

Estados lúdicos en la pedagogía

*Sonia Lucía Romero Alfonso*⁸⁶

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 Dewey⁸⁷. 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 filosófica⁸⁸.

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 emancipador⁸⁹

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. Tropezaba 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 engalantar 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)⁹⁰

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 “tradicción 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
- 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.