

Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía



Juan Diego Hernández Albarracín
Universidad Simón Bolívar, Colombia

José Joan Garavito Patiño
Universidad Simón Bolívar, Colombia



Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía*

Resumen: este trabajo presenta una reflexión de perspectiva hermenéutica que pretende señalar algunas consideraciones filosóficas sobre la práctica pedagógica y sus posibilidades alternativas para rupturar los discursos hegemónicos de la actual educación. Contrasta además, la visión moderna que instrumentaliza y mercantiliza el conocimiento, para tener otras posibilidades comunicativas y prácticas lúdicas como ejercicios de diferencia, que puedan aperturar puntos de vista menos dogmáticos de formación y enseñanza.

Palabras clave: pedagogía alternativa, enseñanza, lenguaje, experiencia, hermenéutica.

Alternative pedagogical glances: senses, game and counterhegemony

Abstract: this work presents a reflection of hermeneutic perspective those intentions to point out some considerations about the pedagogical practice and its alternative possibilities to rupture the hegemonic discourses of the present education. It also contrasts the modern vision that instrumentalizes and commercializes knowledge, to have other communicative possibilities and playful practices as exercises of difference that can open up point of view less dogmatic of formation and teaching.

Keywords: Alternative pedagogy, Teaching, Language, Experience, Hermeneutics.

Fecha de recepción: 12 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2018

Forma de citar (APA): Hernández, J. y Garavito, J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), doi:<http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018014>

Forma de citar (Harvard): Hernández, J. y Garavito, J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), 247-262.

Juan Diego Hernández Albarracín: colombiano. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Docente Universidad Simón Bolívar.

Correo electrónico: j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

José Joan Garavito Patiño: colombiano. Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar. Docente, Universidad Simón Bolívar.

Correo electrónico: j.garavito@unisimonbolivar.edu.co

* Artículo de revisión.

Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía

1. Introducción

Cualquier discusión que se pretenda abordar sobre el dominio educativo, será siempre una buena excusa para hacer un viraje perspectivo hacia un territorio, siempre contemporáneo, de educabilidad. Sin embargo, esta reflexión no tiene intención de graduar su pensamiento en modas formativas sujetas a intereses de competitividad, innovación o cualquier otro sentido que pragmatice la vocación académica; concedido por esferas de una institucionalidad cooptada por la reproducción de prácticas históricas de normalización, cuya tarea es utilizar la actividad escolar como escenario para perpetuar discursos mercantilistas, que otorgan al mundo formativo una *ratio* de “preparación para la realización de un oficio” (Alzuru, p. 26). Se trata entonces de pensar cómo sobrevive en el ámbito de la credencial y los reconocimientos, el profesor incompetente [para las lógicas del mercado], reconciliado con su soledad, que escribe para pensar, comprender y transformar escenarios de vida auténtica, con el objetivo de permitir en los otros un gobierno de sí mismos.

La educación ha ido perdiendo sus “verdaderas finalidades sociales y humanistas; y, de esa manera, la conciencia académico-ciudadana, crítico-pedagógica y ético-política de su razón y dignidad de ser” (Jaramillo, 2014, p. 7), todo esto gracias a su transmutación en dispositivo para el desarrollo económico y la rentabilidad del todopoderoso, capitalismo cultural. Contrario a esto, comprendemos que *educar-se* implica contagiarse de incertidumbre, de un algo que no se puede determinar en los términos del aporte productivo de la cantidad; siendo así una experiencia completamente propia, sin dogmas o métodos que condicionen las divergentes racionalidades que sustentan su movimiento; pugnando siempre por perspectivas que aperturen modos de vida, haciendo frente a los principios de la razón analítica de las actuales prácticas hegemónicas, que administran la educación.

Para tales efectos, la agenda de trabajo tendrá, 1) la intención de hacer un acercamiento al lenguaje como lugar de habitación de lo humano, revisando de esta manera, las implicaciones ontológicas que tiene esta perspectiva para la acción educativa, 2) haciendo a su vez, un cuestionamiento al papel de las ciencias sociales como normalizadoras de espacios y tiempos, que responden a paradigmas economicistas de reproducción subordinada de enseñanza y aprendizaje, que son transformadas en el multiverso del juego, como correlato de una estética formativa renovada. Esperando así, construir escenarios alternativos que hagan del territorio educativo un espacio de diferencias, profundidades y aceleraciones, que singularicen las maneras de construir sentidos formativos.

2. Modernidad y sistemática educativa: apuntes previos para una mirada pedagógico-política

Suele pasar que al inicio de todo encuentro educativo en el aula de clase el profesor pretenda conocer a los estudiantes preguntando: ¿quiénes son?, ¿de dónde vienen? y ¿qué expectativas tienen frente a esta nueva etapa? Algunos profesores poseen en abundancia gratitud y amor por sus estudiantes, no sólo porque son quienes pagan su sueldo, sino porque realmente quieren apreciar y entablar relaciones con sus estudiantes a partir de disposiciones afectivas (Befindlichkeit) “como constitutivos existencial de la apertura del Dasein en el mundo” (Heidegger, 2009, p. 157), cuestión que vuelve multiversas, las interacciones que se gestan al interior del mundo de la clase.

Por tanto, durante el carrusel de presentaciones las respuestas suelen ser las mismas, siempre hay Erikas, Jacobos o fulanos que a pesar de todas las dificultades tienen las mejores expectativas frente a lo que acaban de iniciar. Nunca se oye decir en la presentación de un estudiante: me llamo fulano de tal y a decir verdad hoy tengo más pereza que nunca, no creo que usted ni nadie, profesor, me pueda enseñar algo; todo lo que necesito saber, ya lo sé... Para ser sincero, estoy aquí obligado por mis papás y si la decisión fuera mía y ésta no trajera consecuencias, estaría durmiendo. Así que siga haciendo lo mismo que han hecho sus colegas y termine de acabar con el tiempo de su primer día de clase.

En consecuencia, si se implementa el cinismo de los estudiantes supuestos, el profesor también tiene un libreto, el de muchos sería algo como esto “soy tal persona, estudié tal cosa, actualmente trabajo en tal lugar, tengo tantos años de experiencia y les prometo... Cualquier cosa. En cierto momento ambos sujetos terminan conociéndose, el profesor confirma que el estudiante no quería estar ahí sentado, oyendo lo que con parsimonia y discreción él decía, y/o en algunas ocasiones —muy escasas por ciento— el estudiante cambia la perspectiva de su estancia en el encuentro pedagógico, reconociendo en una etapa muchas veces proyecta, aquello ofrecido por ese discurso.

Como profesores que no pretenden transmitir nada, en algún conversatorio con colegas universitarios se expuso el tema del inicio de clases, para ello se inventó (hábito que se ha ido perdiendo) que nosotros no hacíamos la presentación al primer encuentro sino al final, cuando se supone que todos nos conocemos mucho mejor; de esta manera y sabiendo quiénes fueron los estudiantes que estaban calentando puesto, quién el que vino por satisfacer el deseo de sus padres, también aquellos que tomaron la carrera por no ver tal o cual asignatura o los impuntuales, los chismosos, los pilos, los novieros, los groseros, etcétera; ahí, es realmente cuando podemos desenmascarnos y conocernos con sinceridad; antes es sólo —decíamos en aquel encuentro— una buena excusa para convencer a los demás de lo que a nadie le interesa.

María Zambrano en uno de sus trabajos sobre educación, mencionaba que sólo aquellos que sentían el temor y el temblor durante el desarrollo de la praxis pedagógica, (cuestión cercana a Kierkegaard) llegaban a ser buenos maestros; pues tal temblor, ese estremecer ante la mirada atenta del otro, es el que permite que “la acción del maestro trascienda el pensamiento y lo envuelva; sus silencios valen a veces tanto como sus palabras y lo que insinúa puede ser más eficaz que lo que expone a las claras” (Zambrano, 2009, p. 87), cuestión que juzgan los discípulos, esos sujetos atentos, inquisidores, siempre alertas a la primera palabra pronunciada como antesala al fracaso o la muerte del discurso formativo.

Por esto, podría decirse que son los estudiantes quienes tienen un contacto más profundo con la verdad, debido a su perspectiva abierta de la clase, que profundiza honestidades con sentidos abyectos, contra el profesor que pronuncia desde el silencio, alguna incomodidad que resuena luego de romper el agónico mutismo, “por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en activo, y aún, por el imperceptible temblor que le sacude. Sin ellos, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia” (Zambrano, 2009, p. 46), cuestión que determina el grado de autenticidad y confianza, de los discursos y las atenciones posteriores.

Ambas sinceridades, la del maestro que tiembla ante el silencio de la primera palabra y la de su aprendiz, como expectante perspectivo ante el discurso pronunciado desde estados de ánimos que abren “siempre el estar-en-el-mundo en su totalidad, y hace posible por primera vez un dirigirse hacia” (Heidegger, 2009, p. 156) la des-ocultación del lenguaje, dentro de las relaciones de sentido que traen consigo las enseñanzas y los aprendizajes, desde donde surgen cuestionamientos tales como: ¿qué motiva realmente al maestro a decir, a estar, a ser? ¿Acaso su conocimiento radica en el desconocimiento de sus estudiantes? o tal vez ¿siente el maestro que es él, quien posee lo que el estudiante necesita? En cualquier caso es un gesto loable ponerse al frente de los demás, dar la cara, ofrecer su voz, saber que el sacramento de lo que se dice será juzgado por los más sinceros oyentes, a quienes se les arrebató su silencio, su atención y su tiempo.

Hannah Arendt (2005) comentaba que la educación es un asunto de los que nacen bajo una reciprocidad con los viejos, pero ese compartir recíproco está perdiendo su vitalidad en la imposibilidad del lenguaje actual, reemplazado desde hace algún tiempo por el binomio enseñanza-aprendizaje, tan propio del campar hegemónico de las ciencias de la educación que relegó la pedagogía “a procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula” (Zuluaga, 2011, p. 24), logrando así, codificar sus acciones y cuadrar sus prácticas, a partir de temporalidades objetivas que hacen del éxito el *telos* educativo actual, impidiendo de esta forma, que aquellos que nacen puedan involucrarse de manera existencial con los viejos que educan.

En consecuencia, la educación ya no será una cuestión de nacimiento, ya no habrá nada nuevo que pensar; por esto, imaginación y búsqueda serán asuntos obsoletos del ser humano cada vez más parecido al *homo faber*. El antagónico de este hombre que fabrica, según Arendt (2003) en su tratado de 1958 *La condición humana*, es el sujeto de acción, investido con la capacidad histórica de deconstrucción para trascender y enaltecer su condición con la búsqueda constante del conocimiento, el saber y la verdad.

Asimismo, en la metaforización del pescador del Zaratustra de Nietzsche, se pueden revisar algunos aspectos formativos que pueden servir para entender la relación de las enseñanzas y los aprendizajes que vuelven coyuntural el sujeto de acción de Arendt; pues más allá de utilizar el cebo o los anzuelos precisos, lo que hace el pescador de hombres es subir su pesca hasta dónde pueda estar, no reclamando obediencia posterior ni seguimiento devoto; lo que quiere será simplemente “elevator a cada uno a su propia altura, procurar en suma que cada uno llegue a ser lo que es” (Nietzsche, 2014, p. 323), cuestión que abre la discusión sobre la capacidad del profesor actual, como agente de acción formativa y enseñanza, quien debe reaccionar a las lógicas que hegemonizan un discurso total, sobre la cotidianidad escolar.

Hay en esto una nueva reflexión frente a lo que María Zambrano (1965) escribió en *El temblor del maestro*, debiendo comprender que quienes asisten a las instituciones de educación tienen otros intereses, hablan otros lenguajes, satisfacen otros deseos que no necesariamente son antagónicos al logos hegemónico. Jorge Larrosa (2003) se detiene en esto cuando piensa en la universidad que viene, manifestando que su *ethos* no es la libertad, autonomía o emancipación, sino la anestesia del hombre frente a los rigores del paradigma dominante. Esta tesis surge de una propuesta filosófico-pedagógica que se suspende en la experiencia, más concretamente en el radical *ex* de la experiencia como algo ajeno para el individuo. Asimismo, el sujeto de la educación debe ser —dice Larrosa— una persona expuesta, sacada de lo ordinario, es decir, llevada a lo *ex*-traordinario, al *ex*-terior, con el fin de generar aperturas que se traduzcan en perspectivas de sensibilidad que puedan ser antagónicas a la actual *ratio* educativa, cuyo *telos* es

la competitividad y la calidad de procesos superpuestos a la vida sensible, que monologiza la forma del hacer y del pensar, impidiendo por tanto, la aparición de sensibilidades que irrumpen para axiomatizar el contenido de los saberes y convertir al maestro en un objeto de labor técnica, cuya institución es el servicio para la reproducción de contenidos concretos de conocimiento.

Por tanto, el maestro debe establecer condiciones contra-hegemónicas para deshacer los pragmatismos que subordinan su acción, a la espectacularidad de los hablantes publicitarios, reaccionando por esto, desde una vuelta sobre sí, al gobierno de sí mismo, en relación a los otros que orientan prácticas desde “la paciencia, la soledad y el silencio del pescador” (Larrosa, 2003, p. 395). El maestro entonces no tiene otro propósito que compartir el don humano de la *aletheia* (desocultación), porque sabe que con ella el hombre es lo que debe ser y encuentra lo que realmente le interesa. “Algo desde luego que no se puede hacer al modo técnico ni al modo masivo” (Nietzsche, 2014, p. 195), debido a su cualidad para constituir subjetividades de enseñanzas y aprendizajes que disientan de la razón explicativa para construir escenarios abiertos de saber.

Esto tiene sentido cuando pensamos en los fines últimos de la educación, por ejemplo, si nos detenemos en el significado de la palabra libertad, encontraríamos un número muy extenso de “cosas” que le son análogas, pero que definitivamente no corresponden a su esencia coyuntural como entelequia emancipadora. El asunto tiene que ver con algo que muchos han señalado y que en esta reflexión podríamos nominar lenguaje cíclico de lo moderno, ya que aquello a lo que asistimos es una constante codificación de hechos, palabras, sucesos y verdades vacías y vaciadas por nuestro propio desuso. “Parece que el problema ya no es la dominación, y da la impresión de que los hombres no deben aprender a vivir libres, sino a vivir juntos y a comunicarse ordenadamente” (Larrosa, 2000, p. 17).

Así, formar para la consecución de fines humanos abiertos a las hermenéuticas que puedan conflictuar la naturaleza de conceptos tales como: justicia, democracia, dignidad social, ética ciudadana, cultura, respeto a la diversidad, entre otras relaciones que constituyen un mundo de sentidos que singulariza los puntos de vista de la formación como correlato de la vida social. De ahí que el profesor lea para comprender y escriba para transformar, poniendo su cara, haciendo pública su reflexión para que ésta le permita discernir frente a los que pretende educar, sin olvidar que este proceso es incoactivamente una interacción conjunta.

Entonces, los procesos formativos dejan de ser una nimiedad y por ello, revisten el más sincero, honesto y eficaz compromiso por parte de quienes hacen parte de la educación; tal es la responsabilidad del profesor, que necesita pensarse para desestructurarse las veces que sean necesarias hasta comprender que sus enseñanzas configuran búsquedas utópicas que se irán modulando en la medida en que el tiempo y los puntos de vista obren sobre ellas. Por ello, es necesario

descubrir, inspeccionar de una forma diversa evidenciada en la capacidad crítica y reflexiva, de quienes deciden emprender el viaje sobre senderos de experiencia que reconstruyan y recontextualicen tanto los saberes como las prácticas que se pensaban estaban consolidados desde la instauración de las ciencias de la educación como pragmática de modernidad.

Tal afán metódico y calculador de la imagen modernizada de la modernidad, además de su capacidad de adaptación a lo establecido, fundamentan un carácter que impide los arrojos, la experiencia de juego que busca la diversión en la relación de incertidumbre e intempestiva, de las emergencias formativas de los nuevos tiempos. Por esto, jugar tiene que ver con el ejercicio de la filosofía debido a que aún posibilita, en entornos académicos:

La invención, la iniciativa y el riesgo, en esas instituciones universitarias de formación de educadores en las que algo sigue su curso y donde cada vez es más difícil encontrar un espacio donde haya algo así como libros, algo así como vida y algo así como jóvenes, y donde se pueda intentar crear una buena relación (una relación filosófica, pensante) entre ellos. Porque a lo mejor es eso lo que estoy llamando filosofía: una relación entre los libros, los jóvenes y la vida en la que pueda surgir, quizá, algo así como el pensamiento (Larrosa, 2010, p. 6).

De acuerdo con estos elementos característicos de la praxis formativa, tanto educación como espacio universitario en la modernidad, se hacen necesarios para establecer una esclusa que conduzca a revisar con mayor detalle lo que se puede hacer, no como otro intento de colonizar a partir de relatos hegemónicos los territorios de trabajo pedagógico, sino como el despliegue de sobrevuelos que otorguen múltiples sentidos, por esto, perspectivas de encuentro y autonomía a la acción educativa del “pensar como praxis” (Hoyos, 2013, p. 216) desde elementos que hacen estético-política, por esto plástica, la relación con el otro.

3. De la crítica de las humanidades al acto creativo. Aproximaciones al juego como discurso alternativo de formación

En este apartado, se intentará elaborar una reflexión acerca del papel de las ciencias humanas y su participación en la renovación de la idea de universidad contemporánea. Por esto, se retoma la imagen del juego de la filosofía de Gadamer, para tramar otros caminos que extrapolen las secuencialidades propias de las gramáticas del sentido, haciendo posible entregar diferentes sobrevuelos al lector y llevarlo a escenarios, donde su propia constitución le permita asumir posiciones claras y disidentes, respecto a sus experiencias de intimidad y exterioridad, esto es, el sí mismo, proyectado de la alteridad con respecto a la configuración del mundo educativo.

Es determinante comenzar diciendo, que las preguntas que surjan de esta primera formulación, deben entenderse no desde la funcionalidad práctica, sino desde aperturas diversas de sentido que otorguen en el preguntar otras miradas para pensar el papel de la educación en la contemporaneidad, estableciendo con esto, la importancia de las ciencias sociales y humanas para marcar planos diferenciales de pensamiento que enriquecen el contacto con otras disciplinas y saberes.

Tal problematización es necesaria, por cuanto las palabras utilizadas en relación a la funcionalidad educativa tienen mayor receptividad, lo que no quiere decir que sean “mejores palabras” o que tengan componentes semánticos más elaborados y por eso apropiados; es por el contrario, una ilusión que produce discursos que “corren el riesgo de transformarse en un pensamiento de la desmemoria, de la conciliación con el pasado, en un pensamiento frágil, liviano, que no convoca a la integración y que intenta despejar todo malestar” (Larrosa, 2000, p. 18). Para referirnos con mayor precisión sobre este nuevo fenómeno del lenguaje, es necesario pensar las palabras que ahora describen cosas. Ya Peter Handke se cuestionó sobre los verbos y José Luis Pardo, sobre el predicado de la palabra que nombra, siente y reinventa; atendiendo a dichos análisis, se intentará en este texto, estirar la práctica pedagógica como juntura de pensamiento y acción, que al desvestirse de todo sentido previo, deja sin pretensión predeterminada la praxis formativa.

Se trata por consiguiente de reflexionar y discutir sobre la escuela y sus mundos de vida, donde son interrelacionados en el espacio-tiempo, la formación científica y filosófica. Para pensar tal relación, nos hacemos de la elasticidad signica, desde su concepción más primaria para denotar los grados de contorsión que despliegan y repliegan, un molde móvil en el entramado de lenguaje. Así, las pretensiones sobre el qué de las ciencias, particularmente de las sociales, no pueden estar en el mismo sentido y lugar del desarrollo, que se han querido atribuir como totalidad al resto de los saberes científicos desde el nacimiento de ese “positivismo aliado de las escuelas más dogmáticas del racionalismo empirista y de las sociologías disciplinarias de la conducta humana” (Márquez-Fernández, 1995, pp. 14-15), convirtiendo dicho pensar científico, en el único rasero de verdad, haciéndolo deslenguante, esto es, una lengua sin otro, en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada, o en palabras de José Luis Pardo, “las otras perspectivas de inspección” (1996, p. 74).

En consecuencia, el acercamiento crítico al discurso moderno, es fundamental para conocer la elasticidad del juego que se propone, un juego de construcciones, reconstrucciones y deconstrucciones pedagógicas, que juegan sólo aquellos que quieren hacerlo, y en este sentido, preguntarse ¿por qué? todas las disciplinas que tienen que ver con el juego del pensamiento, están siendo arrasadas por una marea frenética de racionalidad, que vuelve las prácticas creativas una dimensión a extinguir, por adolecer de impacto productivo concreto en el mundo del capital.

En *La Société du spectacle*, Guy Debord comenta que “en el mundo realmente invertido, lo verdadero es un momento de lo falso” (2005, p. 14), siendo que tal caos entre ordenar e intentar hacerlo, ya no es tan determinante como la alternativa de obediencia y subordinación, entre el orden de la armonía natural y el caos de la corrupción. Lo que media entre el abismo de ambas situaciones es el lenguaje y por eso la importancia de jugar con su “arbitraje”. La metaforización del juego como lenguaje, es más aguda de lo que puede parecer, porque “el lenguaje es la primera interpretación global del mundo y por eso no se puede sustituir con nada” (Gadamer, 1986, p. 83), lo que hace imposible salir del distrito de la palabra, sus juegos de despliegue y sus coordenadas de sentidos.

Para construir perspectivas de diálogo desde la imagen del juego, acudimos a la sentencia global que se hace en *Verdad y Método II*, “El jugar está en una referencia esencial muy peculiar a la seriedad” (Gadamer, 1986, p. 144), lo cual quiere decir para nosotros, que interviene de forma esencial en la configuración de vida de los jugadores, esto es, el juego es tan serio, que los jugadores ponen en práctica, las determinaciones de su propio proyecto existencial. Así, no se juega solo por jugar, por hacer algo “mientras tanto”; su práctica es determinante al sustentar un tipo de transformación diversa del sujeto, en eso radica su seriedad, la cual es un reverso a la construida por el proyecto racional de modernidad.

En consecuencia, la idea del juego se hace determinante para construir imágenes alternativas pedagógicas, debido a que es una mediación pertinente para construir contenidos de enseñanza, sin la rigidez y aparente seriedad, del contenido histórico del saber-sabible, que se repliega haciéndose rutina en las prácticas regulares de transmisión escolar.

Lo que se intenta mencionar es que tal imagen alternativa es la propia experiencia lúdica como lenguaje pedagógico, tratándose pues, de configurar una mirada est tica, que nutra el habitar educativo y transforme al sujeto que experimenta la experiencia de la acción abierta del juego.

Ese experimentar transformador de la vivencia abierta, no está ligado con el principio de razón suficiente de la ciencia tradicional, utilizado así por la terapia psicológica en la an lica de las conductas infantiles. En consecuencia, no se juega por tanto, para desvelar alguna condición o entender an ticamente una verdad en los jugadores; siendo importante mencionar que la experiencia del juego tiene su esencia propia, que se hace independiente de la conciencia de quienes juegan, por lo que “el sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación” (Gadamer, 1977, p. 145), esto debido, a que no depende del jugador echar a perder el juego, cuando este se torna aburrido o indeseado; lo que se abandona es el rótulo de jugador y

no de juego, remitiendo “al protagonista más allá de él, a la seriedad del juego mismo. El que no se toma en serio el juego es un aguafiestas” (Gadamer, 1977, p. 144), de ahí el punto central de la asociación lenguaje-juego-formación¹; ya que no existe un jugador en solitario, ni un juego verdaderamente jugado desde la individualidad y desde su estática concepción.

Por tanto, el juego presenta en su ontología estados intersubjetivos, que dinamizan las relaciones creativas propias y de los otros, pues partimos de la concepción filosófica que el juego se compone de otros y con otros, quizás un nos-otros, aunque no siempre se juega en presencia de otro, siempre necesitará cualquier “otro” que responda a la iniciativa esencial de su condición lúdica y cuando se juega en solitario —más allá de imaginar que hay algún otro—, es el juego quien mantiene enredado al jugador en movimientos pendulares entre la angustia y el aburrimiento.

Cuando se hace referencia a la acción de jugar es ineludible pensar la temporalidad como un punto de fuga, un límite o tan sólo una estructura simbólica que representa algún sentido primordial para jugar. Por tanto, si es de jugar de lo que se trata, el tiempo cronológico de la adultez y la obligación, presenta condiciones opresivas que hacen de la actividad un condicionante restrictivo respecto a algo más esencial. Por ello, se hace inextricable recurrir a un tiempo diferente, despertando el *Aión*, “el tiempo de la infancia que es el tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento. Es el tiempo del arte y de la experiencia estética, de la amistad y del amor” (Kohan, 2015, p. 55). Otorgando al espacio escolar otras narrativas más libres y auténticas, debido al impacto que provoca el tiempo hegemónico de las ocupaciones y las morales productivas.

Para José Luís Pardo, los mejores jugadores fueron los poetas, porque vieron el mundo antes de su descubrimiento, cuando fue originada la plataforma cero de observación, nominación y recubrimiento analítico fruto de los devenires de la ratio científica; tal principio o condición de origen subyacentes a las estéticas lo denomina el filósofo español, *principio de elasticidad* (1996), del cual el estado del juego en acción, contorsiona, deforma, estira y hace plástica la relación del sujeto con los tiempos y los espacios en el horizonte de producir experiencias significativas que revolucionen nuevos comienzos, que instauren actos de creación.

¹ Esto implica también una dimensión perspectiva del tiempo, pues jugar no es tan solo una relación con el espacio, sino también, con la temporalidad que permite la extensión de la experiencia. En este sentido, Walter Kohan recupera una perspectiva del tiempo clásico, encontrada en algunos textos de Heráclito como *Aión*, describiendo por tanto lo siguiente: “El tiempo de la infancia no es cronológico. Lo dice Heráclito en el fragmento 52. El tiempo, como *aión*, es un niño que juega. Agrega que el reino de *aión* es un reino infantil. Un niño reina en *aión*, tiempo duración, de inmersión, no numérico como el tiempo de la adultez. El tiempo de la infancia es el tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento. Es el tiempo del arte y de la experiencia estética, de la amistad y del amor” (Kohan, 2015, p. 54).

Las ciencias sociales y humanas en las universidades modernas atraviesan relaciones intervinientes, entre el juego de los explicadores y los explicados, la lúdica moderna de usar, “el juego de la producción de obsolescencia programada” (Pardo, 1994, p. 34), hasta agotar la experiencia en su utilidad, arruinando de esta manera el principio de elasticidad del juego creativo.

Ahora bien, la tarea de la educación es fomentar en los sujetos intervinientes de la acción pedagógica, nuevos elementos de juicio, enseñando que no se cambia el juego sino sus reglas, siendo tal dimensión de elasticidad, el conducente a la sensatez de quedarse sin las palabras del pensar publicitario, para disponer “de una verdadera y rica aperturidad de sí mismo” (Heidegger, 2009, p. 183) que inaugura la posibilidad ontológica de escuchar el silencio para abrir el diálogo que hace auténtico el estar comunicativo de los unos con los otros, hacia la construcción de un habitar político que haga del acto formativo, un acto “de resistencia que resiste a la muerte, sea bajo la forma de obra de arte, sea bajo la forma de una lucha de los hombres” (Deleuze, 2003, p. 6) que apertura la nueva concepción social, que Gianni Vattimo (2007) denomina *regularidad de la vida* y que encontramos como expresión sustancial de la elasticidad que proponemos para la formación, la enseñanza y los aprendizajes de esa universidad que viene como “una idea para ir realizándola en la práctica” (Hoyos, 2013, p. 245).

En razón de lo anterior, la mirada del juego como praxis alternativa de formación, implica la disposición de los jugadores, pero también, la enunciación de una seriedad que no necesariamente traduce utilidad experiencial, sino la potencia relacional de una experiencia que reproduce, a partir del acto resistente, por esto revolucionario de la creación, contenidos comunicativos que entran a diversificar y enriquecer el diálogo de saberes y la relación política con los otros, que en cierto modo debe “distinguir entre el simple juego físico, en los que el ser animado derrocha en movimientos placenteros su exuberante plenitud, y el juego estético que es esencialmente un libre movimiento de la imaginación” (Abbagnano y Visalberghi, 1964, pp. 444-445).

Por esta razón, educar-nos resulta peligrosamente acuciante, al ser una relación transformadora consigo mismos, pero también, una responsabilidad comunicativa con los otros desde “la idea de cultura como terreno de lucha, es decir, el reconocimiento de la cultura y el poder como práctica política y educativa constitutiva” (Giroux, 2000, p. 132); diciendo por esto, que enseñar a jugar cualquier juego como instrucción, es un ejercicio bastante común, de hecho las nuevas tendencias pedagógicas pretenden colonizar con estrategias de liderazgo y gestión empresarial, la difícil tarea fundamental de sustentar el logos social desde escenarios netamente tecnocráticos. El juego propuesto para recuperar la dignidad de las ciencias, comienza con desterritorializar la idea del maestro como dictador-transmisor de contenidos y al estudiante, como

contenedor de un saber doctrinal históricamente validado, por la experticia de la ciencia moderna.

El plan kantiano de la filosofía práctica, mostraba un sistema con el cual recuperar el lado sensible del hombre, a través de la apertura de la estética como posibilidad de conocimiento, del cual posiblemente el romanticismo, tomó como forma elevada del juego poético, para dar un giro al discurso educativo, recuperando así, la *intuición estética*, cuyo mayor núcleo es el sentimiento “que según los románticos, triunfa donde la razón fracasa y logra captar inmediatamente la esencia oculta de la realidad, el Absoluto” (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 437), convirtiendo por tal al hombre en “Un dios cuando sueña y un mendigo cuando piensa” (Hölderlin, citado por Gaviria, 2013, p. 17). Haciendo del ideal romántico, un referente importante para migrar a otros sentidos de la formación escolar que no tengan como único antecedente el proceso ilustrado, como integrador teleológico del discurso moderno.

En razón de lo anterior, la idea de universidad necesita actores críticos y reflexivos, con autonomía y capacidad democrática, para elegir sobre los asuntos comunes y desechar aquellos de comportamiento particular, que condicionen la potencia creativa de su juego, que como acto creativo, “ofrece una redefinición de los educadores, los estudiantes y otros progresistas como individuos que traspasan límites, e intelectuales públicos que participan en negociaciones intertextuales entre diferentes lugares de producción cultural” (Giroux, 2000, p. 134).

Por tanto, lejos de concluir esta perspectiva pedagógica, debemos revisar el escenario de formación como una plataforma política de aperturas, superando así, los obstáculos que entretejen seriedades concretas, para librar los sujetos escolares de la experiencia creativa de jugar con y para sí mismos, lo cual se afirmaba más atrás, reinventa la relación con las obligaciones, las temporalidades y por supuesto, la significación de los aprendizajes. Por ello, este trabajo intenta pensar aquello que los alemanes denominaron *Umbildung* (transformación), como antídoto a la quizá limitada formación del hombre como correlato del espíritu moderno, que vista desde la perspectiva por nosotros propuesta, pueda desterritorializar anclajes y arrojar los sujetos intervinientes en las prácticas formativas, a la incertidumbre del acto creativo como dimensión existencial, pero también política de la acción educativa.

4. Consideraciones finales

Las anteriores reflexiones pretendieron hacer un abordaje a la estructura educativa de la actualidad, proponiendo maneras de movilidad que trascendiesen las doctrinas formativas de tendencia productivista. En razón de esto, se buscó

a través de la imagen gadameriana de juego, encontrar salidas diversas a las posiciones concretas de las enseñanzas y el saber, que hacen del sujeto escolar un engrane normalizado por las sociedades de control, en función de prolongar los aparatos productivos que colonizan la vida.

Lo hasta aquí conseguido refleja la intención por buscar puntos de fuga en el aparente orden del sistema educativo. Pudiendo en los entresijos del discurso, hallar claros que vuelvan diversa, por esto, contra hegemónica, la relación educación-sujeto-sociedad. De ahí, que se pueda decir lo siguiente: 1) la recuperación de la dignidad profesoral a partir de la separación de los intereses comercialistas del sistema de reconocimientos educativos, en función de aperturar condiciones perspectivas que devuelvan al maestro a su vínculo original con los pensamientos, las lecturas y las relaciones comunicativas con los otros; 2) el establecimiento de relaciones críticas entre enseñanza y juego, como elementos resignificantes de las actitudes pedagógicas de las ideas de ciencia y formación, desde lo cual, puedan fundamentar los esfuerzos hacia el acto creativo de las resistencias, que revolucionan entretejidos comunicativos para el gobierno de sí mismos, en relación política con los otros.

Finalmente, se expusieron miradas filosóficas que contienen gestos diversos para observar el asunto de la formación, la enseñanza y los saberes en la actualidad, pudiendo así, desde algunas de las lógicas despertadas en esta reflexión, habilitar procesos de transformación, que deshagan los sesgos y las objetivaciones sobre las cuales el discurso pedagógico ha claudicado como filosofía liberadora. Por tanto, este trabajo no se erige como absoluto, sino como inicio para intentar apalancar otras posiciones que modulen, contorsionen y contemporanizan las relaciones de sentido que dan origen el acontecimiento formativo.

Referencias

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Alzuru, J. (2014). *Ejercicios para cuidarse. Foucault, Nietzsche y Maquiavelo como herramientas*. Caracas: Bid & Co.

Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Editorial Alianza.

Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Editorial Pre-textos.

Deleuze, G. (2003). ¿Qué es el acto de creación? Conferencia dada por Gilles Deleuze en la cátedra de los martes de la Fundación FEMIS. Tomado de <https://gep21.files.wordpress.com/2010/02/deleuze-c2bfque-es-el-acto-de-creacion.pdf>

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Madrid: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. (1986). *Verdad y método*. Madrid: Ediciones Sígueme.

Gaviria, C. (2013). *Mitos y logos. Hacia la República de Platón*. Bogotá: Luna libros.

Giroux, H. (2000). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Editorial Morata.

Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.

Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario doctoral*. Bogotá: Editorial Siglo del Hombre.

Jaramillo, M. (2014). *En busca de la dignidad perdida de la academia. ¿Qué universidad queremos?* No 7. Cali: Editorial Universidad del Valle.

Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Editorial Mino y Dávila.

Larrosa, J.; Skliar, C.; Azúa, F. y Derrida, J. (2000). *Habitantes de babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Aguazul.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2010). Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene. *Revista Educational Philosophy and Theory*, 42(6), 1-26.

Márquez-Fernández, A. (1995). La crisis de la Modernidad y la razón pedagógica. *Revista Frónesis*, 2(2), 1-21.

Nietzsche, F. (2014). *Obras completas: volumen III. Obras de madurez I*. Madrid: Tecnos.

Pardo, J. (1996). *La lengua de la intimidad. Fragmentos de una teoría de la pasión comunicativa*. Valencia: Pretextos.

Vattimo, G. (2007). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gesida editorial.

Zambrano, M. (2009). La mediación del maestro. *Revista el Cardo*, 16(2), 150-170.

Zuluaga, O.; Echeverry, A.; Martínez, A., et al. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.