) ha señalado este hombre nuevo como “un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de realidad social y también de ficción” (p. 2). Se trata de una transformación con

71 Tal es el caso, por ejemplo, del juego de croquet practicado por los personajes del país de las maravillas: Primero marcó una pista para la carrera, en una especie de círculo («no importa la forma», dijo); luego el grupo se colocó aquí y allá, por toda la pista. No hubo «a la una, a las dos ¡y a las tres!», sino que empezaban a correr cuando querían, y paraban cuando se les antojaba, de forma que no era fácil averiguar cuándo terminaba la carrera. Sin embargo, cuando ya llevaban corriendo una media hora o así, y estaban completamente secos otra vez, el Dodo dijo de repente en voz alta: «¡La carrera ha terminado!», y se agruparon todos a su alrededor, jadeando y preguntando: «Pero ¿quién ha ganado?»». (Carroll, 2016, p. 33)

72 Según Étienvre (1990), “hay por lo menos dos consideraciones frente al *jocus*. La primera es el juego como contraestructura, por ser la actividad «desacralizadora por excelencia»; la segunda, por preferirse en términos de un «como si» traductor de la realidad” (p. 293). Ambos aspectos, en suma, hacen surgir la realidad de otros modos al prescrito.

antiguo historial, muchas veces, ficcionalizada por el cine -Frankenstein, por ejemplo-, aunque avanzada en “modernas grutas” donde se ensayan mezclas genéticas inter- e intraespecies que proclaman un nuevo hombre postorgánico<sup>73</sup>. Esto anuncia un transhumanismo orientado a garantizar tres nuevos idearios para el género posthumano: la superlongevidad, la superinteligencia, el superbienestar<sup>74</sup>; bajo la mirada de esa nueva araña neocartesiana capaz de sentir cada movimiento de los hilos en la red, que se convierte en la gruta de una inteligencia artificial omnipresente que, por la tiranía de los algoritmos (Lukacs, 2020), ha aprendido a saber más de nosotros que nosotros mismos.

Podemos inferir que los universos ficcionales de los mitos antiguos se mezclan con las nuevas metáforas de la biotecnología moderna para prolongar el eco spinoziano, con algún atisbo de variación que podría ser: “nadie sabe lo que pueden *con* los cuerpos”, no solo por la vía de su modificación, sino, especialmente, por su apropiación, vigilancia, control y diseño estatal. Por ello, *el corpoludus* podrá leerse como una especie de pliegue/curvatura a los cuerpos de consumo para jugarse el cuerpo de otras maneras y buscar otros mundos que podrán provocarse con el parpadeo disidente de nuestro ojo izquierdo; desde luego, si algunos pueden permanecer voluntariamente en sus escafandras.

## El *corpoludus* en una práctica grotesca

*Somos seres tejidos con palabras propias y ajenas, la piel que serpentea por los caminos del tiempo. -Barceló (2019, p. 3).*

A Juan lo conocí en un hogar geriátrico. Recuerdo que la primera vez que lo vi me causó impresión el rosado de sus mejillas que se mezclaba con sus inquietantes ojos claros inmóviles en algún rincón de su memoria.

73 Sibilia (2006) presenta los problemas y oficios de un “hombre postorgánico” como giro hacia una estética de la inmortalidad que de lejos supera los trabajos de la ciencia ficción en cuanto a las vidas diseñadas en un mundo feliz, sin el lastre de la enfermedad ni la muerte.

74 Por ejemplo, el transhumanismo sugiere que no se debe aceptar este destino final y que la ciencia tendrá que trabajar para asegurarle a cada cual qué tiempo quisiera vivir. Para profundizar estos planteamientos puede revisarse el trabajo crítico de Miklos Luckas (2019) frente al superbienestar el diseño tecnológico de la vida y sus límites. También se encuentra este análisis en el giro antropocéntrico señalado por Sloterdijk en su obra *Has de cambiar tu vida* (2012).

El deterioro de su cerebro mostraba –entraba a sus 87 años– toda suerte de olvidos y alucinaciones. Según contaron las enfermeras, Juanito había quedado atrapado en “sus años mozos”. Deliraba con el tiempo cuando era gerente de una corporación financiera. Ello justificaba sus constantes demandas por los libros de balances para completar una tarea que –según decía– resolvería su fluidez financiera de un solo tajo.

Un domingo en la tarde, lo vimos sentado en su silla de ruedas, con las manos atadas a los apoya brazos. Intentaba zafarse de los nudos que le hacía una enfermera conocida como la “Gorda Chava”. Por suerte, tiempo después, esta enfermera fue despedida y Juanito se liberó de su terrible castigo. Nos encontramos con él quince días después. Estaba en la misma silla de ruedas, ahora con las manos libres. Sus inquietantes ojos claros se habían resignado a la ausencia de su delirante cuidadora afectiva, la misma que –como supimos por una infidencia de turno– anudaba sus manos con cariño, apretándolas suavemente para que intentara liberarse. Se trataba de un extraño juego que practicaban para fugarse de las horas sin tiempo, para saltar al abismo de un ser en plena retirada del juego.

Los *cuerpos despiertos, jugados*, se enfrentan a lo imposible y lo trastocan. Ensayan, como sabía la niña del cuento de Carroll (2016), prácticas para vencerlo<sup>75</sup>. Aquí, los cuerpos se nutren de lo venidero –del “aún no– que franquea sus contornos y obliga, como nota Jacob (1981), a “establecer un diálogo continuo entre lo que podría ser y lo que es” (p. 18). Hay unos *juegos de lo posible* donde el *corpuludus* ingeniosamente ha aprendido a ver en la tortuga una lira<sup>76</sup>.

Estos cuerpos se mueven en una dimensión sintiente e intuitiva orientada al porvenir, familiarizados con esa *inteligencia curva* que sabe de las superficies sinuosas, de las grutas y de las quimeras. Prácticas como las que “podía el cuerpo” de Juanito, o como las prácticas señaladas por Amara (2013), muestran una manifiesta disidencia en el universo.

75 Es conocida la conversación que tiene Alicia con la reina blanca: “—Nadie puede creer en cosas imposibles — dijo Alicia. —Me parece que no tienes mucha práctica —replicó la Reina [...]— yo en cambio algunas veces llego a creer hasta en seis cosas imposibles antes del desayuno” (Carroll, 2016, p. 39).

76 Se hace referencia a Hermes Trimegisto, quien después de nacer encontró en la cueva una tortuga que transformó en lira, sabiendo que esto calmaría la ira de Zeus ante el robo de las vacas del rey Admeto. Sobre este aspecto anticipatorio se volverá más adelante, al hacer referencia a la previsión que se practica en la *dimensionalidad lúdica*, como forma de cuidado frente al porvenir y de ensayo de mundos mejores.

Amara (2013), el ensayista y poeta mexicano, nos habla de una inadvertida errancia de personas que han desafiado flagrante y decididamente el burdo principio de la homogenización de la vida. Rastrea una emergencia de *disidentes* que se desmarcan de las cosas extraordinarias y se dan a la tarea de producir -en la cotidianidad- novedades. A continuación, veremos un movimiento de esta disidencia, en una tediosa ocupación de los cuerpos en la cotidianidad: hacer fila<sup>77</sup>.

Un jubilado inglés, de apellido Connish, en la Segunda Guerra Mundial, supo elevar la tarea de hacer cola a un placer espontáneo -*paidaia*- muy parecido a la felicidad, nos cuenta Amara (2013). Descubrió que la fila interminable y las actitudes bostezantes y quejumbrosas de la gente producían en él un gusto estético afín a contemplar una obra artística:

Lo que todo hombre ansioso evita como si efectivamente se tratara del apéndice trasero del diablo, John Connish lo procuraba de buena gana, pues había encontrado el secreto para extraer de esa conducta mecánica algo parecido a una emoción estética. (p. 18)

Aunque pareciera trivial el esfuerzo de este disidente inglés, vivimos en unos tiempos donde hacer fila puede poner en riesgo nuestra integridad, bien porque ya no somos capaces de producir anticuerpos frente a la parsimonia que hoy se ve como un desarreglado proceder del tiempo productivo; o bien, por la intolerancia al ritmo de una quietud de nuestra alma -la misma que sigue buscando al cuerpo-.

Para ilustrar lo anterior, podría repararse en la imagen de algún “vivaz esperante” que, por ganarse unos metros en la vía, adelanta su carro y rompe los órdenes consensuados en la fila, so pena de exacerbar las violencias acumuladas por el cansancio de las esperas compartidas. Hacer una fila, como un acto estético y de gratificación, podría ser una de las más importantes prácticas para los cuerpos postpandémicos que van respondiendo a un

77 Por límites técnicos del escrito, analizamos solo el relato del texto original de Amara, *El deleite de hacer cola* (2013), con interpelación a otros textos que contribuyen a explorar asuntos subyacentes a un cuerpo jugado en la espera. El lector interesado en el tema puede revisar otras tentativas de “cuerpos jugados y resilientes” a través de una antropología del encierro, del miedo, del dolor. Sugerimos seguir el rastro de las prácticas lúdicas e imaginativas que tuvieron lugar en diferentes -y actuales- campos de concentración donde los condenados resistieron el absurdo, al practicar “juegos de lo posible”. Ver Wang (2004), *Los niños escondidos: del Holocausto a Buenos Aires*; Frankl (2015), *El hombre en busca de sentido*; y Eger (2018), *La bailarina de Auschwitz*.

orden -unos detrás de otros-, ahora con la gravedad de mantener el silencio y la distancia como antídoto contra *lo otro*. ¿De qué trata la práctica de este jubilado? ¿Tendrá que ver algo lo que nos sugiere esa pequeña teología de la lentitud, cuando advierte que pasamos las cosas sin habitarlas?<sup>78</sup> Sigamos algunas pistas en el relato.

### **La tarea absurda**

Aunque las horas de espera bajo la llovizna rara vez se veían recompensadas con algo distinto de la avena y de un saco de papas, Connish advirtió con el paso de los días que en su boca no quedaba el sabor amargo de quien ha sido obligado a una tarea que raya en el sinsentido. (Amara, 2013, p. 18)

Viene a la memoria Sísifo<sup>79</sup>, conocido como el trabajador inútil del infierno, condenado por los dioses a subir una roca hasta la cima de una montaña y a contemplar que, justo cuando la tarea está a punto de concluir, la roca cae por la pendiente, por siempre. Comprende entonces el condenado que su trabajo está en el absurdo. Ratifica, en parte, la sentencia que los dioses han sabido siempre: “no hay castigo más cruel para el hombre que el trabajo inútil y sin esperanza” (Camus, 2015, p. 157). ¿Cómo sacarse entonces ese sabor amargo del sinsentido? A lo mejor, valdría el esfuerzo ensayar esa *autotelia* -cualidad constitutiva del juego- que puede aumentar cierta *inmunidad*<sup>80</sup> lúdica a esos cuerpos que, como Aureliano Buendía, han dejado de interesarse por las retribuciones exógenas de las tareas:

Con su terrible sentido práctico, ella [Úrsula] no podía entender el negocio del coronel, que cambiaba los pescaditos por monedas de oro, y luego convertía las monedas de oro en pescaditos, y así sucesivamente, de

78 Tolentino (2017), al interpelar a Kundera, nos enseña que “lentitud es proporcional a intensidad de la memoria; mientras que la velocidad es directamente proporcional al olvido” (p. 7). Podría inferirse que esta aceleración de la vida moderna nos lleva a deshabitar, a pasar rápidamente por las cosas, de allí que la espera de la fila nos retorne al tiempo de la memoria.

79 Estas prácticas absurdas han pasado del mito a la vida cotidiana. Por ejemplo, en algún lugar del mundo, una tarea para los presos consistía en llevar ladrillos de un lugar de la pared de la celda al otro lado. Una vez terminaban, debían repetir esto hasta que se verificaba que las personas estaban completamente locas. En la película del director Alan Parker, *El balneario de Battle Creek* (1994), el doctor Harvey Kellogg castiga a su hijo haciéndole repetir una tarea durante largo tiempo: abrir la puerta, subir las escaleras y colgar el saco. Lo anterior es un intento de enseñar una lección de orden que termina en una súplica del padre para que el niño abandone la tarea. En la película *Metrópolis* (Lang, 1927) se ven hombres que marchan a su tedioso y repetitivo trabajo como autómatas sin ningún atisbo de vida en sus recorridos.

80 Usamos esta expresión en consonancia con la idea de Han (2017), al decir que “los cuerpos necesitan enfrentarse (no repeler) la negatividad de lo extraño” (p. 12).

modo que tenía que trabajar cada vez más a medida que más vendía, para satisfacer un círculo vicioso exasperante. En verdad, lo que le interesaba a él no era el negocio sino el trabajo. (García, 1967, como se citó en Ordine & Flexner, 2017, p. 184)<sup>81</sup>

La invitación puede resultar trágica y grotesca, en esta lógica verificadora de sumas, restas y mediciones, que ha penetrado la vida pública y privada en cifras -¿cuánto me quieres?—, la cual, además, exige incluir objetivos medibles y verificables en cada cosa que nos ocurre, mientras empujamos las rocas para llevarlas hasta el final de cada mes, sin abandonarnos en la tarea. Ojalá en algún momento del recorrido veamos al Sísifo de Camus (2015) dichoso. Aprenderemos así que, en algún momento de nuestra historia, las rocas y los hombres serán lo mismo.

### ***La fila***

En el momento de situarse en uno de los lugares más infelices sobre la faz del planeta, John Connish sonrió satisfecho, como si ser el último de la fila -de una fila sin esperanza- lo llenara de regocijo, de un orgullo incomprensible, quién sabe si malsano, a todas luces excéntrico. Tres horas más tarde, su rostro, dando la espalda al mundo, era el único que resplandecía bajo la sombra lúgubre de los paraguas. (Amara, 2013, p. 19)

En la película *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2020), los personajes están confinados en una estructura vertical. Su supervivencia depende de una mesa de alimentos que va descendiendo por un agujero, a través de 333 niveles. No hay más de dos habitantes por piso. Cada vez que la comida desciende, los prisioneros pueden alimentarse si cumplen un par de simples reglas: (1) no pueden quedarse con ningún alimento; (2) podrán comer sin restricción por un tiempo corto. El juego parece simple, de principio. No obstante, el observador descubre que para algunos niveles el alimento se acaba. Y entonces, el hambre comienza a escarbar -otro hoyo- en las carnes confinadas, por donde empezarán a asomar las aristas curvas e inadvertidas de *lo humano* -el *agón*, en su perversa laboriosidad-.

La tensión de la trama aumenta alrededor del nivel posible que será asignado a cada jugador al final del mes por un poder omnicompreensivo

81 Reconocimiento a los actos gratuitos, exento de finalidad que “traen un auténtico gozo a la vida” (Ordine & Flexner, 2017, p. 31).

e invisible que observa en el anonimato de esa estructura de autogestión vertical. Según se infiere, el nuevo nivel de ubicación de los jugadores podría corresponder a cierta retribución por parte de la administración, atribuible a alguna conducta de una pretendida solidaridad espontánea, sobre la cual descansan la teología y la vulnerabilidad de la estructura.

Se trata de una metáfora distópica, espejo de un sistema social vertical donde cada cual toma lo que puede hasta complacerse -*agón* anómalo- sin reparar en los infortunios de los niveles inferiores ni en el dolor de los cuerpos que han aprendido a “saber lo que pueden” para asegurarse unos días más en las profundidades del hoyo. La película tiene un giro sorprendente cuando dos de sus personajes intuyen que el escape de la estructura se encuentra en los últimos niveles y que todos los cerrojos pueden vulnerarse con un símbolo. Este mensaje eventualmente podrá comunicar a la dormida consciencia de la administración que aún queda algo de decoro y dignidad en los cuerpos destrozados y olvidados en este infierno. ¿Se alcanza el triunfo en los últimos niveles o en el último lugar de la fila?

Este mensaje es inaceptable para una élite de *escaladores* suspendidos en la verticalidad de las culturas alumbradas por el éxito y con aspiración de llegar a la cima y entregar sus rocas, ya no para que rueden, sino como materiales para una catedral, un busto o una biblioteca en honor a su memoria. Los insuficientes gestos, aunque loables, no alcanzan para quitar ese sabor amargo que produce el sinsentido de una escalada. Sí, pero ¿a qué precio? Habrá que revisar, con mayor detenimiento, las consignas de esa “educación para la mediocridad” que grotescamente profiriera Hoyos (2009)<sup>82</sup>, aquella donde los cuadros de honor -y las acreditaciones de alta calidad- tendrán que acompañarse de un poco de solidaridad espontánea entre las personas.

82 Sus reparos alcanzaban esa empresa exitológica que había alcanzado a la educación terca en poner todo su empeño en una especie de formación edípica para la perfección, la pertinencia y la competitividad, olvidando la tragedia del Edipo de Sófocles, ciego ante todo lo que significa la contingencia y finitud de lo humano. La *paideia* tendría que recordarnos que la educación antes de ser solo para el éxito es para la vida en sociedad, para la constitución de ciudadanía y para el entendimiento entre las culturas. (Hoyos, 2009, p. 430)

**Esperar**

Las noticias de la rendición de Alemania y del fin de la guerra sumieron a Connish en un desconcierto inmóvil parecido a la postración, en el que más de uno quiso ver la falta de patriotismo y casi todos, el comienzo de la locura. Encerrado en su cuarto, vencido por la fiebre y sin probar bocado, clamaba a gritos la reconquista de Estados Unidos, la invasión del territorio chino, el asesinato de Stalin, cualquier incidente diplomático que provocara el estallido de la Tercera Guerra Mundial. De carácter pacífico y hasta divagante, nadie entendía ese vuelco radical hacia la virulencia y los aullidos marciales, que ya lo habían llevado a hacer estallar un par de globos terráqueos a puñetazo limpio. El malestar se esfumó el día en que consintió que su familia lo arrastrara a un hospital militar, aunque para sorpresa de todos la mejoría sobrevino antes de entrar a consulta, directamente en la sala de espera. (Amara, 2013, p. 20)

Bauman (2015) señala que, en la cultura norteamericana -que le rinde culto a la rapidez en todas sus formas-, los niños muestran cierta ansiedad ante las tareas demandantes de parsimonia, por ejemplo, ver que sus madres pelan una manzana frente a ellos. “Demasiado trabajo arduo para las mandíbulas y los dientes y, además, una inversión de tiempo excesiva para la cantidad de placer obtenida” (p. 14), justifican sus cuidadores mientras ponen en su carro de compras frutas para untar en la boca y tragarlas con el menor esfuerzo.

La práctica de hacer fila demanda una intimidad distinta con el tiempo-lugar. Insta a destejerlo, a masticarlo, para recuperarlo junto con su aroma y sabor -saber/sabido-<sup>83</sup>. Esta labor es conocida por el *ludus* de las culturas, cuando enredan sus días en los hilos del tiempo festivo desde intensidades gustosas, de sus cuerpos despiertos. El éxtasis es alcanzado ya no por la extensión del tiempo reglado -*ludus* didáctizado-, sino por la intensidad del segundo curvo: tiempo de las mesas del “té de locos”; del éxtasis del jugador antes de lanzar los dados; de quien descubre que la vida tal vez consista en una larga o corta espera sin esperar nada (Comte-Sponville & González, 2001). La esperanza, que ha sido aprendida en la experiencia, no es triunfante en todo momento, pues, como señala Bloch, “también podrá ser frustrada y será frustrada” (como se citó en Moltmann, 1974,

83 Existe una gran similitud entre sabor y saber, como conocimiento que ha pasado por el gusto; por la experiencia y el golpe de los dientes en la materia primordial -forja de Hefesto- que se transformará -*poiesis*- en algún bien para los cuerpos. Hidalgo (1993) dice que es gusto “el sentido con el que decidimos los sabores [...] saber una cosa es tener sabor y gusto, y de allí se dice sabor y saborearse” (p. 172).

p. 11). Solo así entenderemos, que la inmunidad pretendida -por estos días- podrá adquirirse mientras conversamos de nuestros infortunios con otros, en las salas de espera, sin importar que el médico tarde o la sesión se cierre con un clic.

### ***Ir despacio***

Tanto en la calle como en los espacios cerrados -incluso para dirigirse al baño-, se había acostumbrado a caminar con pasos muy cortos, sin despegar del todo las suelas, incapaz de establecer un ritmo, como si tuviera los tobillos encadenados entre sí y al mismo tiempo estuvieran sujetos a grilletes que intermitentemente y por pocos segundos desaparecían permitiéndole avanzar. (Amara, 2013, p. 20)

Ya sabía Cornnis que “el mal del tiempo acelerado” no era algo por qué preocuparse. Las largas filas y las constantes esperas seguramente ya lo habían curado. Ahora ensayaba una distinta: la de enfrentar el tiempo con pasos cortos y sin marcarlo. Semejante empresa pudo haberla sabido -no hay seguridad- en alguna lectura de su compatriota Carroll (2016), en el país de las maravillas:

—No entiendo —dijo Alicia. —Claro que no —dijo el Sombrerero sacudiendo la cabeza con desdén— ¡Supongo que ni siquiera habrás hablado nunca con él! —Tal vez no — replicó Alicia con prudencia—, pero lo marco con golpecitos cuando estudio música. —¡Ahora sí que está claro! —dijo el Sombrerero—. El Tiempo no permite que lo marquen, y menos a golpes. (p. 37)

Las prácticas de Connish y del sombrerero coinciden. Se trata de una dispersión temporal -a tumbos- que se traduce en la *disincronía*, condición en que el tiempo carece de un ritmo ordenador, lo cual hace que se pierda con facilidad (Han, 2015). Esto lleva a que terminemos arrastrando los pies o, en el peor de los casos, acusados de perder el compás de las convulsionadas instituciones que lo administran, de la misma manera y para todos los casos. En esta restricción, los cuerpos curvos -de los Hefestos, de los pensionados, de los sombrereros locos y de los habitantes del fondo de las estructuras- carecen de escrituras propias, quizá por ausencia de

esa solidaridad espontánea de nuestros evaluadores, que ignoran otras amistades con el tiempo<sup>84</sup>.

Para finalizar, conviene anotar que el *corpuludus* no debe su ciudadanía a una dictadura de lo posible/realizable que obliga a asumirse como cualidad de lo alcanzable, a toda costa -de ningún modo-. Los cuerpos jugados deben aprender también a familiarizarse con la frustración, el desencanto y el abandono<sup>85</sup> -aún del absurdo-, cuando este se presenta alejado del curvar los cuerpos:

Al parecer solo en una ocasión abandonó la cola en que se encontraba y lo hizo no tanto por el cansancio o hastío -lo cual en su caso hubiera significado una contradicción, una renuncia al placer-, sino por principios. Estaba formado en una cola estática y, cosa ya desconcertante, demasiado risueña y platicadora, decidido a no entrar a una matiné, cuando surgidos de quién sabe donde aparecieron un par de mimos. Ante ese público en buena medida cautivo, la pareja de artistas callejeros comenzó a improvisar imitaciones de la gente que cruzaba, a remedar los gestos de la espera, a hacer mofa de las posturas del hartazgo. El público reía y hasta se olvidaba de avanzar cuando la cola se movía un poco, festejando el menos movimiento [...] La propagación del disfrute tal vez le pareció una afrenta, una especie de venganza tumultaria, tanta algarabía festiva no se había visto en una cola, y aunque jamás pudo explicar por qué el espectáculo de cientos de personas alegres en una fila le repugnaba de esa manera tan aguda, se apartó contrariado en busca de una cola honesta, solemne, atribulada, que cumpliera con el cometido de enfadar a los hombres. (Amara, 2013, p. 26)

## Consideraciones finales

Se espera que el texto haya permitido explorar los contornos de esos *cuerpos jugados* que se desmarcan de los tiempos/espacios lineales -unívocos-colonizados por las modernas lógicas “de lo uno o lo otro” que nos persuaden a aceptar que el cuerpo sea una posesión más a nuestro cuidado y para un beneficio -puesto en duda, paradójicamente- para quien lo habita.

84 Por ejemplo, el sombrerero percibe el tiempo en un reloj que no marca las horas, sino los meses. La extraña ave del manual de zoología fantástica -*goofus bird*- borgesiana sabe que el presente se encuentra en el pasado y vuela hacia atrás para avanzar. Los kamsá del alto Putumayo mezclan el tiempo con el espacio, de allí que establezcan los límites de su territorio con la sombra de los árboles que cambia según la hora. Los estudiantes garabatean en sus hojas para apaciguar el tiempo pesado del soliloquio educativo...

85 Una buena pista de esto puede seguirse en el trabajo de Magris (2001), al mostrar que “utopía y desencanto, antes que contraponerse, tienen que sostenerse y corregirse recíprocamente” (p. 10).

El *corpuludus* es, en su grosor simbólico, un cuerpo fugado. Un tejido que se resiste al sostén de huesos y tendones, sin más. En todo caso, este cuerpo está allí expuesto a los dolores de la piel y las convulsiones de los órganos. No obstante, sus aristas pueden alcanzar otros decires, a pesar de los modernos confinamientos e hipercuidados sanitarios en que -como nos han enseñado mediáticamente- está envuelto, en una fragilidad tal que puede ser vulnerada con un estornudo o un apretón de manos. Conjuros de gel, mascarilla de polialgodón, guantes quirúrgicos y otros artificios del mercado intentan preservar el cuerpo y asegurarle una mayor permanencia *como si* se ignorara que este cuerpo vivo y expuesto ha aprendido en las largas jornadas evolutivas a abrirse paso desde el contacto con lo distinto.

Pueda ser que usted, amable lector, haya encontrado algunas pistas en el mito, en las historias, en el cine y, desde luego, en autores que se han aproximado a otras gramáticas para indagar lo que pueden los cuerpos, más allá de la nostalgia de sus pieles y de la ausencia de caricias por estos días. Puede ser, también, que la mirada al final se curve un poco para traducirse como lugar de esa solidaridad espontánea que, si bien no alcanza para sacarnos del confinamiento, sí pueda contribuir al goce que producen las mariposas en las escafandras y las largas filas en los supermercados sin temor a contagiarse de vida o de muerte, cuando sea el caso.

## Referencias

- Amara, L. (2013). *Los disidentes del universo*. Sexto Piso.
- Bajtín, M. (1995). *Planteamiento del problema. La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Alianza.
- Barceló, E. (2019). *El eco de la piel*. Roca.
- Barrera, Ó. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(11), 121-137. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211019068007.pdf>
- Barrios, J. (2008). *El cuerpo grotesco: desbordamiento y significación* [Ponencia]. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP. Universidad Nacional

- de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. La Plata. Argentina.
- Bauby, J. (1997). *La escafandra y la mariposa* (Trad. R. Alapont). Plaza & Janés.
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Brigante, A. (2008). La razón poética de Giambattista Vico. *Universitas Philosophica*, 25(51), 181-193.
- Cacciari, M. (2000). *El dios que baila*. Paidós.
- Camus, A. (2015). *El mito de Sísifo*. Alianza.
- Carroll, L. (2016). *Alicia en el país de las maravillas*. Edelvives.
- Comte-Sponville, A., & González, E. (2001). *La felicidad, desesperadamente*. Paidós.
- Cragolini, M. (1993). *Razón imaginativa, identidad y ética en la obra de Paul Ricoeur*. Amalgesto.
- Detienne, M., & Vernant, J. (1988). *Las artimañas de la inteligencia: la "metis" en la Grecia antigua*. Taurus.
- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica* (2ª ed.). Amorrortu.
- Eger, E. (2018). *La bailarina de Auschwitz*. Planeta de Libros.
- Estrada, D., & Espinal, C. (2012). Representaciones del cuerpo en la era de la tecnociencia. Una reflexión ética. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 11(23), 85-96.
- Estrada, G., & Hernández, L. (2018). Del cuerpo grotesco al cuerpo moderno: una visión contemporánea del cuerpo desde el culto al culo. *EN-Clave Social*, 6(2), 28-46.
- Étienvre, J. (1990). *Márgenes literarios del juego: una poética del naipe siglos XVI-XVIII*. Tamesis.

- Flórez, C. (2017). Anotaciones sobre el saber/poder a propósito del cuerpo en instituciones colombianas de educación formal. *Revista Corpografías, Estudios Críticos de y desde los Cuerpos*, 4(4), 92-109.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gaztelu-U, G. (Director). (2020). *El boyo* [Película]. Basque Films; Mr Miyagi Films.
- Grassi, E. (2003). *El poder de la fantasía. Observaciones sobre la historia del pensamiento occidental*. Anthropos.
- Grassi, E. (2006). *Heidegger y el problema del humanismo. Vol. 9*. Anthropos.
- Grassi, E. (2015). *El poder de la imagen: rehabilitación de la retórica*. Anthropos.
- Han, B. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio* (2ª ed.). Herder.
- Haraway, D. (1991). *Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Cátedra.
- Hernández, I. (2016). *Estética de los mundos posibles: inmersión en la vida artificial, las artes y las prácticas urbanas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hidalgo, E. (1993). *El pensamiento ingenioso en Baltasar Gracián: el "concepto" y su función lógica*. Anthropos.
- Holzappel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Trotta.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433.
- Ilich, I. (2006). *Obras reunidas I. Tomos I y II*. Fondo de Cultura Económica.
- Jacob, F. (1981). *El juego de lo posible*. Grijalbo.

- Lang, F. (Director). (1927). *Metrópolis* [Película]. Universum Film.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2007). *Adiós al cuerpo*. Editions Métailié.
- López, F., & Álamo, C. (2010). Aproximación cartesiana a la etiopatogenia de la melancolía: el papel modulador de la glándula pineal sobre las pasiones del alma. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 9(2), 189-220.
- Luckas, M. (2019). *Transhumanismo: la idea más peligrosa del mundo* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=1BXHv\\_7GUcs&t=196s](https://www.youtube.com/watch?v=1BXHv_7GUcs&t=196s)
- Lukacs, M. (2020). La tiranía de los algoritmos. En C. Beltramo & C. Polo (Eds.), *Pandemonium. ¿De la pandemia al control Total?* (pp. 45-56). [Sin editorial].
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Anagrama.
- MBClife. (2020). [VR Human Documentary] *Madrese reúne con su hija fallecida a través de la tecnología VR* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uffTK8c4w0c>
- Moltmann, J. (1974). *El experimento esperanza: introducciones*. Sígueme.
- Núñez, A. (2007). Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós. *Paperback. Publicación sobre arte, diseño y educación*, 4, 1-9.
- Nussbaum, M. (1995). *Justicia poética. La imaginación literaria en la vida pública*. Andrés Bello.
- Ordine, N., & Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Acantilado.
- Packman, M. (2005). *Construcciones de la experiencia humana*. Gedisa.

- Parker, A. (Director). (1994). *El balneario de Battle Creek* [Película]. Beacon Communications; Beacon Pictures; Columbia Pictures.
- Pedraza, F. (2010). *El mito de Hefesto: la constitución ambivalente de la discapacidad en los orígenes de la cultura occidental* [Proyecto de investigación para la obtención del DEA]. [https://www.um.es/discatif/TEORIA/Patrico\\_Hefesto.pdf](https://www.um.es/discatif/TEORIA/Patrico_Hefesto.pdf)
- Picklesimer, M. (1996). La risa de los dioses y el trono trucado de Hefesto. *Florentia Iliberritana*, (7), 265-289.
- Prieto, F. (1996). Educación física y salud. *Lúdica Pedagógica*, (2), 38-41. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/2692/2598>
- Prigogine, I., & Stengers, I. (2002). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Alianza.
- Rella, F. (2004). *En los confines del cuerpo*. Nueva Visión.
- Schnabel, J. (Director). (2007). *La escafandra y la mariposa* [Película]. Pathé; Renn Productions; France 3.
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (Trad. M. Galmarini). Anagrama.
- Sevilla, J. (2011). *Prolegómenos para una crítica de la razón problemática. Motivos en Vico y Ortega*. Anthropos.
- Sibilia, P. (2006). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Tolentino, J. (2017). *Pequeña teología de la lentitud*. Fragmenta.
- Vanel, G. (2014). *Verum Factum vs. Primum Verum. Historia y poesía en Giambattista Vico*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vico, G. (2006). *Ciencia nueva*. Tecnos.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*. Nueva Visión.

Wang, D. (2004). *Los niños escondidos: del holocausto a Buenos Aires. Vol. 4*. Marea Editorial.

Zizek, S. (2006). *Órganos sin cuerpo: sobre Deleuze y consecuencias*. Pre-textos.

# Estados lúdicos en la pedagogía

*Sonia Lucía Romero Alfonso*<sup>86</sup>

Este capítulo explora el sentido de las palabras a partir de distintos conceptos. La indagación muestra una documentación con el ánimo de analizar aspectos teóricos y reconocer diferentes trabajos en torno a múltiples modos de pensar la lúdica y el juego, atravesados por la concepción de infancia, de utilidad para el maestro y sus prácticas, es decir, con un propósito pedagógico.

Contiene enunciados a partir de los discursos de Johan Huizinga, que se enlazan con declaraciones de María Montessori y de John Dewey<sup>87</sup>. Sin embargo, no son los únicos referentes teóricos en este rastreo, pues también se reconocen unos desplazamientos que históricamente han tenido lugar en la relación entre lúdica, juego y pedagogía.

Se presenta, entonces, un ejercicio de revisión documental que sirve al maestro y a la escuela, para repensarse a la hora de transformar -ojalá- sus modos de entender la presencia del niño, sus expresiones y las interacciones por afrontar en los necesarios contactos en la escuela. Con este texto, se muestra un modo de caminar por las sendas gratas de una cotidianidad, en medio de una vitalidad distinta, al revisar los acontecimientos de una

---

86 Magíster en Educación con énfasis en evaluación y gestión educativa de la Universidad Externado de Colombia. Investigadora de Aión: Tiempo de la infancia. Correo electrónico: sonia.romero@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3314-3900>.

87 Nota de Autor: La decisión por estos autores, proviene de la relación de sus estudios, en cuanto generan un movimiento pedagógico progresista que reivindica los procesos educativos. Dewey y Montessori cuestionan y pretenden dar giros a los sucesos que marcan una educación tradicionalista y poco versátil. En el contexto de esta investigación los procesos educativos progresistas se alimentan de la lúdica para establecer nuevos planos de relaciones y comprensiones maestro – estudiante – escuela – sociedad – investigación.

educación promotora del reconocimiento de lo imperceptible, de aquello que augura esa levedad auténtica de querer estar cerca del otro y de los otros.

Los conceptos que emergen de la exploración documental son asumidos en dos sentidos: primero, como claves que ayudan a entender cómo en determinados momentos se nombra el juego y la lúdica; y segundo, como conceptos satélite, es decir, que aparecen vinculados a otros, como respaldo. Es necesario advertir que los enunciados centrales se deben a los conceptos de *cultura, lenguaje, comunicación y experiencia*, a partir de las claves capitales: *infancia, lúdica, juego y pedagogía*.

Así, aparecen primero los conceptos y luego una idea de lo que hacen los filósofos para pensar en una perspectiva particular. Esta parte se denomina *Primeros encuentros* y tiene el ánimo de exponer la manera en que son entendidos por los respectivos autores, qué significa el planteamiento que se rescata y qué representa darle una mirada filosófica. El objetivo en este proyecto de investigación es determinar los elementos conceptuales que caracterizan lo lúdico desde una perspectiva filosófica<sup>88</sup>.

Luego se presentan las secciones: *Algunos rasgos culturales de la pedagogía, Experiencia pedagógica con un lenguaje emancipador y Juguetes de infancia en la escuela*. Cada una muestra los hallazgos y las relaciones conceptuales según como aparecen en los documentos consultados, así como su campo de utilización en los diferentes planos discursivos, al señalar los respectivos autores.

En tal sentido, la combinación ocurre al escribir sobre esos descubrimientos. En la parte final, asoman unas ideas que, más que corolario, dan pie a otras revisiones, pues queda claro que este ejercicio no renuncia al enriquecimiento de conceptos, ni a otras indagaciones que nutran la conceptualización de cada maestro en su interés por resignificar y activar los estados lúdicos propios y de otros.

---

88 Objetivo general del proyecto de investigación: *Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual*.

## Primeros encuentros

Hablar de qué significa la palabra *concepto* ayuda porque es necesario establecer un plano teórico para transitar allí con libertad. Deleuze y Guattari (1993) muestran una manera de entender qué son los conceptos:

Son el archipiélago o el esqueleto, más columna vertebral que cráneo, mientras que el plano es la respiración que envuelve estos isolats. Los conceptos son superficies o volúmenes absolutos, deformes y fragmentarios, mientras que el plano es lo absoluto ilimitado, informe, ni superficie ni volumen, pero siempre fractal. Los conceptos son disposiciones concretas como configuraciones de una máquina, pero el plano es la máquina abstracta cuyas disposiciones son las piezas. Los conceptos son acontecimientos, pero el plano es el horizonte de los acontecimientos [...] Los conceptos van pavimentando, ocupando o poblando el plano, palmo a palmo, mientras que el plano en sí mismo es el medio indivisible en el que los conceptos se reparten sin romper su integridad, su continuidad: ocupan sin contar (la cifra del concepto no es un número) o se distribuyen sin dividir. El plano es como un desierto que los conceptos pueblan sin compartimentarlo. Son los conceptos mismos las únicas regiones del plano, pero es el plano el único continente de los conceptos. (pp. 40-41)

De esta manera, se destaca un territorio teórico para movilizar conceptos al reconocer los lugares de la lúdica en la escuela –junto al maestro– y, sobre todo, para entender cómo habita al niño, sujeto activo con preferencias y expresiones auténticas, espontáneas, ya del lenguaje, ya de sus decisiones, pues quiere decir, proponer y ser escuchado por el maestro. Este plano es propicio para revisar, explorar y reconocer acciones, actitudes, momentos y experiencias que provocan estados lúdicos, sin perder de vista que están afectados por alguna manera de pensar y por perspectivas filosóficas que han provocado la presencia de enunciados. Por esto, los conceptos por exponer impulsan la construcción de otros. Con tal fin, es importante saber qué significa la participación de un filósofo, de un modo de pensar y cuáles son sus pretensiones.

Todos los filósofos huyen cuando escuchan la frase: vamos a discutir un poco. Las discusiones están muy bien para las mesas redondas, pero el filósofo echa sus dados cifrados sobre otro tipo de mesa. De las discusiones, lo mínimo que se puede decir es que no sirven para adelantar en la tarea puesto que los interlocutores nunca hablan de lo mismo. Que uno sostenga una opinión, y piense más bien esto que aquello, ¿de qué

le sirve a la filosofía, mientras no se expongan los problemas que están en juego? Y cuando se expongan, ya no se trata de discutir, sino de crear conceptos indiscutibles para el problema que uno se ha planteado. La comunicación siempre llega demasiado pronto o demasiado tarde, y la conversación siempre está de más cuando se trata de crear. A veces se imagina uno la filosofía como una discusión perpetua, como una «racionalidad comunicativa», o como una «conversación democrática universal». Nada más lejos de la realidad y, cuando un filósofo critica a otro, es a partir de unos problemas y sobre un plano que no eran los del otro, y que hacen que se fundan los conceptos antiguos del mismo modo que se puede fundir un cañón para fabricar armas nuevas. Nunca se está en el mismo plano. [...] La filosofía aborrece las discusiones. Siempre tiene otra cosa que hacer. Los debates le resultan insoportables, y no porque se sienta excesivamente segura de sí misma: al contrario, sus incertidumbres son las que la conducen a otros derroteros más solitarios. No obstante, ¿no convertía Sócrates la filosofía en una discusión libre entre amigos? ¿No representa acaso la cumbre de la sociabilidad griega en tanto que conversación de los hombres libres? De hecho, Sócrates nunca dejó de hacer que cualquier discusión se volviera imposible, tanto bajo la forma breve de un agón de las preguntas y de las respuestas como bajo la forma extensa de una rivalidad de los discursos. (Deleuze & Guattari, 1993, pp. 33-34)

Como parte del marco analítico de este proyecto de investigación, es necesario pensar en la asociación vital, en la proximidad y en los nexos entre conceptos, intención que genera descubrimientos para exponerlos aquí. No se pretende una definición única sobre los términos clave.

En cambio, se desea reconocer algunas posturas de los referentes teóricos para articularlas entre sí, con la intención de producir cuestionamientos en quien se acerque a este documento, según sus propias inquietudes y los planos teóricos que recorre. “De modo que la filosofía no se puede definir, no en el sentido de que no sea posible definir, sino en el de que toda definición que pretende abarcarla le quita fuerza al trabajo del pensamiento que puede desplegar” (Kohan, 2008).

Ya ha comenzado el tránsito por el plano elegido: establecer elementos conceptuales que caracterizan lo lúdico desde una perspectiva filosófica. A continuación, se presenta el primer acopio.

## Algunos rasgos culturales de la pedagogía

Inicialmente presentamos quiénes son los pedagogos de quienes vamos a hablar.

Montessori “logró empezar sus estudios superiores en medicina y superar una serie de dificultades por su condición como única mujer en una carrera que en esos tiempos solo estaba pensada para hombres” (Obregón, 2006, p. 150). Fue la primera médica italiana en 1896. Los entramados de sus discursos muestran cómo estableció una manera de acercarse a los niños. Ella peregrinó con la medicina para defender la atención a personas desvalidas y discapacitadas. Montessori (1937, como se citó en Obregón, 2006) dice:

Fue así como interesándome por los idiotas vine en conocimiento del método especial de educación, ideado para estos infelices por Eduardo Sèguin, y empecé a compenetrarme de la idea entonces naciente, de la eficacia de los “tratamientos pedagógicos” para curar varias formas morbosas como la sordera, la parálisis, la idiotez, el raquitismo, etc. (p. 152)

En su entorno advirtió diversas voces de la infancia. Su disposición para escucharlas consiguió maravillosos encuentros, de ayuda y de alivio. Acá ya se advierten planteamientos pedagógicos.

Más tarde descubrió que entre la medicina y la antropología había una relación muy estrecha. Matriculada como alumna de Filosofía, tomó cursos de psicología experimental -que acababan de introducirse en las universidades de Turín, Roma y Nápoles-, practicando al mismo tiempo observaciones de antropología pedagógica en las escuelas primarias y estudiando los métodos de enseñanza para niños normales. Estos cursos le dieron la preparación para que posteriormente diera un curso libre de Antropología Pedagógica en la Universidad de Roma [...]. Esta formación multidisciplinaria le permitió estudiar al hombre bajo un enfoque holístico. (Obregón, 2006, pp. 154-155)

Las relaciones culturales, sociales y físicas en distintas comunidades le permitieron considerar afinidades y diferencias en comportamientos infantiles. A través de sus prácticas y de sus estudios, se fue aproximando a las expresiones integrales en la vida de los niños. La idea de infancia que adoptó la hizo sensible al acontecer escolar, más cuando sus análisis cuidadosos le revelaron la constitución del *sujeto niño*.

Durante toda su vida, la doctora Montessori entrenó guías en diferentes países, lo que la llevó a vivir en España, Países Bajos y la India. Sus publicaciones se han traducido a diferentes idiomas, como alemán, inglés, francés, holandés, español y dos lenguas de la India -tamil y marathi-. Consideraba que todos los niños eran iguales, independientemente de la nacionalidad, la posición económica o la religión. A pesar de que profesó con vehemencia su fe católica, mostró total tolerancia hacia otras religiones, como la musulmana o la judía. (Obregón, 2006, p. 159)

Ella compartió sus experiencias, sus comprensiones y el respeto por la diferencia, sin importar el lugar que visitaba o la comunidad con que departía. Sus palabras comunicaron su generosa presencia y su gran expectativa por un maestro -lo llamó guía- atento, dispuesto ante los niños y sus curiosidades. Sus preceptos unieron pueblos y culturas. “Para María los niños tenían que ser felices para luego convertirse en adultos buenos y trabajadores, este es uno de sus pensamientos más importantes” (Romero, 1993, como se citó en Obregón, 2006, p. 159). No hay duda, confiaba en que lo placentero generaba ventajas y transcurriría a lo largo de la vida.

El peregrinaje de Montessori deja al descubierto sus pesquisas, que fueron publicadas, para compartir el aire de sus palabras y el sentido que les otorga. Prefiere un porvenir alentador para los niños y ella misma impulsa esta labor.

En la revisión documental continua, se evidencia que los enunciados clave de Dewey se cruzan con los de Montessori:

Desde el punto de vista epistemológico, Dewey consideraba que los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionales, pues tienen una función instrumental y están relacionadas con la acción y la adaptación al medio. [...] El principal concepto relacionado con su teoría del conocimiento y tal vez el más importante de su sistema filosófico es el de experiencia. Ésta abarca no solo la conciencia sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo. La experiencia tampoco coincide con la subjetividad: todos los procesos implicados en el experimentar constituyen acciones o actitudes referidas a cuestiones que exceden tales procesos. (Ruiz, 2013, pp. 106-107)

Si bien en Dewey se encuentran diversos planteamientos que sugieren la experiencia, es necesario decir que se trata de la visibilización del potencial particular en cada sujeto que voluntaria y decididamente se piensa y se

proyecta de manera solidaria, especialmente consigo mismo. Dewey valora el lugar de la filosofía en sus discursos. Por esto, habla de procesos educativos que reconocen la importancia de la continuidad y su relación con el entorno.

Consecuentemente, la propuesta pedagógica de John Dewey se comprende a la luz de su sistema filosófico que dio lugar a la educación progresiva. «*Progressive education*» es la denominación estadounidense para el movimiento de la Escuela Activa, crítico de la escuela tradicional [...] La educación escolar debe por tanto favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos. (Ruiz, 2013, pp. 107-108)

Los componentes de la escuela, según Dewey, necesitan organizarse de tal manera que movilicen y refieran experiencias para analizar situaciones -ojalá cotidianas-, para conseguir prácticas docentes que soporten tales cometidos. Aunque esto sucede inicialmente en Estados Unidos, es evidente que sus palabras traspasan fronteras para convertirse en un enérgico respaldo de propuestas pedagógicas en otras latitudes.

Según Dewey, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. [...] Esto supone involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales, en el seno de la comunidad democrática. Por consiguiente, propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor. (Ruiz, 2013, p. 108)

La vida de la escuela, su alimento y sus trayectos son posibles por hacer parte de la vida social y democrática de quienes se comprometen a fundarla y sostenerla en algún lugar. Se extiende de acuerdo con la necesidad de crecimiento de esta. En suma, la escuela requiere unas condiciones de vida para asegurar su permanencia y su utilidad social. Así mismo, congrega esfuerzos y expresiones de participación ciudadana.

La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Lo que realmente se aprende en todos y en cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia y la finalidad primordial de la vida -desde esta visión- se enriquecería en todo momento. Así, la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga

sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. [...] El individuo debe darle sentido a la experiencia y sacarle provecho para operar en experiencias posteriores. (Ruiz, 2013, pp. 108-109)

La experiencia es un conjunto de detonantes que producen fantasía, imaginación, creación y múltiples relaciones con el entorno y con los otros. Las experiencias vitales dan sentido a los pasos en solitario o en compañía, ya de los niños, ya de los maestros. Generan alternativas para pensar los acontecimientos de la escuela y dotan de sentido a la pedagogía. Las reflexiones que surgen dan importancia a cada vivencia. Con estas, el camino señala un porvenir alentador, que se va construyendo por la diversidad de experiencias que los maestros les ofrecen a los niños. Se muestra una intencionalidad que privilegia la experiencia.

Otra contribución metodológica, en términos de estrategias de enseñanza, ha sido la organización de la escuela como laboratorio [...] Dewey les solicitaba a los docentes que construyeran un entorno en el que las actividades inmediatas del niño lo enfrentasen con situaciones problemáticas para cuya resolución necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la ciencia, de la historia y del arte a efectos de resolver dichas situaciones. (Ruiz, 2013, p. 109)

Los escenarios en la escuela denotan la organización que reclama Dewey: un espacio para experimentar, probar, preguntar y acercarse a la comprensión de realidades inmersas en el contexto que se habita, ese que alienta un proceso educativo interesado en reconocer territorios y trayectos que provocan experiencias y ayudan a comprender el mundo y diversos mundos.

De esta manera, podemos interpretar la filosofía de la educación de Dewey como orientada a formar personas para construir y sostener una sociedad democrática. En esos fines se unían completamente los intereses sociales e individuales. La educación requería de la interacción entre un individuo activo y una sociedad que transmitiese su cultura. La clave de la educación debía estar dada por experiencias reales del alumno. (Ruiz, 2013, p. 109)

La construcción de comunidad mueve intereses comunes -un bien común-: reúne esfuerzos. En el caso educativo, los momentos de participación definen la congruencia de las experiencias, al tener presente el espíritu del componente cultural, de aquello que se establece y se transmite con

intenciones formativas. Este es el precepto más representativo cuando Dewey anuncia los principios filosóficos de la pedagogía que difunde en su obra.

Ante la tradición de la enseñanza tradicional (representada por la pedagogía de Herbart) John Dewey proponía su educación progresiva, la cual estaba centrada en el interés del niño, en la libertad, la iniciativa y la espontaneidad. Allí es donde Dewey postulaba la centralidad de la experiencia como concepto clave de su propuesta pedagógica. La experiencia debía ser comprendida a partir de dos principios:

- la continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido
- la interacción: que daba cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables. (Ruiz, 2013, p. 109)

Arriba se recalca la importancia de vivir experiencias concatenadas, al darle relevancia a escuchar la voz del niño y sus intereses. Dewey piensa en una pedagogía que privilegie vínculos incesantes de vivencias, acontecimientos y acciones recíprocas en pro de expresiones libres, naturales, animadas por el querer aprender y comprender, todo ello en manos de una armoniosa relación maestro-estudiante.

Hasta aquí, se presentan algunos conceptos relevantes de los saberes pedagógicos de Montessori y de Dewey. Estos dos pedagogos vivieron en continentes distintos y construyeron discursos que ahora sirven para explorar y subrayar expresiones que anuncian el sentido de la lúdica. Ahora, es preciso ir a otros enunciados y señalar relaciones con los conceptos de lúdica y juego. Para esto, se reconoce a Johan Huizinga, un autor determinante cuando se observan los conceptos centrales y cómo se enlazan con otros. Él insiste en el juego como una construcción cultural: “la cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego” (Huizinga, 1972, p. 101). Así, necesariamente revela y anima el lenguaje para enriquecer los contactos consigo mismo y con el entorno, mientras se liberan tensiones y se ajustan nuevos propósitos. Este vaivén permite afirmar que “todo juego es ante todo una actividad libre” (p. 20).

Las relaciones que se muestran en esta parte dejan al descubierto cómo los conceptos exponen el nombre de las cosas y cómo se traducen de formas

distintas, de acuerdo con los inventos del lenguaje de los sujetos que se han integrado a un contexto y a sus eventos. Suelen destacar la fuerza cultural de cada lugar. Por esto, el juego como expresión humana se vale de su riqueza para convertirse en metáfora constante, cotidiana, libre y espontánea. Los juegos del lenguaje exponen rasgos culturales, que a la vez son juegos incesantes, unidos a los motivos que encuentra cada sujeto -en este caso: el maestro y el niño-, para relacionarse, para comprenderse social y culturalmente y para desentrañar las concepciones sobre infancia. En este sentido, Kohan (2007) señala:

En el momento en que se consolida una relación con el lenguaje, no necesita ser percibido como una dificultad o la fuente de eventuales problemas para su desarrollo, sino que puede también ser comprendido como una potencia de oportunidades y libertad; las potencias de percibir lo que no se percibe en la «tierra patria» de la lengua materna, de pensar al que allí no se piensa, de valorar lo que en la propia lengua no se valora, de respirar otros aires, en fin, de poder ser de otra manera en casa. (p. 12)

Son estas voces las que hacen posible el encuentro con un enunciado central: “todos los pueblos juegan y lo hacen de manera extrañamente parecida y, sin embargo, no todos los idiomas abarcan el concepto «juego» con una sola palabra, de manera tan firme y al mismo tiempo tan amplia” (Huizinga, 1972, p. 46). Esta declaración abre la posibilidad de concebir el estado de infancia vinculado al concepto de juego, como expresa Kohan (2009):

Es, principalmente, un estado de atención, una forma de sensibilidad, una manera de experimentar el mundo y de relacionarse con quienes lo habitamos. La infancia no es cuestión de medida, de tamaño, de cantidad, sino que es un estado de principio, un inicio perpetuo, una percepción sin antecedentes de aquello que nos hace ser lo que somos. Es una fuerza vital, un estilo. (p. 6)

En favor de esta comprensión, primordialmente se ve la constitución de infancia como potencia incesante, que muestra su energizante presencia en relación con el juego. La infancia es el origen persistente del “juego como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social” (Huizinga, 1972, p. 15). Para enriquecer esta idea, se propone pensar:

En griego la palabra para designar el juego, *παιδιά*, lleva, debido a su origen etimológico, un halo significativo muy grande de juego infantil y retozo. [...] Por esta razón, las formas superiores de juego encontraron

expresión en términos unilaterales como *ἀγών* ‘competición’; *σχολάζειν*, ‘pasar el tiempo’; *διαγωγή*, literalmente ‘llevar al otro lado’. De este modo escapó del espíritu griego el conocimiento de que todos estos conceptos, como ocurre con el *ludus* latino, tan claramente concebido, y con las palabras que designan juego en los modernos idiomas europeos, se podían reunir naturalmente en un concepto general. (Huizinga, 1972, pp. 203-204)

Entonces, se fusionan infancia y juego en una danza glamorosa, definida por una armonía constante, pues la infancia necesita visibilizarse ante los ojos de todos, ya sea para que -en este caso- el maestro se integre a ella o para solidarizarse con su presencia. En relación con esto, Dewey (1995), al hablar del niño y su educación, señala:

Ya que el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo, de hecho, el deseo. (p. 55)

Esta aspiración ahora se convierte en una clave para exponer las conexiones conceptuales, con una mirada filosófica. Por esto, se recalca que: “la infancia y la filosofía comienzan, pero no terminan. Conforman una dupla que es también eterno retorno” (Kohan, 2009, p. 7). Es necesario caminar por esta senda de sorpresa y de magia, y descubrir límites imperceptibles entre los conceptos sobre la condición de infancia, unida a *lúdica* y *juego*. Hay que explorar cómo se exponen en el contexto de la escuela.

El punto de arranque tiene que ser una representación muy cercana al sentido del juego infantil, que se traduce de hecho en diversas formas lúdicas, es decir, en acciones vinculadas a reglas sustraídas a la vida corriente, y en las que se pueden desplegar necesidades congénitas de ritmo, alternancia, cambio regulado, tensión antitética y armonía. (Huizinga, 1972, p. 101)

El brío de las acciones al jugar se ve en cada gesto, sea de impaciencia o de complacencia. Jugar libera pretensiones. Niños y maestros conjugan entusiasmo y calma. Nuevas energías se presentan como oleadas de clamor por experimentar más y más. El sentido del juego construye y reconstruye la constitución de la infancia y de la pedagogía.

En tanto, Dewey (1995) expresa, a propósito del lugar que ocupa la escuela y cómo se reside allí:

Adquieren gran importancia en las escuelas aquellos intereses que no se han incorporado a la estructura de la vida social, sino que siguen siendo en gran parte asuntos de información técnica expresada en símbolos. Así alcanzamos la noción ordinaria de la educación: noción que ignora su necesidad social y su identidad con toda asociación humana que afecte a la vida consciente y que la identifican con la información proporcionada sobre asuntos remotos y la transmisión de saber mediante signos verbales: la adquisición del alfabetismo. (p. 19)

Se habla del espacio sensible, para grandes y gratas reuniones, el cual es el lugar del maestro y de los niños para animar expresiones con sentido lúdico, para vivir jugando, al apropiarse de la función primordial del lenguaje, la comunicación, que -para el caso- es intensamente aprovechada para conocerse a sí mismo y a los otros. De tal forma, “la importancia del lenguaje para la adquisición de conocimientos es indudablemente la principal causa de la idea común de que el conocimiento puede transmitirse directamente de unos a otros” (Dewey, 1995, p. 24).

En virtud de ello, gracias al encuentro con el otro, al movilizar habitualmente conocimientos con una actitud lúdica en el terreno de los sentidos culturales y al necesitar el lenguaje para realzar la potencia de experiencias vividas y por vivir, suceden las transformaciones en los sujetos, que invitan a nuevas exploraciones. Este vínculo muestra maravillosas posibilidades para el estado lúdico. Así, Huizinga (1972) expresa cómo la sociedad trasciende a través de rasgos comunes constantemente lúdicos. Por esto, las voces de la infancia claman por conservar el sentido placentero de cada encuentro. Diversos motivos impulsan las interacciones entre niños y maestros. Entonces, es preciso no perder el encantamiento de estas relaciones.

Aun con exigencias externas, que tal vez desvían la calidez de los contactos sensibles, es importante que las reflexiones localicen un presente lúdico, puesto que la proximidad de las sensaciones y de las creencias que se rescatan armonizan con múltiples expresiones creativas y alternativas que surgen de la imaginación y de palabras espontáneas, gestos y vibraciones. Todo esto es lo que más interesa en dicho presente, pues “en todas estas formas conserva su naturaleza de juego y en esta cualidad lúdica reside el punto de apoyo para comprender su función cultural”. (Huizinga, 1972, p. 137).

Sí, las palabras envuelven y desatan. Es el tiempo aiónico, de disfrute, el que deja al descubierto el sentido de cada contacto tan creativo como son los movimientos del presente. Además, según el mismo autor:

Los jóvenes son «cosas de otro tiempo» para los viejos son «nuestro tiempo», no por cuestión de recuerdo personal, sino porque su cultura participa todavía en ellas. Pero esto no depende solo de la generación a que se pertenece, sino también de los conocimientos que se poseen. Un hombre colocado en postura histórica acogerá como moderna o actual una mayor posición del pasado que aquel que vive en la estricta miopía del presente. (p. 247)

No se pretende alimentar la esclavitud con prejuicios que encierran el espíritu y lo alejan de algún estado lúdico. Es mejor concentrar la energía en lo vívido del encuentro, del contacto con el otro, y celebrar la riqueza cultural del lugar que se habita y nos habita. Sin embargo, el reconocimiento por las vivencias anteriores no desaparece, pues los saberes de aquellas conquistas son naturales en las subsiguientes exploraciones y en las nuevas decisiones que se toman, en tanto ese estado lúdico nos pertenece.

Entonces, la constitución del maestro y del aprecio por la infancia, sus expresiones y su potencia, se ponen al servicio de la comprensión de componentes y procesos sociales y culturales. De allí surgen las posibilidades de otros viajes, de otros contactos placenteros, consigo mismo y con otros. Estos actos solidarios con la infancia conectan al maestro con planes pensados, en tanto quiere transformarse de acuerdo con sus experiencias, ya que contienen ese plano filosófico, tan importante cuando se muestra el estado lúdico como propuesta permanente, para sí mismo y para sus interacciones con el otro, con el niño y con la infancia.

En relación con lo anterior, Dewey (2004) dice que, cuando se plantean propuestas educativas, es indispensable contar con un sustento filosófico, al conjugar relatos y experiencias personales y con el otro.

Es preciso inspirar al maestro -sus prácticas- y transitar de manera distinta por espacios cotidianos. Recurrir a la filosofía se convierte en alternativa lúdica.

[La infancia] como material para dar forma a los sueños políticos de los educadores, también sugiere otra vía: la infancia puede ser algo muy

diferente del objeto de nuestra pasión formadora; puede no solo ser lo que es educado sino también lo que nos educa, lo que nos trae un mundo nuevo, lo que nos hace renacer en la duración intensa del tiempo; un nacimiento que nos transforma, nos muestra que siempre y a cada momento podemos ser algo diferente de lo que somos, encontrar lo que no somos; la infancia entonces es también una fuerza de transformación, la infancia es lo que nos puede permitir dejar de pensar que somos de una vez y para siempre, para nacer, nuevamente, a cada momento. Infinito nacimiento, en una vida, de vida, eso es también la infancia. (Kohan, 2009, p. 8)

En todo caso, “la conclusión importante y obvia es que no es posible la cultura sin una cierta afirmación de la actitud lúdica” (Huizinga, 1972, p. 132). Así pues, se destacan: la manera como se han producido diversos sentidos de la lúdica, el énfasis en consideraciones que llevan por el tiempo lúdico y el tiempo aiónico -que vivifica la condición de infancia, necesita ser percibido por el maestro y se hospeda en planteamientos pedagógicos-. En este punto, Kohan (2009) expone:

Heráclito, que daba sentidos muy diferentes a las mismas palabras, también parece afirmar otra tradición para la infancia al asociarla al juego como metáfora del poder de un tiempo (aión, fr. 52) no cronológico: hay un tiempo, no numerable, no secuencial, intensivo, que es un reino infantil. Literalmente, dice el fragmento 52: “el tiempo de la vida es un niño que juega un juego de oposiciones. Un niño, el poder de un rey”. “Tiempo de la vida” traduce aión, que es una palabra tiempo. (p. 17)

Se observa un concepto de pedagogía y se hace hincapié al nombrarla como “un misterio, un rompecabezas, una pregunta. [...] Solo hay motivos, excusas o necesidades. Es cierto que tampoco hay razones para no serlo y quienes descartan la pedagogía lo hacen más bien a partir de motivos, excusas o necesidades” (Kohan, 2009, p. 112). Conocida o desconocida, la pedagogía, para el maestro, se convierte en pregunta constante sobre su labor y sobre la intencionalidad que se le asigna. Si, al pensar pedagógicamente, el maestro incluye el sentido lúdico de sus acciones, queda planteado un camino que entiende las quimeras y también dibuja propuestas, alternativas y motivos sensibles, al acercarse a la infancia y considerar en los niños expresiones por atender, por escuchar, puesto que

como imposible, la pedagogía es infancia. Afirmación de infancia. Vida y muerte de infancia. Sensibilidad de infancia. Experiencia. Creación. Afecto. Trinidad de la pedagogía. La pedagogía no es un tiempo, un

discurso, un saber, un espacio, un lenguaje. La pedagogía es un imposible y, con él, es la mayor de todas las utopías de este mundo: llegar a la infancia. Quién sabe, con la filosofía, en una experiencia de pensamiento podamos asomarnos a la infancia. (Kohan, 2009, p. 115)

En este sentido, el maestro se deja envolver por la pedagogía. Frente a esto, Dewey (2004) sugiere ir tras una *educación y escuela progresista*, a cambio de fijar esperanzas en la *educación tradicional*, pues esta “es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias, métodos adultos a aquellos que solo se están desarrollando lentamente hacia la madurez. (p. 66). Esta propuesta lleva inscrita una alianza con la infancia, sus tiempos y promesas, porque “cuanto más definida y sinceramente se afirme que la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia, tanto más importante es que se tenga concepciones claras de lo que es la experiencia” (Dewey, 2004, p. 74).

El maestro toma decisiones sobre el camino que quiere recorrer y cómo se aproxima a la infancia. Necesita advertir que

la imposibilidad de la pedagogía atraviesa diversos espacios y tiempos. Bastante antes que Freud, Sócrates, infante pedagogo impensable, lo sabía, incluso antes de ser inventadas las escuelas. Tan imposible es la pedagogía, que a Sócrates, el primer pedagogo de verdad, lo mataron. Las razones son muy complejas. Ya en los diálogos se discutía si el filósofo era más peligroso por inútil que por perverso. La condena está llena de motivos que están en la acusación. Entre ellos, el motivo de los motivos: Sócrates debía morir porque, sobre todo, corrompía a los jóvenes. Enseñaba y no era esclavo. (Kohan, 2009, p. 113)

La infancia es tiempo de disfrute y vive la intensidad de las experiencias. No se somete a miradas pedagógicas alienantes, llenas de adiestramientos. Es necesario hacer caso al sentido lúdico de las propuestas que den protagonismo a estados auténticos, espontáneos y potentes. Si es así, el maestro se muestra como un sujeto propositivo, creativo y sensible que retorna permanentemente al tiempo de la infancia -al tiempo aiónico-. En cuanto a esto, Montessori, Dewey, Huizinga y Kohan aportan directamente al proponer que la cultura provee al maestro de expresiones para pensar en los motivos que la materializan en la escuela; también cuando hablan de una educación que piensa en soportes para aprender a comprender mundos y cómo se habitan. Igualmente, están de acuerdo en contar con una escuela que libere las posibilidades de recorrerla, de sentirla y de transformarla.

También sugieren para el maestro -especialmente- preguntas sobre qué lugar ocupan en él la lúdica y sus intenciones, y, sobre todo, qué tan en serio juega en su constitución como sujeto que armoniza cada encuentro con la infancia en la escuela.

## Experiencia pedagógica con un lenguaje emancipador<sup>89</sup>

El rumbo ya se ha declarado. El maestro descubre potencia en la pedagogía, en la infancia y con ello su propio disfrute, su propia sensación grata y lúdica, al renunciar a la sumisión y preferir la experiencia que lo redime. En cuanto a esto, Dewey (1995) dice:

Nosotros empleamos la palabra “experiencia” en el mismo fecundo sentido. Y a ella, así como a la vida en el puro sentido fisiológico, se aplica el principio de la continuidad mediante la renovación. Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. (p. 14)

El panorama expone diversas situaciones y el maestro las observa, las señala y las toma. El ímpetu de sus acciones expone lenguajes e intensos procesos de comunicación que abarcan lo colectivo:

En efecto, la necesidad de enseñar y aprender para la existencia continuada de una sociedad, que puede parecer que estamos insistiendo indebidamente sobre un lugar común. Pero esto tiene su justificación en el hecho de que tal insistencia es un medio de evitar que caigamos en una noción escolástica y formal de la educación [...] Solo cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener la seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar. (Dewey, 1995, p. 15)

89 Nota de autor: El concepto de experiencia que se amalgama en esta parte del trabajo, vincula la perspectiva de Dewey, Montessori y Larrosa; en tanto se complementan sus perspectivas y no se oponen en sí mismas. Se propone tomar la experiencia como un acto de resistencia a la dureza de las estructuras educativas. La experiencia libera al maestro de las técnicas; teniendo en cuenta que el componente instruccional de las dinámicas educativas no deja posibilidades al estado lúdico que aquí se reclama. La experiencia concibe los instantes que no se quedan en un tiempo y no determinan vivencias únicas. La experiencia que plantean Dewey y Montessori también recrean la idea de transformación.

Los pasos decididos del maestro lo llevan por caminos entusiastas, que también contemplan la pregunta y, sobre todo, el respeto por cada manera de manifestarse, de liberarse y de reconocimiento del otro.

Veamos por qué, desde la perspectiva de Rancière, solo es posible emancipar a partir del principio de la igualdad de las inteligencias. Ese principio es lo único que un maestro emancipador necesita saber para poder enseñar, incluso, lo que ignora. Con base en la igualdad es posible enseñar cualquier cosa, bajo la lógica de la emancipación. El emancipador trabajará sobre la voluntad de quien aprende y dejará que su inteligencia trabaje libremente. Al contrario, si se ignora ese principio, la enseñanza será siempre embrutecedora en la medida en que en algún punto la inteligencia de quien aprende estará condicionada a la de quien partió de un lugar de superioridad. Un maestro ignorante no sabe qué aprenderá quien aprende ya que será este último, con su inteligencia, quien determinará los caminos del aprender. (Kohan, 2004, p. 53)

El maestro, en su intención de habitar la escuela, asume distintas posturas y con estas quiere traducir su presencia, su quehacer y su idea de pedagogía. Para esto, se vale del lenguaje que lo constituye. Sus intencionalidades cobijan sin distinción la potencia creativa de cada niño, de cada participante en sus propuestas, así como plantea Montessori (1946):

El lenguaje es el instrumento para pensar en conjunto y se fue haciendo más complicado a medida que los pensamientos del hombre se hicieron más complejos. Los sonidos que se usan en la formación de palabras son pocos, pero se los puede combinar de muchas maneras diferentes, así como se pueden agrupar de distintas formas a las palabras para conformar una oración que servirá para expresar una idea. (p. 27)

La autenticidad de las expresiones y de las representaciones con que el maestro se manifiesta lo impulsan en sus búsquedas. Se vale de su energía, de su vocación, de la apropiación -ojalá lúdica- y de su solidaridad pedagógica. Estos motivos provienen de sus lenguajes, de sus modos de pensar sus prácticas y de qué tan fuertes y tentadoras resultan para quienes se interesan en ellas. Entonces, el maestro necesita pensar en que “solo sería posible emancipar cuando se parte de la igualdad de las inteligencias y se transmite ese axioma en la relación pedagógica. Quien presupone la desigualdad de las inteligencias estaría condenado a embrutecer y embrutecerse” (Kohan, 2004, p. 56). Por esto, es importante mencionar a Larrosa (2001), quien dice:

En el horizonte de la filosofía, el lenguaje es uno de los temas más interesantes. En realidad, debería ser al revés: 'En el horizonte del lenguaje, la filosofía es uno de los temas más interesantes'. Pues resulta evidente, en efecto, que el lenguaje es el horizonte general de todo [...]. Sería entonces un error de perspectiva hablar aquí del lenguaje en el horizonte de la filosofía, en el horizonte de la pedagogía o incluso en el horizonte de la filosofía de la educación. (p. 68)

El lenguaje es el nervio de las comprensiones del maestro, de la escuela, de la pedagogía y de la visión filosófica que le imprime para mostrar cómo estas se transforman en juego, así como una sinfonía une armoniosamente melodías, compases, ritmos y matices de su propio invento. Con el ánimo de hacer cierto lo dicho por Huizinga (1972) -quien insiste en cuestionar de dónde proviene el juego, qué representa allí, quiénes juegan y cómo el juego logra una comunicación y expresiones de lenguajes insospechadas, impregnadas de emoción y alegría-, niños y maestros se dan a la tarea de pertenecer a un espacio que les deja jugar y comunicarse.

Efectivamente, los gestos cálidos y alegres no reparan en la cadena de manifestaciones emancipadas y abiertas. El juego y los estados lúdicos se convierten en formas vívidas de tiempo creativo. Ahora, el maestro explora en su particular manera de transformar realidades -las de la escuela, las que expone en sus pensamientos pedagógicos-. Por consiguiente, "tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras" (p. 16). Se conjugan lenguaje, palabras, sentidos, consonancias con el lugar y la manera de imaginar y materializar originalmente el juego, el encuentro con el otro. "En lugar de decir «el juego es lo no serio» decimos «el juego no es cosa seria», ya la oposición no nos sirve de mucho, porque el juego puede ser muy bien algo serio" (p. 17), pues las apelaciones del maestro que quiere conectarse y comunicar emociones son solemnes, sin olvidar que "la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" (Dewey, 2004, p. 74).

Vivir el encantamiento de los vínculos con el tiempo lúdico promete situaciones que comprometen la decisión de acoger la infancia, una condición tal vez escondida. "El profesor trabaja sobre la voluntad del alumno, no sobre su inteligencia" (Kohan, 2007, p. 18). Dicho enunciado confirma la decisión del maestro por entender la presencia del niño y su condición de

infancia. Entonces, el lenguaje impulsa aquellas relaciones auténticas entre maestro y niño, para que la lúdica se convierta en vital resistencia al exponer experiencias que se nutren por la intensa comunicación que además surge de los tejidos culturales, que realzan

el hecho, primero, de que la gente joven ha tenido experiencias en las escuelas tradicionales; y, después que lo perturbador no es la ausencia de experiencias, sino su defectuoso y erróneo carácter; erróneo y defectuoso desde el punto de vista de la relación con la experiencia ulterior. El aspecto positivo de este punto es aún más importante en relación con la educación progresista. No es bastante insistir sobre la necesidad de experiencia. Todo depende de la *cualidad* de la experiencia que se posee. (Dewey, 2004, p. 73)

El término *progresista* se entiende como la necesaria exteriorización de la pasión del maestro cuando inunda de preguntas sus palabras, sus demandas y, sobre todo, sus anhelos por abarcar la condición de la infancia. Es progresista en tanto se piensa en los trayectos vividos y por vivir. Así, el maestro se interesa por el análisis sobre pedagogía, su pedagogía, pues “la lección para la educación progresista es que necesita en un grado urgente y aún más apremiante que lo era para los anteriores innovadores, una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia” (Dewey, 2004, pp. 74-75). “Es esta una actitud que tiene mucho que ver con la naturaleza del juego” (Huizinga, 1972, p. 135).

Por esto, la educación es un proceso pleno, vital, que no se dedica a enseñar las formas de ser, sino a difundir maneras de estar, de entender el mundo, los mundos, y maneras de habitarlos.

En cierto sentido, esta cuestión constituye el tema central de una explicación acerca de la conexión entre juego y cultura. Pues mientras que la religión, la ciencia, el derecho, la guerra y la política parecen perder gradualmente, en las formas altamente organizadas de la sociedad, los contactos con el juego que los estadios primitivos de la cultura manifiestan tan abundantemente, la poesía, nacida en la esfera del juego, permanece en ella como en su casa. (Huizinga, 1972, p. 153)

La esencia del maestro y de cómo piensa en sí mismo como pedagogo activa no solo el lenguaje y su entendimiento sobre el estado lúdico -el tiempo aiónico de la infancia- y las no sucesiones de los eventos -para los niños y los maestros-, sino la reflexión sobre qué tanto conmueven los encuentros y

las organizaciones previstas y no previstas, que provienen de inspiraciones educativas. No se debe dejar de lado que “un lenguaje es la expresión de un acuerdo entre un grupo de personas y solo lo comprenden los que han convenido que a determinados sonidos les corresponden determinadas ideas” (Montessori, 1946, p. 27).

Este concepto sobre lenguaje deja a la vista la plasticidad de las expresiones y cómo ayudan a los procesos de comunicación e interacción a relacionar las expresiones culturales, pues

la vida se ha convertido en un juego cultural, en el que el factor cultural se afirma como forma, pero del que ha desaparecido lo sacro. Los impulsos espirituales más profundos se sustraen a esta cultura superficial y prenden nuevas raíces en el culto de los misterios. (Huizinga, 1972, p. 227)

Entonces, morar en la escuela ayuda en el cometido individual y colectivo de reivindicar las relaciones entre unos y otros, en la pretensión de conocer un mundo, muchos mundos, diversos territorios, los tránsitos y las maneras de convivir en estos, con una intención lúdica, para asumir seriamente el juego, sus enigmas y las promesas que muestra; para sentirlo y disfrutarlo. Por esto,

quien dirige su mirada a la función ejercida por el juego, no tal como se manifiesta en la vida animal y en la infantil, sino en la cultura, está autorizado a buscar el concepto del juego allí mismo donde la biología y la psicología acaban su tarea. Tropieza con el juego en la cultura como magnitud dada de antemano, que existe previamente a la cultura, y que la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción. Siempre tropezará con el juego como cualidad determinada de la acción, que se diferencia de la vida “corriente”. (Huizinga, 1972, p. 15)

Ya se ha dibujado el sentido del concepto de cultura, que trae un compás armonioso para adentrarse en las conexiones que aquí se están generando, pues es necesario tomar el abanico de posibilidades al observar y participar de los asuntos pedagógicos para el maestro, sujeto que hace parte de la construcción social de la infancia, del niño, y de cómo se materializan ante sí, ante otros, gracias a sus cálidas y apasionantes acciones lúdicas, bañadas por gestos y palabras múltiples y cambiantes expresiones.

Si es la cultura la que codifica las formas de hablar y de comunicar, son estos códigos los que más y mejor contribuyen a integrar culturalmente al niño a la sociedad. El concepto de código remite a la estructura simbólica

profunda de una cultura, la cual a través de los códigos lingüísticos y de comunicación configura aquellas situaciones más esenciales en el proceso de socialización del niño: situaciones de inculcación ético-moral; situaciones de aprendizajes e identificaciones; situaciones de imaginación e invención; situaciones de comunicación personal intersubjetiva. (Sánchez, 2004, p. 62)

Innegablemente se visibilizan imágenes, sus representaciones y sus anhelos, por la necesidad de comprender, de aprender y de enseñar. Al jugar se esparce lo que los enunciados atesoran.

Y también se podría decir, por ejemplo, como un hecho social o cultural en este caso, que nuestro tiempo es el tiempo de los lenguajes, el tiempo de la información y de la comunicación, el tiempo de la explosión de los sistemas de signos y de la proliferación de los medios de su circulación. Además, nuestro tiempo sería también el tiempo de la conciencia de la ubicuidad del lenguaje. La lingüisticidad no es ya solo un atributo del lenguaje natural o de los lenguajes formales, sino que múltiples realidades no estrictamente verbales pueden considerarse lenguajes. Son comunes expresiones como “los lenguajes del arte”, “los lenguajes de la música”, “el lenguaje futbolístico”, “el lenguaje de los sentimientos”, “el lenguaje de la moda”, “el lenguaje de la publicidad”, “el lenguaje del espacio urbano”, etc. Como si cualquier sector de lo real pudiera considerarse como soporte de un código significativo y estudiarse desde ese punto de vista. (Larrosa, 2001, p. 70)

Hay que asomarse a las ofrendas del lenguaje, enriquecer los propios conceptos que circulan en el contexto educativo y hacerse parte de la ensoñación y liberación gracias al lenguaje, sin rechazar las expresiones aún lejanas, aún no verbalizadas, pues el gesto pedagógico incluye hacerse parte de los sonidos, de los colores, de cada movimiento provocado o impedido, y jugar con las realidades y convertirlas en objeto de la comunicación, para luchar por la inmanencia de la cultura, que a la vez nutre a la pedagogía.

Asimismo, Montessori (1949) dice:

También la naturaleza creadora procede de este modo. En la formación del lenguaje (lengua materna) en el niño [...] Es verdad que, conforme la cultura se eleva, el maestro o el profesor va adquiriendo un papel cada vez más importante, pero este consiste principalmente en “estimular el interés” más que en la enseñanza, como se entiende comúnmente; porque los niños, cuando se interesan por una cuestión, tienden a permanecer

por largo tiempo estudiándola y probándola hasta que alcanzan una especie de “madurez” a través de sus propias experiencias. Después de esto, la conquista no solo está garantizada, sino que tiende a extenderse más ampliamente. Entonces el pobre profesor se ve obligado a pasar los límites que se había propuesto para su enseñanza. Su dificultad no está entonces en lograr “hacer aprender”, sino en saber responder a las exigencias inesperadas de sus alumnos y tener que enseñarles, al instante, cosas que no se había propuesto. (pp. 27-28)

En lo persuasivo de estas declaraciones, la pedagogía confluye en la experiencia, en el lenguaje y en la suave y solícita armonía entre las creaciones del maestro y su participación en los relatos que va construyendo la escuela, ya que la voz del acontecer de la escuela habla del maestro y de su transitar por las aulas. Se debe impedir que la escuela se apropie de fórmulas únicas, a cambio de engalanar la pretensión del maestro de cuidar y de movilizar los intereses de los niños. Según Rancière (2003), un maestro no transmite saberes, ni conduce al niño de una sola manera. Un maestro es un pedagogo razonable, que no cree en la instrucción, que sabe sobre la voluntad y el poder que tiene al decidir ser libre. No coloniza el saber a través de sus prácticas ni es un instructor de niños. Un maestro busca y provoca los estados lúdicos y de la condición de la infancia. Un maestro pregunta y se pregunta por las provocaciones que consigue con su presencia; cómo y con qué propósito acoge la infancia; cómo establece y hace perdurables los estados lúdicos propios y de los niños.

## Jugueteos de infancia en la escuela

Las prácticas del maestro procuran una relación directa entre su forma de pensar la educación, la escuela, el juego, la lúdica, la infancia y la manera de generar interacciones que abarquen lo anterior. Sin embargo,

rara vez podemos trazar una línea limpia que separe el jugueteo infantil y el pensar enrevesado que, las ocasiones, pasa rozando la sabiduría más profunda. El famoso tratado de Gorgias «Acerca del no-ser» que niega todo saber serio en favor de un nihilismo radical, se puede designar como juego, como su declamación sobre Helena, que él mismo calificó así. La ausencia de fronteras claramente conscientes entre el juego y el saber se revela también en el hecho de que los estoicos se ocupan de sofismas insensatos, levantados sobre una falacia gramatical, con la misma seriedad que las graves demostraciones de la escuela de Megara. La pugna retórica y la declamación celebraban su triunfo. La declamación

era siempre un tema de competición pública. El discurso, una exhibición, una demostración brillante por medio de palabras. La porfía de palabras era, para los griegos, la forma literaria usual para la exposición y crítica de una cuestión peliaguda. (Huizinga, 1972, p. 194)

Dicho está, las fronteras entre juego y lúdica se desdibujan y armonizan su presencia con las intenciones de la pedagogía. Este enunciado cobra gran valor, pues ayuda entender que muchas acciones del maestro llamadas *juego* no necesariamente son lúdicas y que, al plantear un juego permanente para la vida y para las comprensiones, la lúdica sostiene las exploraciones y las genera. Así, tampoco son tangibles los límites entre lúdica y pedagogía. Es innegable la necesidad de esta unión para que las palabras mencionen la pasión por entender la infancia y su tiempo.

De hecho, una de las consecuencias más directas es la formación del “carácter”. Los niños no progresan solamente en la conquista casi maravillosa de la cultura; sino que se hacen más conscientes de sí mismos, más dueños de las propias acciones, más seguros en el proceder de su conducta sin rigidez ni dudas por timidez o miedo, dispuestos siempre a una adaptación hacia las demás personas y hacia el ambiente con sus eventualidades. El gozo de vivir y la disciplina parecen más consecuencias de estos actos interiores, que de circunstancias externas. Ellos están dispuestos para dominar el ambiente. Porque, más equilibrados, y más capaces de orientarse y de valorarse a sí mismos, se muestran característicamente tranquilos y armoniosos; y por eso encuentran una mayor facilidad en adaptarse a las demás personas. (Montessori, 1949, p. 29)

La participación decidida del maestro hace que se promueva una interacción apasionada gracias a sus gestos hospitalarios y que se alejen las restricciones al enseñar y dejar que los niños aprendan. Hace que se fije más en los sentidos de una educación que vuelque esfuerzos para que la infancia conserve una condición lúdica, siempre expresiva.

He mencionado ya lo que llamo la categoría de continuidad, o continuidad experiencial. Este principio aparece, como indiqué, en toda tentativa para distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son. Puede parecer superfluo argüir que esta distinción es necesaria no solo al criticar el tipo tradicional de educación sino también al iniciar y dirigir un tipo diferente. Sin embargo, es aconsejable proseguir por un poco tiempo la idea de que es necesaria. (Dewey, 2004, p. 77)

Al respecto, es necesario entender la educación como una gama de posibilidades para conocer y apropiarse del mundo y de los mundos,

que a su vez establecen múltiples relaciones vitales y lúdicas; estados que combaten el eventual sometimiento a momentos prefijados para vivir según las indicaciones de alguien fuera de esta situación. Las experiencias cobran gran valor en tanto posibilitan estados lúdicos y la fuerza para crear experiencias otras. Son diversos modos de enfrentar la solución a algo. El maestro no es un observador. Es un pensador y acompañante de los sucesos de la escuela y del niño expectante.

El principio de continuidad de la experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después. Como dice el poeta “toda experiencia es un arco a través del cual brilla aquel mundo inexplorado cuya orilla se desvanece más y más cuando me muevo”. (Dewey, 2004, p. 79)

Develar las encrucijadas de las maneras de observar estas relaciones brinda oportunidades para determinar las tramas de la pedagogía, de la lúdica y del juego. Observar y acoger laberintos lúdicos hace que el regocijo de la pedagogía extienda sus límites, rompa fronteras y ofrezca al maestro y al niño experiencias gratificantes, plenas de armonía con el entorno y consigo mismo. Hace que se dejen envolver por los destellos de cada exploración, de cada contacto lúdico. Así, Montessori (1946) expone:

Ahora que tenemos la visión del gran poderío del niño y su importancia para la humanidad, debemos observar ese poder con detenimiento, pensar las formas de incentivarlo. En lugar de depositar una fe mística en los juegos infantiles, habría que tenerle fe al niño mismo; tenemos que hacer algo para crear una ciencia práctica que le dé utilidad a esos poderes que hace poco hemos empezado a reconocer gracias a nuestra intuición. (p. 10)

En consonancia, la infancia es un estado de intención creadora, una fuerza vital que hace experiencia a partir de sus gustos y voluntades. “El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad” (Huizinga, 1972, p. 20). En ese momento, experimentan disfrute, expectativa y autonomía. “El juego oprime y libera, el juego arrebat, electriza, hechiza. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía” (p. 24).

Poner a la vista la unión de palabras y sus sentidos produce una danza de pensamientos que sucumbe ante la infancia. Como menciona Kohan (2009):

Afirmamos con Deleuze que nos atraviesan espacios molares y moleculares. En los primeros manda el uno, la norma, el todo. Las sociedades modernas crearon un espacio molar específico para educar la infancia: la escuela. La infancia que habita la escuela es la que debe ser educada de acuerdo con los modelos que la sociedad determina para ella. La pregunta que nos interesa plantear en este lugar es acerca de la relación entre la escuela y las otras infancias. En otras palabras, la escuela es el lugar por excelencia de la infancia cronológica, la de las etapas de la vida, la que asiste a los gabinetes psicopedagógicos y de orientación vocacional, pero ¿es posible en la espacialidad molar y concéntrica de la escuela promover otras potencias de vida infantil, otros movimientos y líneas en ese territorio tan maltratado, descuidado y desconsiderado? De lo que se trata, al fin, es de considerar la posibilidad de bloques de infancia y devenires-niño atravesar el modelo de infancia que la escuela se propone formar. El examen de esa cuestión supone considerar nuevas dimensiones de lo ontológico y lo político. (p. 30)

Así pues, pedagogía e infancia prometen una alianza para liberar el desplazamiento del maestro en el espacio escuela, al sortear restricciones, a veces evidentes, a veces ocultas. Justo allí la lúdica reclama su lugar, al seguir pistas para explorar y revelar: “nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por tanto, algo más que meros seres de razón, puesto que el juego es irracional” (Huizinga, 1972, p. 15). “El juego es una lucha por algo o una representación de algo” (p. 28). El juego es concebido como movimiento del ser, actividad que le transforma y produce experiencias otras en la escuela.

Por esto, como dijo Montessori (1939), “no es suficiente que la maestra se limite a amar y comprender al chico; necesita, antes que nada, amar y comprender el universo. Es necesario, por lo tanto, que ella misma se prepare y trabaje” (p. 17). Un maestro que se dispone a percibir la infancia con una actitud lúdica reconoce el regocijo en sus palabras, en el lenguaje de sus interacciones con el niño y consigo mismo. Abre su espíritu para sentir el juego de diversas maneras y dar valor a sus propuestas, que se conectan con el entorno, con la naturaleza y su propia plenitud. Así se imprime una mirada filosófica a la cultura, a la vida misma, a la vida de las palabras y al disfrute educativo en ellas.

La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivo que la califique. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y rápidos cuando nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un grito de combate. (Dewey, 2004, p. 126)

Necesitamos una educación pensada por un maestro como Jacotot -en *Maestro Ignorante* de Rancière (2003)-, quien inspira y ayuda a pensar en viajes y sus itinerarios abiertos dispuestos a transformarse, así como dice Kohan (2007):

Este es el valor principal de Jacotot-Rancière: no tanto sus discutibles y controversiales postulados, sino los desacuerdos que provoca y suscita el trabajo del pensamiento que desencadena como expresión solitaria, inaudita, disonante, extravagante y, a pesar de todo, o justamente por eso mismo, suficientemente fuerte para interrogar lo que no puede ser interrogado en la normalidad de la institución pedagógica. El valor del viaje de Jacotot es mostrar las tensiones indisimulables entre la pedagogía y la extranjería y, al mismo tiempo, ofrecer algo así como una infancia para el pensamiento y para la educación: un nuevo inicio, un nacimiento de algo por venir, inesperado, impensado, imprevisto. (p. 20)

Con esta huella, se muestra la educación como el juego, un acto libre y voluntario. Así, Caillois (1967) argumenta, a partir del discurso de Huizinga:

Por otra parte, no cabe duda de que el juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión. Un juego en que se estuviera obligado a participar dejaría al punto de ser juego: se constituiría en coerción, en una carga de la que habría prisa por desembarazarse. Obligatorio o simplemente recomendado, perdería una de sus características fundamentales: el hecho de que el jugador se entrega a él espontáneamente, de buen grado y por su gusto, teniendo cada vez la total libertad de preferir el retiro, el silencio, el recogimiento, la soledad ociosa o una actividad fecunda. De allí la definición que Valéry propone del juego: es aquello donde “el hastío puede desligar lo que había ligado el entusiasmo”. El juego solo existe cuando los jugadores tienen ganas de jugar y juegan, así fuera el juego más absorbente y más agotador, con intención de divertirse y de escapar de sus preocupaciones, es decir, para apartarse de la vida corriente. Por lo demás y sobre todo, es preciso que estén en libertad de irse cuando les plazca, diciendo: “ya no juego más”. (pp. 31-32)<sup>90</sup>

Caillois -filósofo, poeta, sociólogo, traductor, escritor y crítico literario francés- piensa que jugar es tener un propósito en una acción, intención que

90 En los años 50, Caillois contribuyó al desarrollo de los estudios sobre los juegos con su obra *Los juegos y los hombres* (1958). Un texto donde propone una clasificación de los juegos en cuatro categorías: Juegos de Agón —de competencia-, Juegos de *Alea* —el azar-, Juegos de *Mimicry* - el simulacro -, y juegos de *Ilinix* — el vértigo -.

necesita entenderse como libre y liberadora, incierta, creativa, comunicativa y siempre juguetona. En esta trayectoria, Dewey (2004) dice:

Es, pues, un sano instinto el que identifica la libertad con el poder para formar propósitos y para ejecutar o llevar a la práctica los propósitos así formados. Tal libertad es, a su vez, idéntica al autodominio, pues la formación de propósitos y la organización de medios para realizarlos son obra de la inteligencia. Platón definió una vez al esclavo como la persona que realiza los propósitos de otro y, [...] una persona que se esclaviza a sus propios deseos ciegos es también un esclavo. No existe, pienso, en la filosofía de la educación progresista un punto más sano que cuando actúa la importancia de la participación del que aprende en la formación de los propósitos que dirigen sus actividades en el proceso de aprender, justamente como no hay en la educación tradicional un defecto mayor que su fracaso para asegurar la activa cooperación del alumno en la formación de los propósitos que supone su estudio. Pero el sentido de los propósitos y fines no es evidente ni se explica por sí mismo. Cuando más se realza su importancia educativa tanto más importante es comprender qué es un propósito, cómo nace y cómo funciona en la experiencia. (p. 105)

En esta correlación se nota la intención lúdica de pensar al maestro con la potencia que lo constituye: el maestro que se detiene y acepta la invitación de la infancia abre los ojos y está atento, pues podría desdibujarse si no la observa con atención. Se asombra y respeta lo auténtico de los niños. En el maestro, los detonantes de sus palabras cobran nuevos sentidos para dar fuerza a los contactos en la escuela -lugar que también está a la espera de un rescate constante para que no pierda el vigor de sus propios propósitos-. Conciérne al maestro lograr allí una resistencia contra la organización de tiempos y actividades, así como dice Kohan (2009):

En la escuela el único tiempo vivible es el de chrónos (como vimos, el tiempo de la sucesión numérica): horas, días, periodos, semestres, años escolares, programas, evaluaciones, todo es medido por chrónos. Nada hay allí de aión (tiempo de la experiencia) y muy poco de kairós (tiempo de la oportunidad, cuando es funcional al sistema): niñas y niños deben aprender las respuestas oportunas y necesarias para una vida productiva y eficaz, que les permitan aprovechar al máximo el tiempo, optimizar la información, encontrar estrategias más eficientes para alcanzar los resultados socialmente esperados. (p. 22)

Hay que reconocer qué tanto se está al margen de las decisiones y, por su puesto, de los estados lúdicos, de los tránsitos que replican la infancia para que no se oculte: “mientras se juega hay movimiento, un ir y venir,

un cambio, una seriación, enlace y desenlace” (Huizinga, 1972, p. 23). “El hombre juega, como niño, por gusto y recreo, por debajo del nivel de la vida seria. Pero también puede jugar por encima de este nivel: juegos de belleza y juegos sacros” (p. 35). El hábitat que se configura en la escuela le sugiere al maestro formas multiexpresivas, que se conjugan cada vez que los relatos lanzan destellos lúdicos de pasión por lo que se vive allí.

Cómo no relacionar a Freire cuando Kohan (2007) menciona el concepto de emancipación. Con respecto al acto político de emancipación -luego de aclarar el modo como se observa esta condición en el maestro, quien ha tomado la decisión de liberar y transformar su intelecto para reflejarlo en sus prácticas emancipadoras-, dice:

Profesor que no emancipa, no merece ese nombre: ser profesor solo tiene sentido (político) si se va a hacer de la relación pedagógica un motivo para la emancipación, entendida como un acto de amor, diálogo y concientización de los oprimidos. (p. 21)

Cuando se trazan fronteras, es preciso desdibujarlas con una actitud lúdica, por considerar que “se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio” (Huizinga, 1972, p. 23). Lo aledaño se detecta solo si el participante quiere advertir su proximidad. Así sucede con la infancia y la lúdica. La escuela no solo es un recinto. Tiene vida propia y sus propuestas crean límites que arruinan la intención de reconocer que “el juego infantil posee de por sí la forma lúdica en su aspecto más puro” (p. 32). La lucha del maestro es configurar una placentera y perseverante tenacidad para que la fantasía deje volar las ideas sobre los mundos que circulan en aquel territorio, para que las palabras y los gestos hospitalarios se queden y, aunque quieran viajar a otros lugares, vuelvan para ver florecer la presencia de cada quien. “Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente” (Dewey, 2004, p. 99). Esta idea se conecta con el siguiente enunciado de Huizinga (1972):

Me limito, por lo tanto, a un solo argumento: el *agón*, en el mundo griego, o en cualquier otra parte donde se haya presentado, muestra todas las características formales del juego y pertenece, en virtud de su función, más que nada al dominio de la fiesta, es decir, a la esfera del juego. (p. 49)

Este propicia la firmeza de maestros y niños. Esa es la resistencia en la apropiación del deleite y no de la ruina de cada encuentro rutinario en la escuela.

En ese contexto, vale la pena preguntar si será posible educar la mirada para otra sensibilidad. ¿Puede ser la educación institucionalizada algo diferente de una fábrica y un auxiliar del reconocimiento? ¿Puede la escuela dar lugar a algo más que un derecho? ¿Es posible que un acontecimiento, un devenir y otras potencias habiten la escuela? Tal vez de eso se trate justamente, de dejar de aprisionar -a niñas, niños y a la propia educación- en el derecho y hacerlos jugar en un plano que les permita jugar otro juego, afirmar otras posibilidades de vida. (Kohan, 2009, p. 31)

Así, se integra la lúdica y el juego como una actitud que muestra una emoción, un disfrute, un asombro que se renueva todos los días, cada momento, para sentir ese tiempo aiónico, que envuelve la infancia y su fascinante dedicación por entender qué sucede cuando maestros y niños se unen para concebir y vivir plenamente, con preguntas que ayudan a explorar el entorno y las situaciones que visibilizan una relación intensa, llena de pasión al reivindicar en la escuela sus motivos para invitar a cada maestro y niño a “conocerse a sí mismo -aprender a pensar- hacer como si nada se diese por descontado, asombrarse, «asombrarse de que el ente sea»” (Deleuze & Guattari, 1993, p. 13). Este juego es producido por el encuentro y las relaciones.

En fin de cuentas, pues, la vida social no solo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Este amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento. Un hombre que viva realmente aislado (aislado tanto mental como físicamente) tendría poca o ninguna ocasión de reflexionar sobre su experiencia pasada para extraer su sentido neto. (Dewey, 1995, p. 17)

Esa vida sostiene las inmensas posibilidades para las interacciones, allí en la escuela, allí donde maestros y niños se regocijan en actitudes que deliberadamente asumen para encontrarse en cada experiencia, puesto que

cuando se dice que las condiciones objetivas son las que puede regular el educador, se entiende, naturalmente, que su capacidad para influir directamente en la experiencia de los demás, y por tanto en la educación que estos reciben, le imponen el deber de determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñados para crear una experiencia valiosa. (Dewey, 2004, p. 87)

Al respecto, se ven diferencias entre el juego como energía vibrante, la participación de quienes juegan y, por supuesto, la posibilidad de sentir lúdicamente las maneras de aprender mientras se juega. Esto visibiliza intencionalidades y el entusiasmo al armar y desarmar situaciones, tal como menciona Dewey (2004): “He dicho que los planes y proyectos educativos que consideran a la educación en la forma de experiencia vital están por ello obligados a estructurar y adoptar una teoría inteligente, o si se prefiere, una filosofía de la experiencia” (p. 93). Así, los grupos sociales se construyen y se reconocen a través de estas cruzadas, siempre como pactos lúdicos, gracias al resonar de las voces de la infancia, que ya no son susurros, sino vigorosas ideas. En tanto, Montessori (1949) reclama:

En nuestras escuelas, donde ha ido progresando esta experiencia educativa, se han manifestado prácticamente las tendencias naturales a “extender” la cultura y a “agrandar los conocimientos”. Parece ser este el camino natural. Aquí los problemas de la enseñanza se alteran enteramente: parece que el problema práctico del maestro ya no es el de comunicar unos conocimientos según unos límites establecidos. (p. 26)

Justamente, en esta amalgama de planteamientos, se continúa la exploración para hallar conexiones entre lúdica, juego y pedagogía. Según Montessori (1949):

El niño aprende verdaderamente solo cuando puede ejercitar sus propias energías según los procedimientos mentales de la naturaleza, que actúan alguna vez de modo muy diverso a como comúnmente suponemos. Y por eso fallan o quedan ocultos con los procedimientos usuales en las escuelas comunes. (p. 26)

La defensa por la escuela y sus acontecimientos se reclama, puesto que,

la esencia de este lugar común es que el propósito de la educación escolar consiste en asegurar la continuidad de la educación organizando las condiciones que aseguran el proceso de crecimiento. La inclinación para aprender de la vida misma y a hacer que las condiciones de vida sean tales que todo se aprenda en el proceso de vivir es el producto más fino de la educación escolar. (Dewey, 1995, p. 54)

Entre líneas está la idea de infancia, sus formas de mostrarse, de esconderse, de jugar y de ofrecer participación en sus juegos. Con respecto a esto,

viene bien retomar a Kohan (2009), para insistir en aquellos lugares de enunciación y que la pedagogía los active permanentemente:

Las distinciones entre historia y devenir y entre crónos y aión son paralelas a la distinción entre macro y micropolítica. En cierto sentido, hay dos infancias. Una es la infancia mayoritaria, la de la continuidad cronológica, de la historia, de las etapas del desarrollo, de las mayorías y de los efectos: es la infancia en su sentido más inmediato y habitual en lo que acostumbramos llamar de “tradición occidental”, aquella que es educada en conformidad con los modelos de la formación [...] Existe también otra infancia, que habita otras temporalidades, otras líneas, infancia minoritaria. Infancia afirmada como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación. Infancia que atraviesa e interrumpe la historia, que se encuentra en devenires minoritarios, en líneas de fuga, en detalles; infancia que resiste los movimientos concéntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes y totalitarios: infancia que se torna posible solo en los espacios en que no se fija lo que alguien puede o debe ser, en que no se anticipa la experiencia del otro. Espacios propicios para esas infancias son aquellos en que no hay lugar para los estigmas, los rótulos, los puntos fijos. En verdad ambas infancias nos atraviesan. (p. 24)

Estas formas de analizar, de pensar y de conceptualizar el mundo y diversos mundos convocan estilos para encontrar la pedagogía y el talante del maestro que ya confía en esa connotación lúdica de sus llamamientos, provenientes de los rasgos culturales en cada esfera social. El alcance de este concepto propicia lo siguiente:

La *distinción* entre naturaleza y cultura es de orden lógico y metodológico, ya que no presupone una diferencia real de hecho. Esto significa que desde que el hombre es hombre siempre ha sido social y siempre ha vivido en la cultura. Esto significa que el hombre se ha hecho a sí mismo hombre en el transcurso de una larga y compleja evolución histórica. El concepto “naturaleza” tiene únicamente una función de hipótesis o presupuesto, a partir del cual poder explicar la “cultura”: lo único natural en el hombre es su cultura, ya que esta es universal a todo hombre; pero las *diferencias culturales* no son naturales sino históricas, sociales y producto de la cultura. (Sánchez, 2004, p. 94)

Al observar cada espacio, se nota su esencia y con ella alguna respuesta ante la petición de revitalizar sucesos, que ahora se recorren con nuevas miradas, para procurar apropiaciones con esa sensación lúdica que con determinación matiza interacciones con herencia cultural, con fuerte expresión. Por esto, “el carácter lúdico puede ser propio de la acción más sublime” (Huizinga,

1972, p. 34). Sí, sublime se reconoce como mágicas aventuras pedagógicas, que otorgan valor importante a las expresiones culturales en cada lugar, en cada escuela, en cada grupo social que quiere ejercer la movilización de sus potencialidades lúdicas.

Con la expresión «elemento lúdico de la cultura» no queremos decir que, entre las diferentes ocupaciones de la vida cultural, se haya reservado el juego un lugar importante, ni tampoco que la cultura haya surgido del juego por un proceso evolutivo, de modo que algo que originariamente fue juego se convierta más tarde en otra cosa que ya no es juego y que suele designarse «cultura» [...] la cultura surge en forma de juego, [...] la cultura al principio se juega. (Huizinga, 1972, p. 67)

Las maneras en que se juega la cotidianidad hacen marcas vitales. Algunas de esas son imperceptibles:

No se trata de un tránsito de la lucha al juego, tampoco del juego a la lucha, sino la marcha «en lúdica competición a la cultura», y, a veces, en ese proceso la competición sofoca la vida cultural y pierde, al mismo tiempo, su valor lúdico, sacro y cultural para degenerar en una mera pasión de rivalidades. (Huizinga, 1972, p. 100)

El cometido primordial en este escrito es recuperar conceptos, siempre que se tenga en cuenta que

no hay concepto simple. Todo concepto tiene componentes, y se define por ellos. Tiene por tanto una cifra. Se trata de una multiplicidad, aunque no todas las multiplicidades sean conceptuales. No existen conceptos de un componente único: incluso el primer concepto, aquel con el que una filosofía «se inicia», tiene varios componentes, ya que no resulta evidente que la filosofía haya de tener un inicio, y que, en el caso de que lo determine, haya de añadirle un punto de vista o una razón. (Deleuze & Guattari, 1993, p. 21)

No hay que olvidar que lo simple guarda grandeza y con esta el caminar se torna lúdico, para asombrarse con cada paso, en cada suceso, con cada persona que se toca. Si cada quien se deja abarcar por la riqueza conceptual, el caminar se torna ligero.

Además, los conceptos expuestos arriba toman la perspectiva del juego y de los jugadores: maestros y niños, quienes asignan sentidos a sus cotidianidades, al desplegar acciones lúdicas, siempre que la pedagogía,

pensada por el maestro y la escuela, genere una interlocución constante, para atender las voces de la infancia en un juego sempiterno, que no desconoce las virtudes de la comunicación, ni abandona todo desafío por evitar rituales improductivos que ciegan las intencionalidades solidarias y hospitalarias. Así como dice Derrida (1997), “no hay cultura ni vínculo social sin un principio de hospitalidad. Este ordena, hace incluso deseable una acogida sin reserva ni cálculo, una exposición sin límite al arribante” (p. 1). Se habla del maestro y las posibilidades de sus interacciones con el niño y con la infancia; de cómo los estados lúdicos son afines con la hospitalidad, pues con estos gestos se abren los brazos para recibir al otro, al niño, como la presencia que origina una hospitalidad sincera y amable: lúdica.

Así, la pedagogía que habita el maestro se muestra en sus claras intenciones por acoger a quien toca a su puerta. Su hospitalidad es buen presagio del enriquecimiento del conocimiento y de apertura plena al llamado de lo gratificante, de las aventuras.

Él está atento. Ya piensa de otro modo. Su pedagogía le va constituyendo, pues ahora es un sujeto que se conmueve con la pregunta, con sus preguntas, con los ofrecimientos sociales y culturales, consigo mismo, pues ya reconoce la potencia de sus conceptos y quiere emprender un recorrido distinto, siempre lúdico por los avatares de la escuela, del aula sin límites, sin restricciones ni imposiciones externas. Está dispuesto a acoger nuevas prácticas que nacen de discursos en permanente movimiento.

## **Afirmaciones en tiempo aiónico**

A propósito de los modos de pensar del maestro, surgen las relaciones provocadas por el lenguaje, por las palabras, por los gestos y por actitudes impetuosas, una comunicación perdurable, y los rasgos culturales de comunidades diversas, sus territorios y trayectos sociales. Todo ello es acompañado por los estados lúdicos, por el juego. Así, es importante dar un paso adelante, con un motivo claro al revisar conceptos y cómo estos logran transformaciones en la constitución del maestro que reconoce lo maravilloso de la infancia, de sus condiciones y de sus construcciones. Este es el maestro que confía en cambios que se han gestado con firmeza. Al respecto Kohan (2007), presenta un aporte significativo en esta gloriosa misión:

No nos interesa afirmar un optimismo fácil. De paso, vale pensar sobre los modos del optimismo. Está el de los que creen que todo es maravilloso, posible y aun el de aquellos que piensan que las cosas progresarán hacia lo mejor, más o menos rápidamente. No compartimos esas formas de optimismo, pero sí el que afirma que las cosas pueden ser de otra manera, un optimismo de inspiración foucaultiana «mi optimismo consiste, antes bien, en decir: tantas cosas pueden ser cambiadas, frágiles como son, ligadas más a contingencias que a necesidades, más a la arbitrariedad que a la evidencia, más contingencias históricas complejas pero pasajeras que a constantes antropologías inevitables». (p. 24)

Entonces, caminar con firmeza para pensar y actuar de manera distinta es una consigna innegable para el maestro que reconoce el valor de su propia constitución pedagógica, con el mejor matiz lúdico, puesto que

hay educación excepcionalmente, cuando se interrumpe la lógica de la pedagogía, cuando la verdad deja lugar a la experiencia. Nada en el pensamiento puede negar de derecho la posibilidad de la educación. Al contrario, nos preguntamos insistentemente por las condiciones que tornen a la educación posible. (Kohan, 2007, p. 28)

Se han presentado conceptos para inspirar reflexiones pedagógicas que abarquen gratamente el estudio de decisiones sobre los contactos, las aproximaciones a la infancia, sus voces y sus gritos enérgicos que sugieren y piden otra comunicación para impulsar sus inventos, al poner en evidencia la potencia de sus maneras de pensar el mundo y distintos mundos. La infancia no abandona su estado lúdico para jugar a vivir en armonía con el entorno, con las cuestiones de la escuela, esas que constantemente reclaman rutinas insípidas y alienantes.

Infancia y pedagogía necesitan otro nido que calme el helado viento que trae imágenes inmóviles y silenciosas. La calidez del abrigo provoca sensaciones placenteras. Hay que activar los inventos esenciales, así como dice Kohan (2007):

La intimidad, como diría J. L. Pardo (1997), es lo innegociable, aquello sobre lo que no se puede transar, el punto inapelable sobre el cual se sostiene nuestro estar en el mundo. Tenemos intimidad con aquello por lo que nos inclinamos, lo que nos arrastra a la muerte y nos sostiene en la vida, lo que le da sentido a la vida y a la muerte. El tamaño de nuestra intimidad con las cosas lo da el tamaño de la inclinación que tenemos por ellas: ¿en qué nos jugamos por entero? ¿En qué se nos va la vida? ¿Por qué «nos la jugamos»? (p. 107)

La seducción de estas preguntas deja que la pedagogía sea refugio del maestro que comprende la magia de la infancia habitada por la lúdica. Los días del maestro contienen propuestas para jugar, para pronunciar sobre la experiencia sensible -al ver “la infancia, desimportante, desplazada, desconsiderada” (Kohan, 2007, p. 110)-, para transformar la infancia en apacible y firme decisión de vida, para jugársela por sus voces.

El porvenir invita al maestro y a la escuela a acoger y a movilizar los estados lúdicos que los cautivadores misterios de la pedagogía traen.

## Referencias

- Caillois, R. (1958). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo* (Trad. J. Ferreiro). Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Derrida, J. (1997). *El principio de hospitalidad. Entrevista realizada por Dominique Dhombres* (Trad. C. de Peretti & P. Vidarte). [https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad\\_principio.htm](https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad_principio.htm)
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed.). Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante.
- Kohan, W. (2008). *Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía* [Conferencia]. VII Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Filosofía y Humanidades. Río de Janeiro, Brasil.

- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 68-80.
- Montessori, M. (1939). *De la infancia a la adolescencia*. Vol. 12. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1946). *Educación para un nuevo mundo*. Vol. 5. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1949). *Formación del hombre. Prejuicios y nebulosas*. Vol. 3. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec*, (10), 149-171.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la Infancia*. Abya-Yala.

# Lúdica y juego: tensiones entre la actividad y la actitud

*Paola Andrea Lara Buitrago*<sup>91</sup>

*Claudia Inés Bohórquez Olaya*<sup>92</sup>

## Instrucciones de juego

El presente capítulo expone el juego como categoría de análisis y ejercicio de pensamiento, ya que se ubica en un tejido de conexiones, actitudes, historia y modificaciones que resignifican el lugar de juego y su posición en la cotidianidad del ser humano. El juego, como principio de alegría, de diversión y de motivación de vivencias, está en diferentes momentos del hombre. Así, en ocasiones se construye alrededor de la infancia y de la actividad primordial de los niños. Entre las definiciones y resignificaciones del juego, está la lúdica como dimensión inseparable y equiparable, pero que guarda distancia y conjunción en las prácticas y estilos de vida. De este modo, el capítulo discute y pone en evidencia las definiciones sobre el término *juego*. Se realiza una reconstrucción de lo comprendido por dicho concepto. La pregunta que guía el capítulo es: ¿de qué manera se configura el concepto de *juego* y cómo se moviliza a través de la dimensión lúdica? La conceptualización del término se logra al rastrear aquellas definiciones sobre el juego, la inserción de diferentes aspectos en tanto características y las teorías que han emergido en diferentes campos. Lo anterior funciona como base para hallar encuentros y desencuentros entre el juego y la lúdica.

91 Magister en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora de Aión: Tiempo de la infancia. Correo electrónico: [paola.lara@uptc.edu.co](mailto:paola.lara@uptc.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1975-3371>

92 Magister en Pedagogía Terapéutica de Instituto Técnico de Estudios Aplicados. Investigadora de Ethos. Correo electrónico: [cibohorquez@uniboyaca.edu.co](mailto:cibohorquez@uniboyaca.edu.co)

Se confronta la *actitud* con la *actividad* y se revisa la implicación del sujeto que juega.

## Ensayo: partida previa antes de comenzar el juego

*Solo se juega si se quiere, cuando se quiere y el tiempo que se quiere.  
En ese sentido, el juego es una actividad libre.  
-(Caillois, 1967, p. 34).*

El juego se determina, en primer lugar, por su etimología -en latín *iocus* significa chiste, broma, juego de niños, jocosos, chistoso- y su relación con *lūdus*. El juego ha sido referenciado como insumo y producto de las actividades educativas. El concepto ha sido trabajado por diferentes autores, quienes han distinguido diversas manifestaciones y aplicaciones del juego en varios escenarios.

El juego se plantea desde diversas teorías, las cuales conservan intencionalidades y propósitos de acuerdo con su contenido y sus dimensiones. Algunas teorías biológicas lo describen en tanto recreo, excedente de energía, pre-ejercicio y recapitulación. Las teorías psicológicas, por su parte, lo especifican desde la catarsis, lo funcional y el psicoanálisis. Las teorías estructurales enfocan el juego hacia la derivación por ficción, la dinámica infantil y la estructura del pensamiento. Las teorías conductuales ubican el juego en la exploración de reglas, en la exploración de la conducta, en la etología, en la competencia, en el nivel óptimo de energía y en la reducción de la capacidad sensorial. Entre otras teorías identificadas, están la antropológica, la pedagógica, la sociocultural y la filosófica.

Las características del juego alimentan los momentos y su definición. Algunas características identificadas en la literatura corresponden a libertad, irrealdad, ambivalencia, totalidad, limitación, comunicación, placer, orden, tensión, emoción y superfluidad. Las clasificaciones amplían el concepto de juego, entre las que se destacan: el juego como contenido -tradicionales, populares, alternativos y cooperativos-, como procedimiento metodológico -perceptivo, psicomotor, gestual y expresivo, predeportivo y motor- y los tipos de juego -simples y complejos-.

## ***Reglas de juego: definiciones para jugar***

La historia del juego está influenciada por movimientos que otorgaron potencialidades a la práctica lúdica. En consecuencia, las definiciones que tuvieron lugar permiten pensar en escenarios y transiciones de la cultura que reflejaron cambios en la forma de ver y sentir dicha actividad como producto de la persona. En la Antigüedad, pensadores como Platón y Aristóteles identificaron el juego como actividad que el individuo desempeña consigo mismo y que representa una práctica y ensayo para la vida futura (Gil & Navarro, 2004). Durante la Edad Media, se destaca la asociación entre las acciones cotidianas y la representación en los juegos. (Torres, 2016). En el siglo XVIII, el juego ocupa un lugar como recurso educativo, así que diferentes pedagogos y filósofos de la época “proponen que el juego puede ser el instrumento preciso para aprender actividades productivas, la división del trabajo, las relaciones sociales, así como para aprender contenidos de historia, geografía, aritmética o gramática” (Torres, 2016, p. 61). Sin embargo, las definiciones aportan otros aspectos que distinguen y delimitan la acción en la vida del ser humano. Por ejemplo, Huizinga (1954) plantea que el juego

en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como sí” y sentido como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y de un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que origina asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse de mundo habitual. (p. 53)

El juego es representativo en las manifestaciones de esparcimiento, de diversión y de entretenimiento. Posee características que se aproximan a la cotidianidad y guardan distancia con la laboriosidad. El juego se asume en diferentes escenarios como una actividad de gozo, de recreación y de humor. Incluso se le concibe en expresiones lingüísticas que legitiman la falta de seriedad y de rigurosidad al practicar alguna acción, en otros casos el juego se asume con toda la seriedad. También el juego ocupa un lugar en las concepciones de *infancia* y de *niño*. Por un lado, se manifiesta que el juego es solo acción de los niños y que es una representación de ser niño, el acto de jugar o el jugar es una experiencia que alude a la infancia (la infancia como estado más no como etapa). Según las condiciones e

intencionalidades de dicha actividad, se percibe de forma distinta. Sin embargo, Lagrange (como se citó en Torres, 2016) propone que el juego es una “actividad natural y espontánea por la cual todo individuo es impelido cuando le agrada la necesidad instintiva de movimiento” (p. 61). En esta definición encontramos que el movimiento es un sustento para iniciar y hacer parte del juego. Así, el gusto por el movimiento moviliza la espontaneidad del individuo para propiciar tiempos de juego.

En relación con el movimiento, Zapata (como se citó en Torres, 2016) concibe el juego como “medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la afectividad, efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, medio esencial de la organización, desarrollo y afirmación de la personalidad” (p. 62). El juego conmociona y permite que se cuestione la actividad a favor del autoconocimiento personal. Es decir, el juego presenta formas que delimitan y contribuyen a conocer y construir los modos de identificarse y de hallar fascinaciones. Por su parte, Escudero y Jiménez (como se citó en Robles, 2016) caracterizan el juego como “aquella actividad que no entra dentro de los límites de la profundidad objetiva, sino que contribuye a la formación global de la persona al responder a necesidades del proceso educativo” (p. 153). Hacen referencia a la vinculación de las posibilidades personales en la formación educativa y consideran que el juego implica unos aprendizajes que fortalecen el desarrollo de los sujetos. En cuanto a estas posibilidades, Wallon (como se citó en Torres, 2016) presenta que el juego es una “exploración jubilosa y apasionada, tendiente a probar las funciones del niño en todas sus posibilidades” (p. 61). Así, se enfoca en la actividad desde las posibilidades y capacidades del niño.

El juego es una actividad sorpresiva en la medida que no se prevé lo que surge en el desarrollo de la actividad. El juego se ubica en un acto de integración y de interacción que espera fascinaciones y emociones al momento de iniciar la partida. El juego, como acción espontánea y natural del humano, contribuye a encontrar manifestaciones de respaldo, de cooperación y de aprendizaje y experiencias con sentido para quien las ejerce. Hahn (1988, como se citó en Torres, 2016) plantea que

el juego ocupa un amplio espacio de las vivencias y experiencias infantiles. El juego consiste entonces siempre en una identificación interior y en una presentación exterior. La característica decisiva del juego es que consiste

en cualidades motrices adquiridas igual que en capacidades, habilidades y destrezas que se comprueban, se modifican, estabilizan, varían y amplían. En el juego infantil están todas las posibilidades de la vida feliz del niño. Por tanto, las prioridades educativas del juego son aprovechar todas esas posibilidades, reconociendo en toda su amplitud. (p. 60)

El juego tiene un sentido sociocultural y una tradición que lo ubica como parte de la historia de las poblaciones. Se comprende como memoria viva de las interrelaciones y de las invenciones y recreaciones de los sujetos. Los juegos exponen representaciones de la vida cotidiana y también son provistos por la fantasía y la imaginación de los jugadores, las cuales permiten habitar momentos extrajeros de la cotidianidad. El juego conserva ideas que materializan su acción y su importancia. Por eso, es necesario presentar las características que distintos autores encuentran en el juego. Caillois (1967), al analizar diferentes definiciones y concepciones del juego, lo identifica como una actividad:

- **libre:** a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre.
- **separada:** circunscrita en límites de espacio y tiempo preciso, y determinados por anticipado.
- **incierto:** cuyo desarrollo no podría estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar.
- **improductiva:** por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida.
- **reglamentada:** sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta.
- **ficticia:** acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealdad en comparación con la vida corriente. (pp. 37-38)

***Las teorías que juegan: espectadores en el terreno de juego***

El juego responde a intenciones y proposiciones de diferentes campos teóricos que permiten profundizar en sus funcionalidades y sus efectos. Las características se asumen desde diferentes teorías, las cuales perfilan y profundizan la acción de jugar. Según Narganes (1993), las teorías se agrupan en biológicas, psicológicas, estructurales y conductuales, al tener un fundamento y elementos interrelacionales que permiten ubicar el juego bajo un enfoque de pensamiento (tabla 1). Las teorías biológicas especifican la funcionalidad y el movimiento que tiene el niño para la exploración y adaptación a su ambiente. Las teorías psicológicas relacionan los alcances y las integraciones de tipo cognitivo que el juego posibilita en las capacidades mentales y conductuales del niño. Las teorías estructurales reúnen la interacción y las dinámicas que subyacen del juego y de la acción de jugar.

**Tabla 1.** *Teorías sobre el juego*

| <b>Tipos de teoría</b> | <b>Planteamiento</b>                        | <b>Teorías [T.]</b>  |
|------------------------|---|--|
| Biológicas             | El juego como aspecto biológico del humano  | T. del juego como recreo   |
|                        |   | T. del excedente de energía  |
|                        |   | T. del juego como recapitulación                                     |
|                        |   | T. del pre-ejercicio   |
| Psicológicas           | El juego como actividad de placer           | T. de juego como catarsis  |
|                        |   | T. funcional y psicoanalítica del juego                              |
| Estructurales          | El juego es una estructura interdependiente | T. de derivación por ficción   |
|                        |   | T. dinámica infantil   |
|                        |   | T. de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento. |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| Conductuales | El juego es un estímulo para el individuo | T. de la exploración y reglas de juego                     |
|              |   | T. de la exploración de la conducta                        |
|              |   | T. etológica   |
|              |   | T. de la competencia en el juego y movilización de energía |
|              |   | T. del nivel óptimo de movimiento                          |
|              |   | T. del aumento y reducción de la capacidad sensorial       |

*Nota. Adaptada de Torres (2016).*

Las teorías sobre el juego han identificado diferentes características de grupos de población que posibilitan conceptualizar el juego. El juego en la infancia toma un valor en las miradas de la psicología. Este es el caso de Sarlé y Rosas (2005), quienes identifican las teorías sobre el juego infantil, al igual que Gil y Navarro (2004), quienes abordan teorías y modelos acerca del juego en la educación infantil. En la tabla 2, se exploran diversos abordajes del juego relacionados por los autores mencionados.

**Tabla 2.** *Teorías del juego en educación infantil*

| Teoría  | Abordaje del juego  | Autor        |
|---|---|--------------|
| T. del recreo                                 | El juego es una actividad estética cuya finalidad es el recreo.   | Schiller     |
| T. del excedente de energía                   | El juego supone la utilización de energía excedente.  | Spencer      |
| T. de la anticipación funcional/pre-ejercicio | El juego permite desarrollar destrezas biológicas. Funciona como campo de ensayo para la preparación y adaptación adulta. | Groos        |
| T. de la recapitulación                       | El juego es la reproducción de la filogénesis en la ontogénesis.  | Stanley Hall |

|  |   |               |
|--|---|---------------|
| Más allá del principio de placer                                   | El juego es la forma donde se compensa o se neutraliza los aspectos traumáticos de la realidad.   | Sigmund Freud |
| Psicoanálisis del niño   | El juego es un lenguaje de símbolos y el mejor medio de expresión del niño.   | Klein         |
| Normalidad y patología en la niñez                                 | El juego es una línea del desarrollo de los niños.  | Anne Freud    |
| Infancia y sociedad  | El juego es la forma infantil para dirigir la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y dominar la realidad.                   | Erikson       |
| Realidad y juego   | El juego es el origen de la experiencia cultural del hombre y nacimiento de la función simbólica y pensamiento.                               | Winnicott     |
| T.de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento | Las formas de juego -ejercicio, simbólico, de reglas- estructuran el pensamiento en el niño.  | Piaget        |
| La evolución psicológica del niño                                  | El juego se confunde como una actividad total en el niño. El juego es una finalidad sin fin, realización que solo se realiza en sí misma.     | Wallon        |
| Psicología pedagógica  | El juego es la creación de una situación imaginada sujeta a reglas. El juego es simbólico como respuesta a los requerimientos de los adultos. | Vygotski      |
| Psicología del juego   | El juego es una actividad en la que se reconstruyen las relaciones sociales sin fines utilitarios directos.                                   | Elkonin       |
| T. del juego como catarsis   | El juego fija nuevos hábitos.   | Carr          |
| T. de la dinámica infantil   | Jugar es propio de la infancia y surge de la interacción del niño con su entorno.   | Buytendijk    |

*Nota. Basada en Sarlé y Rosas (2005) y en Gil y Navarro (2004).*

Las aproximaciones conceptuales del juego permiten delimitar la actividad en el desarrollo del ser humano y la importancia en el contexto social. Las definiciones del juego abarcan y condicionan las actividades de acuerdo con

edades y con tipologías de experiencias de juego. Los modelos y las teorías expuestas abordan formas para proponer y leer un juego en una dinámica especial, por ejemplo: el juego para la educación, el juego para entretener, el juego para congregarse personas, el juego en el tiempo libre, de ocio o recreativo. Además, las teorías presentan interés en el juego de los primeros años de vida. Enfatizan en la acción como un privilegio, al ser espontánea y natural en la preparación de roles, en el reconocimiento del individuo, en la construcción de conocimiento y en el fortalecimiento de procesos de socialización. Así mismo, se encuentra que el juego es una actividad mediadora entre las intenciones educativas y la reproducción de costumbres heredadas de la sociedad. De igual manera, a partir del juego se reconoce la presencia de sujetos que intensifican la necesidad de reglas, el sentido de compartir con jugadores y la representación simbólica de la realidad.

### ***Características: componentes y advertencias del juego***

Además de los modelos y las teorías, hay autores que precisan las características de juego. Huizinga (1954) describe que al emprender y practicar un juego hay *libertad* y *placer*. Además, el juego es *superfluo*. Es decir, es una actividad que no se describe con funciones específicas, sino que integra diferentes posibilidades. El juego está provisto de una *temporalidad* y de una *espacialidad*. Se desarrolla en espacios específicos y momentos determinados. El juego presenta un *orden*, en la medida que existe regulación de las acciones y de su dinámica. Otro aspecto que lo caracteriza es la *tensión* y la *emoción*, de modo que no hay certezas de su desarrollo. Por último, el juego contiene *misterio* y *evasión*, porque escapa a la realidad y tiene posibilidades para representar otros personajes, situaciones, etc.

Piaget (como se citó en Torres, 2016) propone como características propias del juego el desinterés del jugador y la inexistencia de expectativas. Es una actividad desinteresada, pues no busca utilidades en su desarrollo. El juego produce placer cuando los jugadores comparten emocionalidad y satisfacción al entrar en él. Por último, propone la espontaneidad del jugador como actitud natural que incentiva su participación.

Para Schmidt (2016), los juegos tienen particularidades propias que le diferencian de las actividades cotidianas

- **libertad:** el concepto se trabaja desde la libertad para jugar, la libertad en el juego y la libertad a través del juego. En el juego hay libertad en la decisión de jugar o decidir cuál juego practicar. También la libertad origina la participación en la creación de reglas.
- **irrealidad:** el juego se establece en planos irreales porque no es rutinario y cotidiano. O sea, el juego no se determina por obligación.
- **ambivalencia:** el juego tiene un desarrollo insospechado y sorpresivo, aquí la incertidumbre en el juego denota una tensión que genera expectativa y atención del jugador.
- **totalidad:** el juego está mediado por las reglas y su uso. Se decide sobre las acciones que lo caracterizan. Se dialoga sobre el premio y las sanciones que deriven de la acción de jugar.
- **limitación:** el juego necesita límites temporales y espaciales que indican lo posible y lo permisible.
- **comunicación:** en el juego se entretienen procesos comunicativos que contribuyen al intercambio de estrategias y tácticas para jugar con otros.

Arranz (1995, como se citó en Robles, 2016) enfatiza en que el juego se caracteriza porque:

1. El juego es placentero y divertido. Aun cuando no vaya acompañado de signos de regocijo, es evaluado positivamente por el que lo realiza.
2. El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas. Sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros objetivos. De hecho, es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a un fin en particular. En términos utilitarios, es inherentemente improductivo.
3. El juego es espontáneo y voluntario. No es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo practica.

4. El juego implica cierta participación activa por parte del jugador.
5. El juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego. El juego infantil es: actividades lúdicas, generalmente arraigadas en la sociedad infantil que comparte una antigüedad contrastada y que se transmite de generación en generación, dentro del tiempo de recreo y de ocio. (p. 154)

Las características mencionadas sustraen el carácter del juego en cualquier ámbito y escenario que se presente. Sin embargo, Giménez y Castillo (2016) observan el juego en la educación e identifican las características de libertad de acción, de mejora motriz, de resolución de problemas motrices, de integración de los diferentes ámbitos de conducta, de duración y participación, de situaciones reales, de adaptación a las capacidades del alumnado, de éxito, de respeto por las reglas y de sociabilidad. Estas características son asociadas a un resultado del juego y a los aportes que generan en las actividades de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de las demás características expuestas, el juego se resalta y se moviliza en las prácticas socioculturales que intensifican el tiempo libre, la distracción, y los sentidos entre el juego, los jugadores, y los espacios.

## Juego de palabras: juego y lúdica

*El juego, en cuanto tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego «entra en juego» algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo.*  
-Huizinga (1954, p. 7).

Es evidente que, cuando se habla sobre juego, nos remitimos a la lúdica, o viceversa, la lúdica cruza fundamentos con el juego y la actividad del juego se conjuga en expresiones lúdicas. Las manifestaciones de diversión, de gozo y de placer en las experiencias y prácticas de juego se relacionan principalmente con la infancia y con la actitud de infancia. Cabe destacar los momentos cuando se unifican los conceptos, ya que allí se esconden términos que advierten actitudes y espacios de esparcimiento, de acogimiento y de modificación de existencia.

El juego, como actividad histórica propia de la cultura y de las civilizaciones, tiene diferentes concepciones y dimensiones, por ejemplo, como actividad creadora, situación de escape, relación enérgica, afición, preferencia, recurso de aprendizaje, medio de comunicación y de socialización. A partir de los fundamentos del juego, se hallan algunos elementos que lo distancian de la lúdica, tales como: la confrontación entre actividad y actitud, la implicación del sujeto que juega y las experiencias lúdicas. Los anteriores elementos permiten analizar las diferencias con la lúdica.

### ***Actividad versus actitud: contrincantes y equipo en el juego de palabras***

La emergencia del juego evidencia diferentes utilidades y la importancia de la actividad en la cultura y en las distintas épocas. Las teorías se han encargado de mostrar las funcionalidades del juego en determinados campos pragmáticos y discursivos. Este conlleva formas, experiencias y prácticas relacionadas con la alegría, el entusiasmo y la diversión que cierta actividad transmite en el sujeto. El juego, con diferentes orígenes, busca asociarse con la justificación de perfeccionamiento de algún oficio, socializar y competir. Sin embargo, se destaca “el juego como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social” (Huizinga, 1954, p. 10). Esta actividad se modifica en contextos sociales y representa formas de exposición y de expresión diferentes.

Entre estas modulaciones del juego como actividad cultural, hay aspectos que encierran y especifican el concepto de juego como actividad que es cómica, productora de humor y de risa. Según esta misma consideración, se concibe el juego como una actividad poco seria, ya que produce el efecto de ser algo pasajero, y carente de rigidez y firmeza. Eso implica que la falta de seriedad es un rasgo característico del juego. Sin embargo, algunas acepciones ven la diversión, la broma y la risa como productos y medios del juego, es decir, algo que se da en él. Una vez se entra en el juego, no se distingue una diferencia entre lo que se toma por juego y lo que no es.

Dichas actitudes y respuestas espontáneas permiten pensar el acoplamiento y la armonía de habitar la espiritualidad del ser humano. En esta medida se afianza la dimensión emocional y las reacciones que suscitan un encuentro y una interacción con objetos, tal como una práctica que indaga por posibilidades y respuestas de alguien que reacciona ante un estímulo. Así, el

juego es una actividad que corresponde a actitudes propias del ser humano. Ahora bien, la relación con el concepto de *lúdica* ejecuta acciones para encontrar la alegría o identificar una respuesta. Bajo esta mirada, el juego tiene un desencuentro con la *lúdica*, ya que esta última es una dimensión del sujeto que busca el equilibrio para su vida a partir de experiencias que cobran sentido.

El juego se considera una actividad libre y pasajera. Su realización es momentánea y tiene un inicio y un final. El juego está determinado por tiempos y espacios que conducen a una forma de ser y de practicarse. Así mismo, se caracteriza por la elección y el desarrollo de la libertad del sujeto. Un juego no es impuesto, sino de libre elección. Emerge de la necesidad del ser para interactuar con otro o con algún objeto. El juego es una actividad extranjera en la cotidianidad del ser. La actividad intenta albergar otros espacios, roles y momentos que en la vivencia diaria no se generan. El juego es una “actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica” (Huizinga, 1954, p. 14). La intensidad en el juego depende de cómo el sujeto se siente y de lo que genera su práctica. Así mismo, la duración es otra variable que interfiere y produce maneras de sentir y de vivir el juego.

El juego se ejecuta en escenarios propios y con elementos desarrollados para tal fin. Por ejemplo, el ajedrez requiere un tablero y fichas. Un partido de baloncesto requiere una cancha con canasta y un balón especializado. Así, cada juego comparte propiedades necesarias para su desarrollo. Esto implica establecer la tipología de los escenarios donde se practica, si se trata de lugares cerrados o al aire libre.

El encuentro entre actividad y actitud representa otro desencuentro entre juego y *lúdica* respectivamente. Como se mencionó antes, las diferentes características del juego se complementan con elementos que definen el juego como actividad, por ejemplo, la elección voluntaria, el uso de espacios destinados para tal fin, la temporalidad y las reglas de juego. Son pocos elementos que distancian el juego de la *lúdica* en tanto dimensión del desarrollo humano, pues la *lúdica* escapa de estos elementos para ser experiencias de pasión, de entretenimiento y de diversión. Además, la *lúdica* se considera complemento en la vida del ser humano y produce satisfacción. La diferenciación entre juego y *lúdica* se disipa al hablar de

la satisfacción del ser, pues una conviene a la otra. En este caso, jugar algo produce una actitud lúdica.

El juego como actividad influye en la actitud y en la dimensión lúdica del ser humano. Por eso, el intento de encontrar el juego y la lúdica -como actividad versus actitud- representa una diferencia en lo que respecta a su desarrollo. El juego, con una serie de características, es una acción, y la lúdica es la actitud inherente al ser humano que distingue placer y satisfacción de una actividad que se realiza.

## **Número de jugadores por partida: sobre la necesidad del sujeto**

*Solo juega el hombre cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y solo es plenamente hombre cuando juega.  
-Schiller (1991, p. 155).*

El juego necesita de sujetos que lo pongan en marcha. La actividad es materializada y desarrollada por alguien, que puede ser un animal o un humano si se comparte la idea de Huizinga (1954). El juego es una acción compartida entre un sujeto-sujeto u objeto-sujeto. La actividad divertida y extraordinaria implica interacción e intercambio. Esta actitud conjunta resalta el lugar del ser que ejerce la acción. De esta manera, un juego no se desliga de lo que produce en el ser. Por ejemplo, cuando se realiza un juego de cartas grupal, un partido de fútbol o una partida de ajedrez, estos juegos cuentan con elementos y personas que participan y reaccionan de diversas maneras ante su desarrollo.

Los jugadores reaccionan ante las dinámicas que enfrentan y responden según las condiciones. Por ejemplo, los juegos de competición contienen una serie de actividades complementarias que provocan reacciones en los jugadores o en los espectadores -específicamente: apuestas, alegría por el ganador, compartir y festejar un triunfo o, por el contrario, sentir una derrota-. Estas manifestaciones implican sentimientos que se producen en el encuentro de jugadores y están relacionadas con la lúdica. Son efectos generados por el juego a partir de la búsqueda de sensaciones y de emociones.

La pretensión de ubicar el juego como medio y expresión del individuo que lo practica es anteponer la espiritualidad que provoca la lúdica. Este individuo identifica la voluntad y la libertad en busca de la satisfacción y equilibrio consigo mismo. El juego como actividad se desarrolla en tiempos -el tiempo libre, el tiempo de ocio y el tiempo de recreación-. El ser humano actúa en el juego y permite que haya un conocimiento de sí mismo, al encontrar los juegos que más le agraden -los que prefiera y mejoren su desenvolvimiento-. Esta indagación por la elección es un indicio de reconocerse. La función lúdica es la dimensión humana que recrea formas simbólicas culturales (Díaz, 2006). Esta función lúdica aporta aquellas actitudes que salen a flote a la hora de elegir y pasar por experiencias de reconocimiento del sujeto.

El sujeto lúdico se asocia con la dimensión subjetiva que permite encontrar formas que provocan emoción, satisfacción y placer al realizarlas. El sujeto lúdico se determina porque es el sujeto que produce o es receptor de formas lúdicas y a su vez forja la actitud y fomenta la expresión de sí mismo. En la comprensión del sujeto lúdico, Díaz (2008) identifica que

todos los sujetos no son generadores de formas lúdicas. No todos producen música y arte en general, los productores son minoría. Existe el otro sujeto lúdico que se expresa a partir de estas formas, o encuentra en ellas su identidad. La disyunción entre un sujeto lúdico creador y un sujeto lúdico recreador, aunque existe realmente, es difícil mantenerla al estudiar la lúdica como fenómeno cultural porque constituyen una unidad dialéctica en la cual los dos se deben a sí mismos. (p. 32)

La manifestación de la lúdica en el ser humano muestra que existen formas de abordarla y de encaminarla. Están los creadores de experiencias, por ejemplo, artistas, compositores, directores de cine, entre otros, que permiten a otros sujetos encontrar expresiones lúdicas que los movilicen, capten su atención e impliquen el equilibrio emocional del ser humano. El juego es una de las tantas posibilidades para acoger y explorar un efecto lúdico del ser. Así, desde las diferentes clasificaciones y tipologías de los juegos, se impulsa el reconocimiento y la afinidad de expresiones lúdicas.

En este sentido, se reconoce la necesidad y el valor con los que el sujeto se compromete en la lúdica y en el juego. Esta relación es suficiente y complementaria en la definición y en los encuentros que conectan su análisis. El sujeto lúdico es necesario en la práctica lúdica porque materializa tanto

los procesos de conciencia y la subjetividad, como el equilibrio emocional y proyectivo en el sujeto (Díaz, 2008). Hay que considerar estos elementos y el lugar del sujeto en las experiencias que atraviesa y transita al momento de habitar y recrear una experiencia lúdica. La emocionalidad y la evocación de recuerdo generan un efecto propio que sucede con la implicación del sujeto. Estos efectos hacen parte de los procesos de equilibrio que promueven el movimiento del ser humano en diferentes periodos. Por lo tanto, la función lúdica es fundamental para que los juegos tengan significado y sentido para el jugador -no solo los juegos, ya que variadas actividades conmocionan y atrapan al sujeto que las ejecuta-.

## **Fin del juego: experiencias lúdicas a modo de conclusión**

La exploración y el reconocimiento de los procesos configuradores de los sujetos revelan las prácticas lúdicas como posibilidades que recrean la producción de satisfacción y de gozo de una actividad. El sujeto, al identificarse con algunas prácticas, potencia la participación, la creación y la emoción por alguna actividad, al igual que recrea las expresiones personales e interpersonales en la medida que convoca a otro que decide, comparte, acompaña y apoya las prácticas lúdicas. Las prácticas lúdicas con influencias sociales, culturales, políticas, económicas e ideológico-culturales invitan a un camino de búsqueda e identificación continua.

Los procesos de subjetivación incluyen la emocionalidad, el equilibrio y la alteridad como sustentos que permiten vivenciar las experiencias lúdicas. Así, la constancia de ir tras aquellas experiencias que movilizan el pensamiento, el sentir y la presencia del sujeto lúdico son detonantes importantes para transformar las interacciones. Las manifestaciones y expresiones potencian espacios de reconocimiento y de autoconstrucción. Las expresiones lúdicas abarcan diferentes campos para vivirlas y resignificarlas. En espacios escolares, el planteamiento y el desarrollo de experiencias lúdicas permiten valorar y favorecer la construcción de saberes.

En la actualidad hay diversas expresiones lúdicas presentes en los procesos educativos, que convocan la conexión con el arte, la tecnología, la música, la poesía, etc. Por ejemplo, la *gamificación* es una técnica que comparte

elementos de los juegos para apoyar los propósitos educativos. Esta *gamificación* se puede entender como una expresión lúdica que tiene un bagaje importante y fundamental para promover en el trabajo de aula<sup>93</sup>. Otros ejemplos son las expresiones lúdicas socioculturales, artísticas y corporales, las cuales posibilitan que los sujetos se constituyan como creadores o recreadores de realidades donde se intensifiquen los sentidos y las funciones lúdicas.

## Referencias

- Arranz, D. (1995). *Juegos al aire libre: Educación infantil y educación primaria*. Escuela Española.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, H. (2006). *La función lúdica del sujeto: una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Magisterio.
- Díaz, H. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Magisterio.
- Giménez, F., & Castillo, E. (2016). El juego como medio en la enseñanza de la iniciación deportiva. En J. Rebollo-González, P. Sáenz-López, & M. Díaz (Eds.), *Vamos a jugar: el juego en primaria* (pp. 83-90). Universidad de Huelva.
- Gil, P., & Navarro, V. (2004). *El juego motor en educación infantil*. Wanceulen.
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Emecé Editores
- Narganes, J. (1993). *Juego y desarrollo curricular en educación física*. Wanceulen.

---

<sup>93</sup> La gamificación presenta elementos de juegos para fortalecer o mediar experiencias de enseñanza y aprendizaje; las herramientas se basan en los videojuegos consiguiendo diversión y emoción en los sujetos que se movilizan en dicha práctica. La gamificación como expresión lúdica promueve dicha emocionalidad en los participantes y provoca efectos en los jugadores alrededor de los contenidos o los detonantes que se presentan en el enseñar y aprender.

- Rebollo-González, J., Sáenz-López, P., & Díaz, M. (2016). *Vamos a jugar: el juego en primaria*. Universidad de Huelva.
- Robles, J. (2016). Trabajo de campo sobre el análisis del juego infantil en primaria. En J. Rebollo (Ed.), *Vamos a jugar: el juego en primaria* (pp. 153-163). Universidad de Huelva.
- Sarlé, P., & Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Miño y Dávila
- Schiller, F. (1991). *Escritos sobre estética*. Tecnos.
- Schmidt, G. (2016). El juego y los escolares. En J. Rebollo (Ed.), *Vamos a jugar: el juego en primaria* (pp. 51-57). Universidad de Huelva.
- Torres, J. (2016). El juego en educación primaria. Aspectos teóricos. Conceptos. Clasificaciones y características. El juego como contenido y como procedimiento metodológico. El juego como actividad física organizada en el siglo XXI. En J. Rebollo-González, P. Sáenz-López, & M. Díaz (Eds.), *Vamos a jugar: el juego en primaria* (pp. 59-82). Universidad de Huelva.

# Juego y lúdica: voces desde la perspectiva *Filosofía e Infancia*

Zayda Yadira Barón Pérez<sup>94</sup>

Mercedes Bello Sierra<sup>95</sup>

Iván Darío Cruz Vargas<sup>96</sup>

El presente capítulo<sup>97</sup> hace parte de los resultados del proyecto de investigación *Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual*. Surge de la inquietud por identificar, esclarecer y explorar las construcciones y concepciones acerca de lo que es la *lúdica* y el *juego*, sus posibles relaciones, sus encuentros y sus sentidos en relación con la infancia y la filosofía. A lo largo del capítulo, se ven indagaciones y contrastes que parten de construcciones teóricas de autores que quizás se ven transformadas desde una mirada y una fuerza potente. Estas se crean a partir de la experiencia como una exploración constante, la cual se construye y se modifica desde la autonomía de los docentes, semilleros y conocedores de la perspectiva *Filosofía e Infancia* [FeI] en sus lugares de práctica docente.

Dichas experiencias seductoras se viven en medio de una constante transformación. Han surgido a lo largo de los acercamientos, implementaciones y nuevas construcciones conceptuales edificadas a lo

94 Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC. Semillero de AIÓN: Tiempo de la Infancia. Correo electrónico: zayda.baron@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2686-5825>

95 Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC. Semillero de AIÓN: Tiempo de la Infancia. Correo electrónico: mercedes.bello@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1469-0140>

96 Magister en Educación de la UPTC. Joven investigador UPTC 2020 de Aión: Tiempo de la infancia. Correo electrónico: ivan.cruz01@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2060-0081>

97 Un agradecimiento especial a Estefanía Van Eps Jiménez, quien nos ha colaborado en la aplicación y transcripción de las entrevistas insumo del presente capítulo.

largo de la vivencia y de su relación intrínseca con la práctica y con el programa FeI, como algo que no solo produce acercamientos cautivadores, sino que además potencia situaciones que no solo se quedan en el discurso, pues las lleva a la práctica y las asume desde la innovación y la creación de nuevas interpretaciones acerca de la *lúdica* y el *juego* dentro y fuera de los espacios escolares formales.

Este texto no se enfoca exclusivamente en autores afamados, pedagogos o literatos de la lúdica, del juego y de la educación. Se centra en las voces de quienes decidieron apostarle a la perspectiva FeI en su formación y en su práctica docente. Nos encontraremos un diálogo acerca de la construcción conceptual de lo lúdico y del juego, pensados en los marcos de la infancia y de la filosofía en la escuela. Las voces de profesores de colegio, de universidad y de compañeros de pregrado permitirán hacer una reconstrucción de las relaciones conceptuales que se tejen y se destejen en la experiencia FeI. Las entrevistas fueron aplicadas a cada uno de ellos por separado. Luego, se categorizaron los enunciados de sus respuestas transcritas, en cuanto a juego y lúdica, lo que permitió la organización del texto que se presenta a continuación.

Nuestra función como autores del capítulo se limita a organizar los enunciados de nuestros compañeros para dar lugar a un diálogo entre ellos, en el cual se señalan sus cercanías, encuentros, desencuentros, creaciones y recreaciones de lo lúdico en el marco de la experiencia educativa.

Maestros, maestras, profesoras, profesores, didactas, pedagogos y pedagogas, estamos convocados a estar en las primeras líneas del proceso histórico de preservar y mejorar la cultura. Sin embargo, en ese ejercicio, corremos el permanente riesgo de estancarnos y de hacer que la escuela como escenario se desvalorice ante la mirada social y política. Cuando el maestro se reconoce a sí mismo como investigador de su propia práctica -porque la cuestiona, intenta ir más allá y está permanentemente errando (Kohan, 2013)-, logra hacer que todo lo que constituye la escuela se movilice y explore nuevas formas de constitución de sí misma, otras formas de concebir al sujeto.

En esta ocasión, convocamos a un grupo de compañeros, de amigos, de colegas, que durante diez años -algunos más, otros menos- han explorado la perspectiva FeI para asumirse como maestros de la infancia. En entrevistas

nos compartieron lo que la experiencia misma les ha hecho asumir por *infancia*, por *filosofía*, por *lúdica* y por *juego*. Encontraremos las voces de profesores de los colegios y escuelas donde FeI se ha abierto espacios, así como de los maestros investigadores de la universidad que le dan fuerza teórica a la perspectiva y de estudiantes de pregrado que recién se acercan a los grupos de investigación Gifse y Aión: Tiempo de la Infancia de la UPTC, quienes aportan tanto como el proyecto les aporta para su propia formación como futuras maestras.

## El juego, la lúdica y un salto en FeI

La cultura es ese espacio potencial entre el individuo y el ambiente. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego (Vélez, 2003).

Ahora bien, en el juego se puede ser y no ser al mismo tiempo. Se puede creer y no creer: vivir la paradoja de la vida sin contradicción, culpa o miedo. Esta condición hace posible lo lúdico para que el sujeto pueda encontrarse consigo mismo con una nueva mirada.

El juego y la lúdica generalmente son relacionados con el estado de bienestar, de felicidad, de interacción, de actividad constante, algo propio del ser humano, con una función básica e indispensable. Presentan un sinfín de similitudes y pareciera que el juego abarcara todas las posibilidades de la lúdica en sí mismo.

Como lo plantea Huizinga (2000), “el caso es que por el hecho de albergar el juego un sentido se revela en él, en su esencia, la presencia de un elemento inmaterial” (p. 12). Desde esta perspectiva, se puede considerar el juego como algo vital en la existencia del hombre, pues “el juego es algo tan primordial que ha prevalecido antes que la cultura” (p. 15). El juego despierta en nosotros algo desconocido. Es un encuentro con nosotros mismos y con los demás, lo cual implica que somos por naturaleza seres comunitarios.

Esta noción de juego se revela en la construcción que la docente Lola María Morales comenta en la entrevista:

El juego lo pienso más como una práctica cultural que se da también en la relación con los otros, en esa interacción. Dependiendo de sus características, se posibilitan cosas diferentes, por ejemplo, los juegos que son más de contacto físico, de destreza, o los juegos que son más mentales como los juegos de mesa. Dependiendo del juego, se generan experiencias diferentes y también el desarrollo de habilidades diferentes. (Comunicación personal [c. p.], 28 de octubre de 2020)

La lúdica en general se entiende como la planeación de actividades de recreación en la clase, donde los niños y niñas deben quemar energías, a través de ejercicios que ayudan a que se “concentren” en la actividad por desarrollar. El docente Alirio Hernández manifiesta una movilización en su formación como docente al ingresar a FeI:

Con el ejercicio que hemos venido realizando con FeI y la experiencia de los campamentos, se relaciona la lúdica como una dimensión propia del ser humano, en el sentido en que es de satisfacción. Puede tener ciertas normas para desarrollarse. Eso hace que el estado lúdico permita que el estudiante esté en un momento de gozo y de aprendizaje. Todo esto genera una expectativa en él. Aquí no importa mucho el control en el sentido de las normas. También genera ciertos aprendizajes en esos intercambios y relaciones, entendiendo la lúdica como una actividad que está muy relacionada con la experiencia, el gozo, y que permite cierto aprendizaje. (c. p., 9 de noviembre de 2020)

Cabe destacar que, en la lúdica, al ser entendida como una dimensión del ser humano, es posible ver diversos sentimientos de bienestar, disfrute, goce como de felicidad. Sin embargo,

no en todas las actividades se puede llegar a imponer la lúdica. No todo puede ser alegría, sino que es un estado de alerta. En lúdica, juego e infancia, se tiene que estar alerta ante lo que sucede en el entorno. (Hernández, c. p., 9 de noviembre de 2020)

Karen Chacón y Leidy Duarte, estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, pertenecientes a los semilleros de investigación de los grupos Aión: Tiempo de la Infancia y Gifse, hacen una construcción conceptual acerca de la lúdica a partir de sus experiencias con los grupos y el proyecto FeI, asumida como una dimensión del ser:

Una dimensión en la que evidentemente la infancia está presente, en la que se apropian de aquellas actividades que generan satisfacción. Una de ellas muy frecuente es el juego. Este, como una posibilidad de

expresión, permite salirnos del tiempo cotidiano, del tiempo cronológico y luego pasar al tiempo de aión. Los recursos que más se destacan en los campamentos filosóficos son la pregunta, el juego, la investigación y la exploración del medio, pues permiten crear ambientes donde se produce una disposición, un estado de ánimo propicio para aprender, conllevando que esa infancia también esté relacionada con el juego y la lúdica en el sentido de que el juego permite las relaciones con el otro. También está relacionado con ese estado lúdico de alegría, de interacción, de actividad constante que generan los niños. (c. p., 15 de octubre de 2020)

Al afirmar que en el tiempo aiónico gobierna la infancia, Chacón y Duarte hacen referencia a la apertura y a la búsqueda de escenarios que otorguen satisfacción y felicidad. Esto lleva a pensar en la infancia como un estado -un modo de vida que permite tener una visión más amplia-, en su relación con la lúdica, con el disfrute y con el ocio, de tal manera que permite que los sujetos se constituyan a partir de las propias indagaciones, al estar inmersos en sus problemáticas, contextos, intereses y pasiones.

Más allá de apostar por la construcción de una definición cerrada de la lúdica y del juego, las entrevistas revelan una lógica de asociaciones y de disociaciones en la experiencia FeI. Es la lógica de la construcción constante de relaciones que dan significado. El movimiento de conceptualización del juego y la lúdica en la experiencia FeI invita al desprendimiento teórico y conceptual de algunas concepciones y relaciones instauradas hace tiempo en la escuela.

El principal desprendimiento tiene que ver con una reconstrucción de las asociaciones entre lúdica y juego. Para comprender sus potencias en lo educativo, estos dos conceptos y sus consecuentes prácticas en la escuela pueden ser separados, delimitados y distanciados. Esto no significa una separación total entre lúdica y juego. En su lugar, la propuesta ofrece pensarlos de otra manera y establecer las relaciones en otro lugar. En comentarios como los del profesor Hernández, se ven estos dos conceptos. Se encuentran en ellos las posibilidades para la escuela, al aceptar limitaciones como “aunque aprendamos cosas con el juego, no podemos aprenderlas todas jugando” y “no todo juego es lúdico”. FeI se convierte así en un tiempo y espacio para generar estas rupturas y nuevas conexiones.

Por un lado, una de las invitaciones que nos hace FeI es a comprender el juego y la lúdica no como medios para la educación, sino como una

dimensión del ser que debe ser potenciada por la escuela. El profesor Óscar Pulido explica:

El tema del juego, para mí, es una condición y una manera de hacer cosas para poder estimular partes motrices y afectivas de los niños y de los grandes. Creo que el juego tendría esa dimensión. Sería una condición, como los libros: los libros son una condición para aprender. Puede que uno con un libro se aburra o puede que con un libro sea feliz. Eso depende del sujeto. Por eso, creo que lo lúdico tiene que ver con el sujeto, con sus maneras de pensar y de relacionar cómo el sujeto hace las cosas. Por eso, conecto lo lúdico con la felicidad.

Creo que esa dimensión lúdica de los seres humanos nos puede permitir estados de felicidad. Como la felicidad no es un intangible en términos ideales -no es una cosa que está fuera-, creo que hay una dimensión o momentos lúdicos, es decir, momentos de felicidad, momentos felices. Otros no lo son. Los momentos lúdicos y los momentos felices son apropiados para la relación con la infancia. En esta perspectiva de la infancia -como pregunta, estado y potencia-, se puede establecer que la escuela es para que los niños sean felices, pues la escuela es un ejercicio totalmente lúdico. No necesita siempre de juegos para que se dé lo lúdico, para la lógica de la felicidad.

En nuestra perspectiva, se pueden conectar fácilmente esos ejercicios lúdicos -la pregunta y la incertidumbre- con la felicidad y con otros elementos que nos permiten ver lo lúdico no solamente como una felicidad vacía -en términos de que es un estado solamente de no hacer nada o de siempre pasarla bien-, sino, por el contrario, como un estado de la búsqueda de la felicidad o de momentos felices que tendría que ver con el misterio, con el apasionamiento y con el fracaso mismo. Si yo he fracasado, lógicamente, cuando estoy en un estado de felicidad, me preparo para eso. Si, por ejemplo, yo tengo que leer un libro hasta las cinco de la mañana, así yo esté muriendo de sueño, lo disfruto. Es un momento lúdico. Allí no hay nada de los juegos tradicionales o de la manera de jugar. Si estoy dispuesto a leer un libro, así sea difícil, es un reto para mí. Por eso, la lúdica también tiene que ver con el reto de poderlo conseguir -así falle diez veces- y de volverlo a intentar.

Creo que esto configura la relación de la infancia con la lúdica. No digo que no incluiría el juego, sino, más bien, para nuestro proyecto privilegiaría el tema lúdico como una dimensión del ser humano, como la felicidad, porque los estados lúdicos también se dan con amigos, con gente que uno quiere, gente cercana. (c. p., 15 de noviembre de 2020)

En este mismo sentido, la profesora María Teresa Suárez habla acerca de una perspectiva en la que se busca instalar el juego, a la fuerza, en todas las

prácticas educativas. Esto desvía la atención hacia la necesaria separación en la concepción pedagógica y didáctica entre lo lúdico y el juego:

He ido transformando mi pensamiento en la medida que pasa el tiempo. Cuando estaba en el jardín infantil, comprendí que se necesita una manera diferente para interactuar con los niños, para llegar a ellos, para compartir y construir experiencias. En esa época hice un posgrado en Recreación y Deporte. Por lo tanto, hablaba de recreación. Su particularidad es que todas las experiencias se dan en el tiempo libre. Comprendí que el juego como tal son actividades, experiencias concretas, que tienen determinadas características como su organización, reglamento u orientaciones, indicaciones mínimas de cómo funcionan, experiencias que sacan de la realidad, de lo cotidiano, que buscan ante todo divertir.

Se supone que el juego debería ser lúdico, pero la lúdica para mí es un estado, una manera de vivir, de ver las cosas, un estado de estar bien, una disposición para hacer las cosas voluntariamente. No necesariamente es una algarabía completa o un estado de felicidad desbordante. ¿Cuál es la relación? No todos los juegos son lúdicos para el sujeto. No todos los juegos pueden producir ese estado, pero sí hay otras experiencias que no están enmarcadas como “juego” y que producen un estado lúdico como pintar, leer, dibujar y actuar, que tienen que ver sobre todo con las artes, disfrutar de la música, una obra de teatro, ver magia, pasear, etc. Entonces, no todo lo lúdico es producido por el juego. (c. p., 17 de noviembre de 2020)

Este mirar, girar, cambiar de lugar, reacomodar a la lúdica y al juego, en una suerte de desacralización, de reidealización romántica del juego y de la lúdica, nos conduce a algo sobre lo lúdico más allá de los momentos divertidos y nos proyecta hacia las posibilidades que otorgan la inquietud, el misterio, el miedo o la angustia de la que habla Heidegger (1998). El momento divertido es un punto de llegada, por lo que la lúdica involucra un *agón* constante y vital. En palabras del profesor Pulido:

Lo lúdico no es todo fácil, sino que implica trabajo, sacrificio, fracaso. Entonces, lo lúdico y la infancia se van combinando, porque la pregunta -como lo pensamos en FeI- problematiza. La pregunta no tranquiliza. La problematización sería también lo lúdico. La pregunta genera incertidumbre. Es misteriosa. El misterio tiene dos cosas muy interesantes. Así como lo que le pasa a Scooby Doo: ese perro y Shaggy, el dueño del perro, siempre están investigando el misterio. En cada capítulo, lo que hacen es buscar asustados, pero se emocionan, se ponen felices. La lúdica tiene que ver con el miedo que a veces produce, con la fascinación y con el misterio: algo puede generar miedo, pero es fascinante buscarlo. La felicidad es ese misterio. Eso tiene que ver con la vida misma. Me produce

miedo la vida, pero de inmediato siento la fascinación de experimentar cosas, de conocer cosas, de compartir con otros.

Ese compartir con otros no es solamente una cosa linda. Para llegar a lo bonito, hay que pasar por tensiones. Ahí la infancia como pregunta, como potencia, como incertidumbre, se conecta directamente con lo que debería ser la lúdica en nuestra perspectiva, no solamente un elemento “bueno”, en el sentido de la comodidad, sino que también es un elemento problemático, retador. (c. p., 15 de noviembre de 2020)

La apuesta con FeI es generar espacios donde maestros, niños y jóvenes se involucren en la construcción de momentos lúdicos. Es un llamado al rescate de expresiones otras de lo lúdico que han sido poco valoradas, tal vez por una hipervalorización del juego en la escuela. La profesora Suárez, expone esta labor como un ejercicio de liberación y de reconstrucción:

Queremos liberar un poco el nombre *juego*, pues es una categoría que se ha estudiado muchísimo y nosotros estamos tratando de relacionar otros conceptos que vinculan la lúdica con la infancia y la filosofía. Promovemos experiencias lúdicas -que no son propiamente juegos-, acciones que producen estados de bienestar, de sentirse bien y de estar dispuesto, actividades que provocan ciertos encantamientos y misterios que animan a participar. Hay un punto vital en el estado lúdico: la disposición para ser, estar o hacer parte de algo.

Ese estado de disposición se traduce en actos voluntarios. Por lo tanto, el ejercicio -o lo que uno hace- se hace mejor sin presiones, en libertad. Con esta disposición se aprende mejor. Se vive plenamente. Se siente un estado de libertad. Relaciono esto como punto de encuentro con una experiencia filosófica, pues esta se produce en un estado de disposición, de disfrute. De tal forma, el estado lúdico es propicio para filosofar.

La naturaleza propia de la infancia es el estado lúdico, pues aún no hay una contaminación de situaciones externas que la obliguen a actuar de determinadas maneras. Hay una actitud constante de goce, de disfrutar la vida. Siempre lo manifiestan y están buscando situaciones que los satisfagan. Encuentran también una manera de disfrutar todo aquello que les toca hacer. La infancia busca puntos de fuga para hacer de todo algo “divertido”. Considero que un estado lúdico es un estado de infancia. Por ejemplo, cuando preguntamos en el diplomado a los estudiantes sobre recuerdos de infancia, todas las remembranzas manifiestas tuvieron que ver con momentos de juego, con momentos de lúdica, de diversión. Esto no significa que la infancia sea solo eso, pero sí se asocia con lo lúdico.

De otra parte, las experiencias que propician el estado lúdico son una posibilidad de construir espacios diferentes para hacer filosofía. Por ejemplo, títeres, magia, teatro, caminatas, etc, permiten a los niños pensar otras cosas, preguntar, indagar, asombrarse. En definitiva, lo que hemos venido proponiendo son situaciones y experiencias que pueden producir momentos lúdicos para hacer filosofía con la infancia. (c. p., 17 de noviembre de 2020).

El proyecto FeI, movilizado por los maestros de distintas instituciones públicas y privadas, por los campamentos filosóficos, por los encuentros, por los proyectos de investigación y sus resultados -artículos, libros, eventos, conferencias, charlas, material de enseñanza, diplomados-, es la expresión del esfuerzo por hacer distinta la escuela. Todas esas experiencias invitan a la conceptualización de las miradas que permiten que los niños, niñas y jóvenes establezcan nuevas relaciones con el aprender, con el saber y el conocimiento, con los otros y lo otro, al re-crear la escuela por sí mismos y defenderla (Pulido, 2018).

Así, este grupo de maestros decidió revisar sus pasos, los de sus autores, los de sus teorías, y encontrar allí esas relaciones conceptuales que conforman el tejido que hoy llamamos FeI, tejido en el que las hebras se rompen y se unen con otras para dar nuevas formas. La inquietud gira ahora respecto a los hilos de la lúdica, el juego, la filosofía y la infancia, los cuales ya presentan ciertas rupturas y uniones nuevas gracias a las experiencias de la perspectiva FeI.

Estas cuatro categorías, *a grosso modo*, parecen presentar pocas relaciones. Sin embargo, según el profesor Pulido:

Estoy convencido de que sí tienen que ver, porque en últimas nosotros miramos la conexión de la filosofía y la infancia. FeI tiene que ver con esa primera mirada de los filósofos que dicen: “la filosofía nace del asombro”. Los niños son los que se asombran y el asombro se está perdiendo en los adultos. En un ejercicio como el nuestro, lo lúdico tendría relación con la filosofía al permitirnos conceptualizar. Además, nuestra concepción de filosofía es como una forma de vida y, si la lúdica es una dimensión estructural del ser humano, uno puede incluso decir que puede vivir lúdicamente y eso tiene que ver con lo filosófico.

También podemos mirar, en términos de nuestra perspectiva, que el hombre es un ser lúdico por naturaleza. Incluso los teóricos del juego dirían que el hombre es jugueteón. La filosofía también tiene que ver con

eso, porque juega con las preguntas, con las palabras, con las maneras y también con la diversión, pero una diversión trágica, diría Nietzsche. Lo trágico no es únicamente el problema. Lo trágico tiene la dimensión de la fascinación. Probablemente problematice alguna cosa y se vuelva un momento trágico, pero también produce momentos de felicidad, de llegar a ciertos escenarios. (c. p., 15 de noviembre de 2020)

El rescate, la propuesta y la construcción de escenarios o de momentos que propicien estados lúdicos a partir de ejercicios filosóficos con la infancia, como vimos, implican establecer relaciones que permiten prácticas pedagógicas otras en la escuela. El profesor Hernández nos compartió sus conclusiones sobre la implementación de FeI por varios años en su escuela, en el municipio de Toca. Allí se encuentra una singular forma de relacionar el juego con la infancia y la filosofía:

Huizinga nos dice que el juego genera rivalidades porque se busca vencer a un contrincante. En la filosofía también tenemos ese ejercicio: hay que vencer al dar buenas razones a la persona con la que se está dialogando. Es un pretexto para jugar y dialogar. Hay un artículo que se llama *Fútbol y escuela. Pretextos para jugar y dialogar* (Buitrago, 2018), que planteó esa relación. El juego tiene sus reglas -construidas por los niños mismos- y permite que el niño se prepare para la vida. Hay necesidad de aplicar ciertas normas para compartir ese juego. En la filosofía también hay necesidad de desarrollar normas y acuerdos para que esa conversación no sea ofensiva para el otro.

Mientras que en el juego tenemos un tiempo determinado -donde los niños están activos y en estado de alerta a lo que está sucediendo-, en un diálogo filosófico ellos ya lo han apropiado en la vida y participan con las normas. Piden la palabra, escuchan al otro, dan argumentos con buenas intenciones, discuten de manera respetuosa con el otro, dan ideas o, de pronto, reprochan ciertas ideas para construir un nuevo concepto. Son actividades que se dan durante todo el ejercicio. Están muy relacionados con el desarrollo del pensamiento y con la forma de actuar durante la vida, donde la curiosidad y el asombro están presentes. En ese ejercicio es donde se puede llegar a preguntar. Hace valer sus ideas y también aceptar las ideas del otro. Dialogan y construyen o deconstruyen los pensamientos y son capaces de crear sus propios conceptos. (c. p., 9 de noviembre de 2020)

Lo lúdico parte de algo placentero, que se disfruta y que se quiere hacer. En medio de este ambiente, entra en juego la filosofía como una forma de ver y de interpretar el mundo de otra manera, desde un pensamiento que se da en condiciones propicias para pensar lo que nos inquieta como

sujetos. “Creo que hay una relación entre la filosofía y la lúdica: una de las maneras de hacer filosofía es el ocio y el tiempo libre. Sin lo lúdico no habría filosofía” (Andrea Mariño, c. p., 20 de noviembre de 2020).

Mariño propone algo interesante: considera que la lúdica juega un papel importante en la filosofía como conductor de deseo, del placer de vivir la filosofía como una forma de vida, que conduce a buscar con pasión. Un deseo por saber

desde la fascinación, lo que le permite al sujeto movilizarse en diferentes momentos de la vida y asumir los estados lúdicos en medio de un ambiente agradable, que no necesariamente está presente todo el tiempo ni a cada instante de la vida, sino que se moviliza en medio de experiencias que se disfrutan. (c. p., 20 de noviembre de 2020)

Reconocer encuentros, relaciones y sentidos en el programa FeI permite observar la lúdica desde un campo amplio que converge y tiene encuentros con el juego, la infancia y la filosofía.

Creo que es una relación muy amplia, porque, cuando yo pienso el concepto de lúdica desde ese estado de bienestar y pienso la infancia, no como una condición cronológica, sino como una actitud, una disposición, una energía, es allí en donde encuentro una conexión potente que invita a la creación. (Morales, c. p., 28 de octubre de 2020)

Pensar un estado lúdico como una fuerza creadora, que motiva y promueve espacios de aprendizaje, de goce y de disfrute, permite descubrir que los puntos de encuentro entre lo lúdico y el juego son las posibilidades de acción producto de interacciones con otros y consigo mismo, a partir de una actitud de bienestar, que propicia en el ser conexiones fuertes con esa disposición de disfrutar lo que lo hace sentir bien.

Cuando hablo de lo lúdico, estoy hablando de un deseo, de un goce, de una diversión, pero no a todos nos gusta lo mismo. A ti no te gusta la misma música porque has tenido unas experiencias diferentes a las mías. No nos gusta el mismo tipo de cine porque hemos tenido experiencias diferentes. Entonces, yo relaciono lo lúdico con el pensamiento: si cambian el pensamiento y las experiencias, las maneras lúdicas de los sujetos cambian. (Mariño, c. p., 20 de noviembre de 2020)

Esta concepción nos permite observar que lo lúdico es un estado que se manifiesta en cada sujeto de forma diferente, puesto que va ligado a un

gusto personal frente a un ambiente, a una situación o a una experiencia que genera un deseo, a un placer o a una emoción agradable al realizar alguna actividad o al vivenciar una experiencia. El estado lúdico está en constante transformación, ya que es el sujeto quien lo reconstruye de acuerdo con su pensamiento o con su forma de vivenciar una situación.

Lo lúdico sería algo subjetivo, personal, y se transforma a partir del pensamiento. Pero siento que el juego tiene que ver con algo más colectivo, quizás con algo más reglamentado. De hecho, yo ubicaría al juego en lo social, es decir en lo político; y a la lúdica, en lo ético, porque es del sujeto. Al juego lo colocaría en lo cultural, como lo dice Huizinga, en lo colectivo, en lo reglamentado, en lo social. Claro que hay juegos individuales, pero también el juego se convierte en una construcción con el otro. (Mariño, c. p., 20 de noviembre de 2020)

Mariño manifiesta que el juego tiene una relación más cercana con lo social y plantea lo lúdico como algo subjetivo que sucede de manera “espontánea” y surge a partir de los gustos de cada sujeto.

La movilización y las nociones de los conceptos de lúdica y de juego esclarecen las propuestas y las teorizaciones de las prácticas dentro del programa FeI, prácticas reafirmadas en los encuentros educativos planteados por los participantes del programa, quienes expresan que, luego del acercamiento a FeI, han construido y reforzado conceptos que después han sido fuente de inspiración para la creación de prácticas y de nuevas concepciones. Morales propone al respecto:

FeI me ha hecho ver que la lúdica y el juego son cosas distintas que pueden converger. Se pueden encontrar en algunos momentos, pero cada una merece un campo de problematización y de conceptualización en donde se permita pensar en experiencias distintas.

Creo en esa diversidad de los sujetos, también en esas condiciones que nos permiten estar en un estado lúdico y que van cambiando y no están esquematizadas e impuestas por agentes externos, sino que es el sujeto y sus interacciones con el entorno los que posibilitan llegar a ese estado lúdico. Por ejemplo, a algunas personas la soledad les genera bienestar y les permite estar consigo mismas y encontrar un espacio de pensamiento diferente; pero para otras pueden ser precisamente encontrarse con amigos y compartir el tiempo con otras personas las condiciones que les posibilitan interactuar y expresar sus pensamientos. Entonces, el campo de la lúdica tiene muchos aspectos por considerar. Creo que no podría encapsularse en algo limitado, es decir, “la lúdica es esto o aquello”, sino

que, más bien, la lúdica es un ejercicio amplio de poder identificar y de poder ir conectando esos aspectos que me permiten reconocer cuándo sí y cuándo no estoy en un estado lúdico. (c. p., 28 de octubre de 2020)

Esta perspectiva contempla el estado lúdico como un estado que se produce de una forma “muy personal”, que convoca a analizar y a discernir las condiciones internas y externas que hacen que cada sujeto se sienta en un estado lúdico. Dicho estado se interpreta como un afloramiento de diversión y de plenitud que establece una conexión con el ser y dinamiza las experiencias cotidianas de las personas, al generar ambientes placenteros para aprender y para vivir bien:

La filosofía también se conecta con la lúdica, porque, cuando yo estoy en un estado lúdico, se amplía y aumenta esa actitud de querer pensar las cosas, de querer buscar otras respuestas a las cosas que yo me pregunto, porque estoy en un estado de bienestar. Entonces, eso me permite con tranquilidad analizar lo que ha pasado no solamente en mi vida, sino también lo que pasa en cada uno de los escenarios en que me desenvuelvo. Entonces creo que ahí hay una conexión. (Morales, c. p., 28 de octubre de 2020)

El pensamiento generado en un estado de tranquilidad y de goce hace aflorar pensamientos diferentes, cuando las condiciones son propicias y los momentos son agradables para cuestionarse y aprender.

Por ejemplo, si lo pongo en el escenario de la escuela, a veces con ciertas prácticas se tiende a direccionar el pensamiento, pero creo que, si lo ponemos más en ese estado lúdico, el pensamiento tiene un nicho más grande, sin poner fronteras donde las cosas se hacen una vez y se terminan, sino que siguen su tránsito. Y uno, cuando vuelva a tener esos momentos lúdicos, retomará lo que ya ha pensado y avanzará sobre su propio pensamiento. (Morales, c. p., 28 de octubre de 2020)

Así mismo, la profesora Andrea Mesa, de la Fundación Rayuela de Tunja, comparte su punto de vista sobre la lúdica: “esa forma de ser, de interactuar con el mundo, con el entorno, con otras personas, la cual permite que en los entornos de aprendizaje haya una interacción más significativa frente a la relación de la enseñanza y el aprendizaje” (c. p., 18 de noviembre de 2020). Por tal razón, debemos comprender que la lúdica es movilizadora de cada sujeto, ya que motiva a continuar, a indagar, a sacar provecho del momento, para comprender en la situación en la que se encuentra. Genera expectativa

y a su vez tranquilidad. Es un desafío, un reto, que propicia la curiosidad y un significado a su experiencia.

Estas experiencias logran esclarecer las convergencias, pero también las diferencias cuando se habla de juego y de lúdica, dado que se ve el juego como un concepto que puede encontrarse en algún momento con la lúdica en condiciones diversas.

Desarrollar la idea de un escenario escolar implica no solo la reflexión conceptual, epistemológica o teórica de las relaciones posibles entre la filosofía, la infancia y la lúdica, sino la puesta en marcha y la evaluación constante de las experiencias posibles en aquel espacio. Después de diez años de experimentar y de reflexionar acerca del lugar de la filosofía en la escuela, sus actores identifican esas construcciones que se dan en comunidad y que dinamizan y movilizan a los otros hacia estados lúdicos. Manuel Rueda, profesor de colegio en el municipio de Miraflores, comenta esas relaciones que se identifican en las experiencias compartidas en FeI:

Dentro del proyecto, cuando hablamos de FeI, hablamos de una serie de ejercicios que ayudan a formar filosóficamente a los niños, a las niñas y a nosotros mismos. Son experiencias que buscan producir estados lúdicos. Los campamentos filosóficos son una situación no para dar recetas específicas, sino la propuesta de cambio de lugares, el cambio de espacios. La movilidad produce un estado diferente de atención y de disposición. El cambio de lo cotidiano y de lo rutinario transforma la escuela, la casa o cualquier otro lugar.

Otra situación es el encuentro con otras personas. Aunque sabemos que hay situaciones lúdicas que se producen de manera personal, nosotros vinculamos diferentes instituciones, profesores, chicos de la universidad, de diferentes edades y semilleros. Por eso se vuelven espacios de convivencia y amistad, que es otra de las situaciones referentes a lo lúdico. Es encontrarse con otras personas. Se vuelven espacios de cercanía relacionados con sentirse bien, con el bienestar, donde no se encuentran presionados, sino, por lo contrario, hay una relación de amistad y encuentro con otras personas.

Otras son las experiencias de escucha. Esto lo aprendemos desde conferencias magistrales y conversatorios. Aprendemos a escuchar. Esa es una de las búsquedas de la filosofía. Tenemos que aprender a escuchar. Son situaciones en las que podemos educarnos y aprender a escuchar a los otros. Se puede tomar como ejemplo *Pregúntele al filósofo*. Así como aprendemos a escuchar las voces de los adultos, también aprendemos a

escuchar las voces de los niños y niñas, y a dar importancia a su presencia. Se escuchan sus inquietudes, sus manifestaciones, lo que piensan. Ponemos situaciones donde los niños sean los que expresan, los que manifiestan cosas, las preguntas. Uno diría que la pregunta es un estado lúdico. Debemos llegar a naturalizar eso y a disfrutarlo, asombrarnos ante las cosas. Debemos cuestionarnos. Uno diría que la lectura, la escritura, y la meditación no son experiencias lúdicas, pero lo son. Es decir, el encuentro con la lectura depende de los textos. Depende de qué suceda con la lectura, de lo que suceda con la escritura y la meditación. Ese ejercicio de pensamiento depende de cómo se produzca. Debe ser una actividad que no sea obligatoria, que pueda comentarse y llegar a ser un disfrute en libertad.

No es solamente el aula en donde se escribe. Se escribe permanentemente porque se ejercita la escritura. Se anima a escribir, sobre todo no una escritura repetitiva, sino una escritura que tiene que ver consigo mismo. Como escribimos en todo lugar y momento, hay otro tipo de experiencias que ya hemos combinado y al respecto no hay mucho estudiado. Nosotros consideramos importante para los campamentos y para producir experiencias filosóficas, la danza, la música, los mimos, disfraces, magia, teatros. Esto en sí mismo puede ser esencia lúdica, pero hay que trascender. El cómo hacer que esto se vuelva una experiencia filosófica tiene que ver precisamente con lo anterior, con la escritura, la lectura, con el ejercicio de pensar lo que nos produce, preguntarnos, escuchar. No solamente se queda en el lugar del espectáculo, o del “jugamos y la pasamos bien y ya”, sino que tiene que trascender a un ejercicio de diálogo, de cuestionamiento, de asombro.

Las fogatas rituales, donde se presentan otro tipo de expresiones; las expresiones plásticas como doblar papel y hacer una figura; el modelado, la pintura, las técnicas de collage, los dibujos; generar espacios con la naturaleza que tienen que ver con el cuerpo, ejercicios -una disposición corporal-: todo esto tiene que ver con lo lúdico; el cuerpo, el movimiento. (c. p., 10 de octubre de 2020).

Al consultar a nuestros compañeros y amigos acerca de su comprensión de la lúdica y el juego en su experiencia de FeI, es muy común encontrar respuestas que posicionan esta experiencia como un punto de partida para el cuestionamiento y para la autoevaluación de aquello que se asume por lúdica y por juego. Así lo expresó en la entrevista el profesor Rueda: “cuando conozco la experiencia de FeI, veo la gran pobreza que tengo como docente en la lúdica y el juego” (c. p., 10 de octubre de 2020). Este tipo de apreciaciones no solo nos indica los síntomas de la formación de maestros en general, sino las posibilidades que otorga la perspectiva FeI para abordarlos.

En este caso, se trata de configurar espacios donde los propios maestros y maestras tanto en formación como en ejercicio se inquieten por estas dos dimensiones en la educación. No se trata de apuntar o meter el dedo en las llagas que acarreamos como maestros por aquello que aprendimos o no en nuestra formación académica, sino de encontrar e inquietarnos por aquello que puede mejorar nuestras prácticas y experiencias.

Las experiencias de FeI, luego de más de diez años de acompañar a los maestros y niños de instituciones de Boyacá, dejan en ellos inquietudes que llevan a repensar la formación de maestros. Lo que en algún momento se configuró dentro de los investigadores y profesores del programa como una posibilidad teórica para la formación de maestros se ha convertido en una invitación con tono de exigencia. El profesor Rueda, luego de reconocer que en su formación como maestro no hubo tiempo ni espacio para la inquietud por la lúdica y el juego, le propone a la universidad que acompañe la formación de los futuros maestros con seminarios de lúdica y de juego que, curiosamente, se apoyan también en las artes, la música y la pintura.

Alguien podría decir que las relaciones que tejen los maestros con la lúdica y el juego se potencializan con la aplicación de un par de talleres, como si se tratara de un problema de “capacitación”; pero esto solo sería un gasto infructuoso de energía y tiempo. Con FeI no se lleva un recetario de lo que puede o no hacer un maestro en cuanto a lúdica y juego. Mejor, lo que se propone es un cambio de disposición. No se trata de estrategias lúdicas, sino de una actitud que permita inquietarse. Despertar tal inquietud en maestros y estudiantes se comprende como una posibilidad más fuerte que la de una capacitación. Rueda menciona al respecto:

Cuando entro a FeI y veo esa pobreza, recorro a algo que considero yo que me funcionaría. Por ejemplo, yo se trinar música. Entonces, a veces entro al salón trinando música, porque nos dicen que FeI es curiosidad, es asombro, es preguntas. Así, cuando yo llego al salón trinando una canción, entro en el juego de asombrar a los muchachos, porque “¡uy! Cómo trina de bonito” o “suena como un pajarito”. Entonces veo eso como importante. (c. p., 10 de octubre de 2020)

Así, no solo en lo que respecta a la lúdica y el juego, FeI se convierte en un punto experiencial de ruptura para ciertas prácticas y perspectivas de la educación en los maestros. Esta no es una ruptura obligada, como bien lo exponía Pulido, porque los que allí vamos lo hacemos al aceptar

libremente una invitación que convoca a experimentar una manera otra de configurar los espacios, los tiempos y las nociones de la escuela. Se trata de experiencias que, según la lógica de la propia perspectiva, dejan inquietudes y no respuestas ni recetarios de filosofía. Esas inquietudes que se asumen en espacios de libertad y de diálogo son la chispa que enciende los motores del movimiento y del cambio, al menos en los maestros. Esto se traduce en una de las vías para defender la escuela. Ejercicios como los del Diplomado en Filosofía e Infancia -a donde asisten aquellos que ya han compartido actividades o experiencias como los encuentros o los campamentos filosóficos- se constituyen en espacios no de instrucción, sino de diálogo y de reflexión, donde las inquietudes y las perspectivas de los individuos circulan bajo la consigna de la posibilidad de pensarlos de otra manera. Rueda nos recuerda algunos de estos movimientos:

Con todo este trabajo que estamos haciendo para el Diplomado de Filosofía e Infancia, me cambió toda la estructura mental de infancia, porque me di cuenta de que para mí la infancia es un estado de ser ontológico. Entonces, Manuel, en este momento, está en actitud de infancia -así, esté Manuel-. Y si se encuentra con uno de sus estudiantes, y el niño está en ese juego de querer aprehender, está en un estado de infancia. Gracias a esto, he venido aprendiendo. Voy a cultivar en los niños la infancia. Así estén en grado décimo u once, porque nosotros pensamos que llegamos a grado décimo u once y allí ya nos vamos a encontrar a unos jóvenes. Y la embarramos, porque deberíamos seguir con los infantes -no con los niños, con los infantes-. Entonces, el niño es el estado biológico y para Manuel la infancia es el estado ontológico. Si la infancia es el estado ontológico y la ontología -para Manuel- forma parte de la filosofía, encuentro una relación muy directa entre los dos, además porque filosofía es seguir cultivando la infancia. ¿En qué sentido? En el asombro, la curiosidad y las preguntas. Tanto la infancia como la filosofía nos llevan a ese constante preguntar y querer aprender. Nos mantiene en lo que Manuel lee en Sócrates, el estado exquisito de la ignorancia. Al asumir una posición de ignorancia, quiero aprender. En este sentido, el aprendizaje debe tener presente al juego, pero debe ser eminentemente lúdico. (c. p., 10 de octubre de 2020)

Las experiencias de FeI trasladan a sus actores a escenarios donde su disposición para hacer las cosas emerge libremente. Esto implica que al proyecto se sumen solo aquellos que encuentran un espacio, tiempo y amigos con los que hacer algo diferente, de otra manera. Se trata de una actitud voluntaria y espontánea donde cada uno encuentra aquello para lo que es mejor; aquellos lugares y momentos donde sus potencias se liberan con la

intención de mejorarse a sí mismo y a los otros. Ese carácter espontáneo y voluntario que emerge de los sujetos para participar en las cosas es lo que, en perspectiva del profesor Pulido, constituye la dimensión lúdica de los sujetos en FeI:

Cuando estaba en colegios y era profesor del proyecto para niños, en esa época no hablaba de FeI. Creíamos que el proyecto nos iba a permitir ciertas relaciones con lo escolar. Después de diez años, hemos construido ese ejercicio en los campamentos filosóficos, por ejemplo, las jornadas. Uno diría: “¡ah se van al campamento, se van a pasear y a descansar!”. Y, sin embargo, es todo lo contrario. Son jornadas desde las cinco de la mañana hasta las doce de la noche, donde los niños están felices, así estén cansados, así les duela los pies -y a los grandes también-. Yo digo que eso hace la lúdica y la relación con lo educativo. Eso es lo que yo veo constantemente en el proyecto. Es decir, hay profesores que -por ejemplo, en el caso del diplomado- no tienen por qué venir todos los jueves de cuatro a ocho de la noche hasta el 17 de noviembre para hacer un proyecto de aula. Nadie los obliga. Y uno ante eso dice: “ese es un ejercicio totalmente lúdico”.

¿Hacemos mucho juego? ¡No! Por eso yo digo: “¿el juego puede ser lúdico?” Pero la lúdica no es juego, sino que abarca mucho más. Es mucho más potente que hable del sujeto y de su felicidad, de lo que busca. Por eso, el campamento filosófico es un ejemplo. En este caso los niños ven cine, aguantan frío, caminan y están cansados, pero entonces todo se vuelve lúdico. Si el campamento no tuviera esa fuerza de trabajo, sería más aburrido, porque no habría nada que hacer y no sería tan lúdico o tan poderosamente feliz para todos. La gente se sacrifica, pide permiso y soluciona cómo llegar al campamento.

Yo veo la experiencia de los maestros de las instituciones, de todos los niños, de todos los semilleros y de los profes de la universidad que se conectan con el campamento. Eso produce muchas formas de lo lúdico. Al convertirse en una dimensión, como la dimensión cognitiva o como la dimensión afectiva y la lógica de los constructivistas, uno podría decir que la dimensión lúdica es estructural para el ser humano. Siempre hay que tener presente el ejercicio lúdico, categorizarlo y conceptualizarlo. Esa dimensión lúdica debería ser más trabajada en la escuela. Voy a la escuela a ser feliz, a hacer amigos. Voy a estar contento. Voy a aprender mucho. Si uno atraviesa todo eso en una dimensión lúdica, así haya problemas, así haya peleas, así la escuela esté en situaciones precarias, ese ejercicio se convertiría en un proceso de pensamiento. Por eso, conectamos nuevamente la lúdica, la filosofía y la infancia, porque es un sitio para que los niños y los profes piensen. Si generamos las condiciones desde la lúdica, el ejercicio es muy interesante, porque no solamente sería

para que los niños piensen, sino para que los niños sean felices y estén bien, para que los niños tengan amigos.

De ahí podemos decir sobre todas las teorías siguientes de la socialización, del desarrollo del cuerpo, que todas las cosas se amarran. Por eso, en nuestro proyecto se ve, se siente, como lo decíamos en otras épocas, ese hacer las cosas con gusto. Si se hacen las cosas con gusto, que es la dimensión lúdica en donde a la gente así le toque cargar una caja, así la gente tenga que hacer sacrificio, lo hace. Es allí donde está la actitud filosófica, actitud constante de hacer las cosas de buena manera, con gusto, así sean difíciles, de ponerle a la vida la mejor cara, de trabajar desde las condiciones que ofrece la realidad. Claro, falta teorizar, pero veo eso que la gente siente, que la gente lo espera, gente comprometida con el proyecto. Cuando uno le dice a la gente que hay una actividad, todo el mundo se reúne. A veces nos toca decir que no vayan tantos y ese tipo de cosas, lo que hace que esa conexión de lo lúdico con el saber, con la filosofía y con la infancia, con esa actitud y esa potencia, se puedan conectar.

¿Puedo jugar y puedo ser feliz? Sí, pero en un juego también puedo no ser feliz, puedo no disfrutar o puedo ser siempre el perdedor. Sin embargo, si la lúdica es una dimensión y si tiene que ver con tener una actitud, con gozar lo que se hace y responder a la responsabilidad ética, con cuidar del otro, con respetar a los otros, con intentar resolver las situaciones, con ponernos bravos y al rato estar bien, todo este tipo de cosas constituye la dimensión lúdica y es una situación o decisión de los sujetos. Uno puede ser lúdico por naturaleza o amargado por naturaleza. Son dos maneras, y a muchos les digo: “ustedes pueden ser profesores felices o amargados. Solamente hay dos tipos de profes y les pagan el mismo sueldo. Al amargado no le bajan y al feliz no le suben”. La lúdica es una condición del sujeto. No es una actitud ni condición que esté afuera del sujeto.

Cuando veo a la gente haciendo un diplomado donde no se tiene por qué estar ahí -aun así, van cuarenta personas a conferencias, charlas y actividades-, todo eso debe tener algo de la felicidad de la búsqueda, porque la gente por lo general no hace eso. Puede que a los profes ese diplomado no les sirva para nada. No es una especialización y el diploma que se otorga es algo simbólico, pero allí lo que se aprende se aprende y, si yo quiero, me desconecto y me voy. Ahí es donde están esas actitudes lúdicas. (c. p., 15 de noviembre de 2020)

Pareciera que, para configurar espacios o momentos, existiera una serie de criterios que nos permiten hacerlos lúdicos. Para que eso sea posible, necesitamos tener en cuenta actividades donde se manifieste el maestro y el estudiante, o que atrapen la atención de todos al mismo tiempo. Sin

embargo, el movimiento de construcción conceptual sobre lo lúdico en FeInos muestra otra cosa. La profesora Suárez comparte lo que para ella serían algunos criterios:

Se parte de los intereses de los chicos. Uno de los criterios clave es que no sea una actividad explicativa donde los niños no tengan nada que crear, no tengan nada que producir, sino que, por el contrario, la experiencia, ya sea lúdica o el juego, propicie la creación, el pensamiento, es decir, que no sea un juego de azar, pues no tendría sentido por la inactividad de los sujetos. (c. p., 17 de noviembre de 2020)

Hay que pensar en los intereses de la infancia y tener siempre presente que las actividades, por más planeadas y preparadas, no van a despertar la libido de todos al mismo tiempo; y que se debe jugar con las posibilidades de cambiarlas para que les guste a unos y luego a otros de otra manera. La profesora Morales recuerda esa incapacidad de generalizar los estados lúdicos en los sujetos y la oportunidad del maestro de navegar en un mundo abierto a las posibilidades:

Uno está en ese proceso constante de que la filosofía no se nos convierta en un espacio académico definido, sino que sea la actitud filosófica la que nos acompañe todo el tiempo, al asumirla también como una forma de vida. Es algo que se va movilizándolo y es transversal a todas las áreas. Entonces, en esa medida, en cuanto a los criterios, para mí es importante reconocer cómo lo lúdico es algo que no puedo generalizar. La estrategia está en un permanente estado de movimiento. En la interacción que tengo con mis estudiantes, uno va conociendo qué tipo de situaciones y de experiencias pueden ser lúdicas para unos y no para otros. Uno tiene que irse movilizándolo en ese tipo de experiencias y estar perceptivo a que no todos todo el tiempo van a estar en un estado lúdico.

Entonces, precisamente en esa variedad, busco que en algún momento cada estudiante pueda estar en esa actitud y en ese estado lúdico. Ejemplo, en el área de artística, a veces cuando uno hace cierto tipo de actividades, hay unos que lo disfrutan mucho, que se conectan, que están muy propositivos y “bueno profe, ¿por qué no hacemos esto? ¿Por qué no le pegamos esto acá?”. Pero hay otros que no se animan mucho con ese tema. Por ejemplo, no les gusta la textura del colbón, no les gusta pintarse. Para unos sí va a ser una experiencia súper interesante -van a disfrutar mucho- y para otros no va a ser así.

Cuando uno realiza juegos, unos se emocionan mucho, pero hay otros que a veces se sienten un poco con la presión de contestar bien o de hacer bien el ejercicio. Juegan muchos factores. El criterio es no centrarse en

un tipo de actividad, sino más bien cómo irse movilizándolo en varias, y también dependiendo de los intereses de los niños; cómo ir detectando cuáles son esas actividades en donde los niños se logran conectar más y cuál va a ser un espacio de encuentro divertido y también que genere pensamiento.

Las experiencias no estarían determinadas y estructuradas para que funcionen solo en las actividades relacionadas con filosofía, sino que es algo que uno busca que pase todo el tiempo, procurando propiciar que los niños se pregunten cosas, que las actividades generen duda, asombro. Entonces sería una apuesta y también un reto que no esté estructurado -“esta es la actividad lúdica y las otras no”-, sino que se pueda ir estableciendo en la misma relación pedagógica un estado lúdico, cuando estamos en un ambiente de confianza en donde yo puedo compartir mis pensamientos y mis preguntas. Eso hace lúdico el ambiente y potencia las experiencias concretas. (c. p., 28 de octubre de 2020)

En la perspectiva del profesor Pulido, la idea de configurar criterios con los que se piensen actividades lúdicas y juegos en la perspectiva de FeI se desvanece, porque la perspectiva misma implica asumir lo lúdico como una dimensión del ser humano y, por lo tanto, de la infancia:

Si la lúdica es una dimensión estructural del ser humano, habría actividades lúdicas en el sentido estricto del término. Para cada actividad habría una dimensión lúdica. Así, cuando tú haces una actividad para que los niños aprendan a leer, hay una dimensión lúdica, una cognitiva, una social y una afectiva. Si pongo a la lúdica afuera, no puede haber actividades lúdicas: sería contradictorio. Es decir, la pregunta debería ser: ¿cómo hacemos para desarrollar la actitud lúdica en las actividades? ¿Cómo hacemos que todas las actividades tengan una dimensión lúdica -así como hay una dimensión afectiva y una social-? Cuando hacemos una comunidad de indagación de un curso para dar un tema, no es necesario tener un juego para desarrollar la dimensión lúdica, porque el niño puede disfrutar de las preguntas, de las respuestas, de los argumentos y de las maneras. Es decir, todo ese ejercicio puede llevar a un sitio lúdico. La dimensión lúdica en relación con las otras dimensiones estaría en el mismo nivel, con la cognitiva, la afectiva y la social, de manera horizontal.

Esta actividad que desarrolla todas las dimensiones del niño es una actividad poderosa en FeI. Para nosotros, tendrían que ser tres dimensiones: una dimensión filosófica -todo lo del contenido, el conocimiento, la filosofía como forma de vida-, una dimensión de infancia -relacionada con la pregunta, con la incertidumbre, con la potencia- y una dimensión lúdica -que tiene que ver con la felicidad-. Eso es a lo que le apuntamos a desarrollar. (c. p., 15 de noviembre de 2020)

La movilización y las nociones de los conceptos de lúdica y juego esclarecen las propuestas y las teorizaciones de las prácticas dentro del programa FeI, desde la experiencia de los maestros, de los investigadores y de los semilleros, quienes proponen y transforman conceptualizaciones desde una mirada problematizadora que los conecta con la práctica.

## Conclusiones

La perspectiva FeI involucra de una forma fascinante y placentera a los maestros, a los semilleros y a los investigadores en un sinfín de experiencias, en medio de los contrastes y las relaciones que se establecen en la experiencia y en la construcción de nuevas alternativas de vivenciar, experimentar y transitar en dos grandes categorías: la lúdica y el juego, las cuales son interesantes y amplias, pues constituyen al ser, trascienden, movilizan y asumen nuevos caminos en medio de la práctica de la perspectiva FeI.

Hay una conexión potente entre los conceptos. La experiencia práctica y la perspectiva FeI se movilizan a partir de acercamientos con la propuesta, lo que ocasiona construcciones y transformaciones fascinantes frente a la lúdica y el juego en la vivencia misma de cada docente, de cada semillero, o de cada conocedor de la propuesta. También surgen propuestas que involucran estas dos grandes categorías como una alternativa para enriquecer los espacios y la experiencia dentro y fuera del aula.

El ejercicio desarrollado lleva a pensar en la práctica docente como generadora de la transversalidad de la cultura. Nos ha llevado a establecer que es importante como docentes reivindicar, movilizar y liberar, en un ejercicio permanente de observación, de reflexión, de análisis y de transformación de ambientes y escenarios. La experiencia con FeI, como lo mencionan los compañeros y docentes, genera perspectivas para pensar la lúdica y el juego en relación con la filosofía y la infancia. Estas prácticas llevan a repensar la formación de los maestros y se convierten en un punto clave de ruptura para continuar un camino hacia nuevas apuestas para la escuela.

## Referencias

- Buitrago, A. (2018). Football and school, pretext to play and discuss. *Shimmering Words: Research and Pedagogy E-Journal*, 8, 28-58.
- Heidegger, M. (1998). *Caminos de bosque*. Alianza.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Miño y Dávila.
- Pulido, Ó. (2018). ¡Hay que defender la escuela! *Praxis & Saber*, 9(20), 9-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8426>
- Vélez, C. (2003). *Juego, inteligencia y ciudad. Pereira siglo XXI: una visión integradora, una metodología, un proyecto de cultura ciudadana*. Universidad Libre, Seccional Pereira.

Este libro se imprimió en el mes de febrero de 2022, en los talleres gráficos de Búhos editores Ltda., con una edición de 50 ejemplares.

Otros títulos  
Colección investigación  
Línea filosofía e infancia



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS



## Colección Investigación UPTC No. 224

Lúdica e infancia: tejidos de pensamientos, es un libro que presenta aspectos conceptuales que componen y caracterizan lo lúdico desde perspectivas filosóficas. Aclara y propone una particular e innovadora forma de comprender lo lúdico como dimensión estructural del ser humano y como estado propio de los sujetos. Se aborda lo lúdico permitiendo que emerjan condiciones de exploración, reflexión y sensibilidad, se convierte en enigma que cautiva para preguntarse y pensarlo en tonos filosóficos: como estado, experiencia y vivencia; una manera de ser y de estar que apremia sensaciones vitales de bienestar y creación. Esta propuesta escritural afirma lo lúdico desde diversas miradas y componentes. Toma distancia de la mecanización de acciones y renuncia a ser concebida como una receta instrumentalizada. Una de las apuestas es tensionar la relación del juego con lo lúdico al contemplar aspectos que funcionan como líneas de fuga y pensamiento, entramado de voces que conversan, donde el juego es una expresión genuina. El recorrido de palabras y significados produce algunos cuestionamientos como: ¿Qué hay de filosófico en lo lúdico? ¿Qué hay de lúdico en la filosofía? ¿Es la lúdica un estado de infancia? ¿Cuáles son los caminos filosóficos que piensan la lúdica?. Los capítulos son construidos a partir de indagaciones y relaciones conceptuales. Tejidos de pensamientos que funcionan como un entramado de sentidos y perspectivas. Se despliegan como caminos para pensar, sentir y vivir en estado lúdico. Las y los autores escribieron desde el movimiento de sus preguntas e intereses con el fin de comunicar lo indagado, no como certezas, sino para abrir nuevas posibilidades e inquietudes. Este libro como objeto del pensamiento transita por diversos campos de relación con lo lúdico: amistad, sueños, felicidad, ocio, heterotopías, sensibilidad, creación, cuerpo, pedagogía, juego y voces de la infancia.

