

Artículo de reflexión

Cómo citar: Quintana Montes, J., Valest García, A. (2022). La filosofía para niños y el juego: anotaciones en clave fenomenológica en torno a la posibilidad lúdica del filosofar. *Polisemia*, 18 (33), 41-54. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.18.33.2022.41-54>

ISSN: 1900-4648

eISSN: 2590-8189

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Enviado: 25 febrero 2022

Aceptado: 18 marzo 2022

Publicado: 08 abril 2022

Jorge Luis Quintana Montes y Alix Lucero Valest García

La filosofía para niños y el juego: anotaciones en clave fenomenológica en torno a la posibilidad lúdica del filosofar

Philosophy for children and game: notes in a phenomenological key about the playful possibility of philosophize

Filosofia para crianças e jogo: anotações em chave fenomenológica em torno da possibilidade lúdica do filosofar

Jorge Luis Quintana Montes

Corporación Universitaria Rafael Núñez. Colombia

Correo electrónico: jorge.quintana@curvirtual.edu.co

Alix Lucero Valest García

Corporación Universitaria Rafael Núñez. Colombia

Correo electrónico: alix.valest@curvirtual.edu.co

Resumen

El objetivo del artículo es esbozar las posibilidades de un filosofar que, atendiendo al expreso llamado fenomenológico que piensa la filosofía desde la cotidianidad, responda al hacer de quien filosofa. En este caso, si se piensa la filosofía en relación con las niñas y los niños, la coordenada necesaria del filosofar debe ser lo que consideramos aquí su forma privilegiada y ontológicamente definitoria de interacción con el mundo, a saber: el juego. En este orden de ideas, y a través de un abordaje de corte fenomenológico-hermenéutico, se destaca la posibilidad lúdica de la filosofía, a partir de una comprensión ontológica heideggeriana de la existencia. En virtud de lo comentado, el primer acápite del texto introduce los nexos positivos que se tienden entre el juego y el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños. En el segundo apartado, se retoman los análisis ontológicos heideggerianos sobre la existencia para destacar que el trato cotidiano con el mundo privilegia estructuralmente, en la infancia, el juego como forma



de especialización de nuestra relación con las cosas. Finalmente, y afirmado el privilegio de la relación lúdica con el mundo en la infancia, se destaca entonces la posibilidad ontológico-estructural de un filosofar que, si parte de la existencia misma y de la cotidianidad, en el caso de las niñas y los niños debe volver justamente a su forma privilegiada de trato con las cosas: un filosofar lúdico.

Keywords: filosofía para niños, juego, fenomenología, Heidegger, estar-en-el-mundo, trato

Abstract

The objective of the paper is outlining the possibilities of a philosophizing that, attending to the express phenomenological call that philosophy thinks from everyday life, responds to the doing of the one who philosophizes. In this case, if philosophy is thought in relation to girls and boys, the necessary coordinate of philosophizing must be what we consider here its privileged and ontologically defining form of interaction with the world, namely: play. In this way, and through a phenomenological-hermeneutic approach, the playful possibility of philosophy is highlighted in the paper, based on a Heideggerian ontological understanding of existence. The first section introduces the positive links that exist between the game and the learning process of girls and boys. In the second section, the Heideggerian ontological analyzes of existence are taken up to highlight that the daily dealings with the world structurally privilege, in childhood, the game as a form of spatialization of our relationship with things. Finally, and affirming the privilege of the playful relationship with the world in childhood, then the ontological-structural possibility of a philosophizing is highlighted that, if it starts from existence itself and from everyday life, in the case of girls and boys he must return precisely to his privileged way of dealing with things: playful philosophizing.

Keywords: philosophy for children, game, phenomenology, Heidegger, being-in-the-world, deal.

Resumo

O objetivo do artigo é esboçar as possibilidades de um filosofar que, atendendo ao expresso chamado fenomenológico que pensa a filosofia desde a cotidianidade, responda ao fazer de quem filosofa. Neste caso, se se pensar na filosofia em relação às meninas e meninos, a coordenada necessária do filosofar deve ser o que consideramos aqui sua forma privilegiada e ontologicamente definidora de interação com o mundo, a saber: o jogo. Nesta ordem de ideias, e através de uma abordagem de corte fenomenológico-hermenêutico, destaca-se a possibilidade lúdica da filosofia, a partir de uma compreensão ontológica heideggeriana da existência. Em virtude do comentado, o primeiro acápite do texto introduz os nexos positivos que se



tendem entre o jogo e o processo de aprendizagem das meninas e meninos. No segundo parágrafo, retomam-se as análises ontológicas heideggerianas sobre a existência para destacar que o trato cotidiano com o mundo privilegia estruturalmente, na infância, o jogo como forma de espacialização de nossa relação com as coisas. Finalmente, e afirmado o privilégio da relação lúdica com o mundo na infância, destaca-se então a possibilidade ontológico-estrutural de um filosofar que, se parte da própria existência e da cotidianidade, no caso das meninas e dos meninos deve voltar justamente à sua forma privilegiada de tratar com as coisas: um filosofar lúdico.

Palavras-chave: filosofia para crianças, jogo, fenomenologia, Heidegger, estar-no-mundo, negócio

Para el niño que hay en el hombre, la noche sigue siendo la costurera de las estrellas, al aproximarlas unas a otras.

Martin Heidegger

Anotaciones preliminares

La filosofía ha sido vinculada, desde la tradición griega, con el carácter contemplativo de la vida humana. Aunque las reflexiones desplegadas por Platón en la *República* supongan una vuelta del filósofo desde la contemplación de las ideas hacia la configuración de una sociedad justa, no por ello el vínculo entre teoría y praxis deja de suponer un momento propio del filosofar: el teórico. Asimismo, y aunque en la *Ética nicomáquea* de Aristóteles la ciencia política tenga como meta última el saber para formar bien los ciudadanos y hacer de la *polis* la mejor de las comunidades políticas, la forma de conocimiento más elevado es la contemplación desinteresada por lo mundano. Todo hombre desea por naturaleza saber, nos dice el estagirita al inicio de su *Metafísica*; sin embargo, no todo conocimiento tiene el mismo grado de dignidad. Hay cosas más dignas y menos dignas de ser conocidas. Es por ello que la *Φρόνησις* (*Phronēsis*), conocimiento de la vida humana en su horizonte vital, se ubica en segundo plano respecto de la *Σοφία* (*Sophía*), conocimiento contemplativo de los primeros principios de lo ente.

El proyecto fenomenológico heideggeriano, en contraste con el enfoque contemplativo de la tradición, intenta pensar lo propio de la filosofía no desde el horizonte de la *Θεωρία* (*theōría*), ámbito de concreción de la sabiduría, sino desde la *Πραξις* (*práxis*), ámbito de cristalización de la prudencia. El filosofar, en este orden de ideas, no obedece a un ejercicio meditativo que oculta lo más inmediato de la vida, a saber: su condición mundana para acceder a una verdad inmutable, sino que versa justamente sobre nuestro más inmediato estar en el mundo. Filosofar no es teorizar, en el sentido estricto de la expresión, sino que es una radicalización de la tendencia interpretativa de la misma vida. Es el vivir interrogándose acerca de sí, volviendo una y otra vez sobre sí mismo.

La filosofía, por tanto, encuentra en *la pregunta* uno de sus elementos constitutivos esenciales. El proyecto de Lipman halla en el desarrollo de lecturas y preguntas uno de sus momentos nucleares, pues a través de los interrogantes se pretende estimular el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de niñas y niños. Heidegger, por su parte, en las lecciones de 1923, pertenecientes al tomo 17 de la *Gesamtausgabe*, nos ofrece una indicación sobre los elementos estructurales que constituyen toda pregunta. Sin embargo, la inquietud que atraviesa esta comunicación es la siguiente: ¿Se reduce acaso la posibilidad del filosofar a la posibilidad del preguntar expreso? Si el filosofar no es un ejercicio teórico, sino que se funda en nuestra inmediata relación con el mundo, ¿no puede adquirir otro modo de manifestarse?



En las líneas que siguen, se intentará esbozar el modo en que la filosofía y el juego pueden ir de la mano. Una lúdica filosófica es, a nuestro juicio, otro de los rostros que puede adquirir el filosofar y, en especial, el filosofar para y con niños. Para ello, el orden que seguirá la presentación es el siguiente: 1) infancia, juego y aprendizaje, 2) Heidegger: juego y estar-en-el-mundo, y 3) anotaciones en torno a una lúdica filosófica.

Infancia, juego y aprendizaje

Desde una mirada un poco simplista y ortodoxa, los componentes lúdicos de la acción pueden ser asumidos exclusivamente como un ámbito de diversión y esparcimiento de la vida humana; sin embargo, y en contra de esta perspectiva, se destacan las investigaciones contemporáneas que ponen al juego como un engranaje fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Cornellà et al. (2020):

Considerar el juego como una actividad exclusivamente de entretenimiento o diversión es una concepción social bastante generalizada. Si bien son ciertas estas dos funciones, también es verdad que el juego ha sido utilizado en otros ámbitos de la actividad humana. Y, entre ellos, podemos destacar los espacios de enseñanza y aprendizaje que han empleado los juegos para promover determinados aprendizajes. (p. 5)

El asunto pasa, en este orden de ideas, y siguiendo lo indicado por Andrade (2020, p. 134), por una implementación y utilización inadecuada del juego. De forma casi que natural, las actividades lúdicas se restringen al periodo de descanso entre actividades académicas. El trabajo, en contraste, es el concepto central durante las actividades estrictamente académicas, razón por la cual no se alcanza a contemplar con regularidad el alcance didáctico del juego. Productividad, esfuerzo y aprendizaje, aparecen como antónimos suyos.

De acuerdo con Jiménez (2007), las actividades lúdicas impactan positivamente en el desarrollo motriz, cognitivo, afectivo y social de niñas y niños. A ello se suma el hecho de que, en el ámbito específicamente educativo, impacta también en clave positiva en la capacidad creativa de los infantes. La comunicación, así como la interacción, se suman a la lista de campos beneficiados por el juego en la vida de las niñas y los niños. Hassinger-Das et al. (2017) coinciden con Jiménez. A juicio de las investigadoras recién mencionadas, las actividades lúdicas, tanto en su expresión libre como en aquella ordenada por personas adultas, garantizan la posibilidad de aprendizaje, dados sus cuatro rasgos característicos: “El aprendizaje se fomenta en ambos enfoques porque los niños son activos (en oposición a pasivos), comprometidos (y no distraído), socialmente interactivo (con adultos o compañeros) y centrado en el material que capitaliza sus intereses y es significativo para ellos” (p. 192).

Del mismo modo, y como bien lo indica Huizinga (2000), aunque el juego implique una decisión autónoma, a saber: querer jugar, impulsa de forma paralela la aceptación de las reglas obligatorias que establecen la lógica del juego. Aunque estas puedan ser modificadas por una decisión colectiva de los jugadores que entran autónomamente, una vez inicia el juego, se someten a las leyes dictadas por ellos mismos. Estas reglas crean un espacio-temporalidad propia del momento lúdico (Caillois, 2001).

Asimismo, a juicio de Vygotsky (1978) y Piaget (2019), una actividad lúdica seleccionada adecuadamente puede contribuir a una mejoría en la memorización, atención y aprendizaje, aunque no constituya el ideal tradicional de trabajo escolar:

Jugar es una manera de ejercitar la concentración y, a la vez, despertar la curiosidad, que es lo que empuja a aprender [...] se trata de una actividad completa que engloba las áreas de conocimiento: física, psíquica –provoca pensar, expresarse–, afectiva –provoca sentimientos– y social –comporta relacionarse con otros–” (Cornellà et al., 2020, p. 7).

El juego, al constituir un elemento cotidiano, natural, y –sostendremos en lo que sigue– ontológicamente constitutivo del estar-en-el-mundo de niñas y niños, impulsa el papel activo que se precisa de ellos como estudiantes, para que el proceso de enseñanza aprendizaje devenga en significativo. Aquello que los divierte y motiva en lo cotidiano puede ser reconducido hacia su utilización académica, impulsando así su mejoría intelectual. De acuerdo con Dewey (1989), las actividades lúdicas –de forma inconsciente– preparan a futuro a los hombres y mujeres, en términos sociales y mentales. Y, no debemos olvidar, uno de los sentidos de la filosofía para niños es la formación de ciudadanos para sociedades democráticas (Lipman, 2016).

Heidegger: juego y estar-en-el-mundo

El proyecto filosófico de Martin Heidegger se caracteriza, en sus primeros años de despliegue, por el modo en que piensa la fenomenología a partir del diálogo crítico-productivo que establece, no solo con su interlocutor contemporáneo más importante, Edmund Husserl, sino también con la tradición filosófica occidental, por la forma en que vuelve sobre ella para erigir su proyecto. En su *Ontología (Hermenéutica de la facticidad)*, destaca algunos de los autores clave que son sometidos a destrucción en su proyecto: además de Husserl, también Lutero, Kierkegaard y Aristóteles son mencionados por el fenomenólogo alemán. A este listado se puede añadir con facilidad a Suárez, San Agustín y Dilthey. Dicho esto, es preciso que nos interroguemos por el sentido mismo del proyecto de juventud del joven Heidegger.

En términos generales, podríamos resumir su fenomenología como una de corte no trascendental, sino hermenéutico (Rodríguez, 1997), al menos en lo que respecta a sus primeros años de trabajo, previos a la



cristalización del proyecto de *Ser y tiempo* (1925-1927). Entre 1919 y 1924, aproximadamente, la gran pregunta de Heidegger es por los aspectos ontológicos propiamente definitorios de la vida fáctica, esto es, de nuestra existencia, esa que nos corresponde lidiar a cada uno. Este interrogante por la vida acaba por insertarse, en 1925, en la famosa pregunta por el sentido del ser. Ahora bien, el posible acceso a una respuesta en torno a tal pregunta —y nótese que Heidegger es un filósofo que insistirá a lo largo de su obra en la importancia de mantener vivos los interrogantes en torno a lo esencial— se encuentra en el hombre. De ahí parte la analítica existencial heideggeriana: solo es posible establecer el sentido del ser si esclarecemos ontológicamente, de forma primaria, al *Dasein* (humano).

¿Cuáles son, a juicio de Heidegger, los elementos estructurales que definen ontológicamente la existencia humana? A este respecto, destacará el fenomenólogo alemán la primaria y esencial estructura del *Dasein*, a saber: el *estar-en-el-mundo*. Esta estructura tiene un sentido radicalmente espacial, pero no entendiendo el espacio de un modo tradicional. El *Dasein* está en el mundo, pero no en el mismo sentido que señalamos que una silla está dentro de una habitación o que un vaso está sobre la mesa. El espacio en que piensa Heidegger no es un espacio cósmico: el hombre ubicado como un grano de arena en la inmensidad del universo. El hombre está, pero no simplemente ocupando un lugar. La silla y la mesa ocupan un lugar, el hombre *habita*, y habita en la medida en que establece un vínculo de familiaridad y relación con los entes que están ahí a la mano:

Nos limitaremos, por ahora, a hacer ver la diferencia ontológica entre el estar-en como existencial y el “estar-dentro-de” de un ente que está-ahí, en tanto que categoría. Cuando delimitamos así el estar-en, con ello no le estamos negando al *Dasein* toda suerte de “espacialidad”. Por el contrario: el *Dasein* tiene, él mismo, su propia manera de “estar-en-el-espacio”, la cual, sin embargo, sólo es posible, por su parte, sobre la base del estar-en-el-mundo en cuanto tal. (Heidegger, 1997, p. 82)

Esta espacialidad del *Dasein*, entendida desde su estar inmerso en el mundo, es lo que Xolocotzi (2004) denomina carácter cosmológico de la existencia humana. La vida se pierde, extravía y familiariza con los entes con que trata. En este orden de ideas, la espacialidad del *Dasein* es una espacialidad del trato con las cosas, o como Heidegger la denominará de forma técnica, del cuidado (*Sorge*) respecto del mundo. Habitamos un espacio en la medida en que usamos la silla para sentarnos, las tijeras para recortar, la escoba para barrer o el lápiz para dibujar:

En virtud de su facticidad, el estar-en-el-mundo del *Dasein* ya se ha dispersado y hasta fragmentado cada vez en determinadas formas del estar-en. La multiplicidad de estas formas puede ponerse de manifiesto, a modo de ejemplo, mediante la siguiente enumeración: habérselas con algo, producir, cultivar y cuidar, usar, abandonar y dejar perderse, emprender, llevar a término, averiguar, interrogar, contemplar, discutir, determinar... Estas maneras de estar-en tienen el modo de ser del ocuparse [...] El término “Besorgen”, “ocuparse de algo”, tiene,



en primer lugar, una significación precientífica, y puede significar: llevar a cabo, realizar, “aclarar” un asunto [...] el *Dasein*, entendido ontológicamente, es *Sorge*, cuidado. Puesto que al *Dasein* le pertenece por esencia el estar-en-el-mundo, su estar vuelto al mundo es esencialmente ocupación. (Heidegger, 1997, p. 83)

Así las cosas, la existencia es una existencia espacializada, y su espacialización se edifica a partir del rasgo ontológicamente definitorio del *Dasein*, a saber: el cuidado, entendido como las distintas modalidades en que se establece una relación entre el hombre y el mundo. Dicho esto, resultan pertinentes tres precisiones claves sobre estos análisis desplegados por Heidegger en torno al *Dasein*. La primera es que, al menos desde su *Informe Natorp* (2002) de 1922, el fenomenólogo sostiene que el acceso teórico, científico, escrutador al mundo no es sino un modo derivado de la relación primaria que establecemos con las cosas. Interrogar o contemplar son modos del cuidado; sin embargo, son modos secundarios del rasgo ontológico propio del hombre, ¿por qué? Porque, en primera instancia, usamos el agua para beberla y, en segunda instancia, nos interrogamos por la constitución química de la sustancia. En consecuencia, la espacialización de la existencia debe ser pensada como originaria respecto de un acceso desvivificador-interrogativo.

En segundo lugar, el trato con el mundo, según Heidegger, tiene un carácter radicalmente significativo; es decir, que las cosas con que nos las habemos, como la silla en que nos sentamos, el libro que leemos, el tenedor con que cenamos, nos salen al encuentro justamente como eso: *silla, libro y tenedor*. Están cargadas con un sentido que resulta de la relación que se teje con ellas. El mundo es una red de significatividad, nos dirá Heidegger a lo largo del tercer capítulo de *Ser y tiempo*.

Finalmente, y como bien han atinado a señalar distintos comentaristas y críticos de la obra de Heidegger –entre ellos, Marcuse (2010), Buber (1967) y Ritter (1986)–, el análisis formalizado de la existencia ofrecido por el fenomenólogo alemán desconoce los elementos específicos y contextualizados de la existencia humana; así, por ejemplo, es ciego ante la condición sexual de la vida del existente. Su clase social también queda fuera de juego. Del mismo modo, su edad. Y este último elemento es, a nuestro juicio, esencial, pues permite que retomemos el impulso formalizador de la fenomenología heideggeriana para pensar una especificidad histórico-contextual del *Dasein*. Diríamos: el *Dasein* es un ente esencialmente mundano en la medida en que se ocupa de dicho mundo. Esta mundanidad define su espacialidad, en tanto en cuanto somos entes espaciales porque tratamos de distintos modos con las cosas y, además, nos aparecen significando algo.

Este impulso podemos decantarlo, adicionando un elemento contextualizado: la primera infancia, la edad del *Dasein* que está-en-el-mundo. Podríamos decir que, así como un adulto se ocupa de las cosas, del mismo modo una niña o un niño se ocupa de las mismas cosas que el mayor; no obstante, existe una especificidad en el trato: el primado de

la relación significativo-lúdica que tienen niñas y niños con el mundo. Y lo comentado no supone, en sentido alguno, que los adultos carezcan de una relación lúdica con su entorno; antes bien, lo que afirmamos es que en la infancia prima, de modo estructural-ontológico, dicha relación lúdica con el entorno. El juego transforma de manera constante el carácter significativo de la espacialidad existencial: a un niño la silla no le aparece únicamente como silla. En su trato lúdico con dicho ente, al cambiar su posición y recostarla boca abajo, lo que fue una silla devino ahora en una montaña o en un fuerte para esconderse. Un gancho para colgar la ropa o un trozo viejo de madera se transforma en un arma de fuego para jugar a los vaqueros. En consecuencia, y restringiendo de modo puntual la formalización ontológica del análisis heideggeriano, nos atreveríamos a indicar que el juego constituye un existencial definitorio; es decir, una faceta propia del cuidado, que articula la relación significativa que establecen las niñas y niños con el mundo. El estar-en-el-mundo en la infancia es un estar que adquiere la modalidad del juego.

Anotaciones en torno a una lúdica filosófica

El proyecto desarrollado por Matthew Lipman de una filosofía para niños se caracteriza, al menos desde sus rasgos más generales, por los siguientes elementos: en primera instancia, supone la existencia de una *comunidad de investigación*, en el marco de la cual se desarrolle el ejercicio filosófico. En este orden de ideas, y en contra de una comprensión de la filosofía que la asume como el trabajo individualizado que realiza una mente brillante frente a una vela o mientras mira un sinfín de estrellas, a juicio de Lipman, la labor filosófica como la labor científica no puede ser concebida, sino en el seno de un trabajo colectivo. La comunidad de investigación es, por tanto, el horizonte intersubjetivo del que surge el filosofar.

Esta relación intersubjetiva, si seguimos los análisis en torno a la acción comunicativa desarrollados por Habermas (1999), solo puede ser mediada por el lenguaje. Por consiguiente, la comunidad de investigación es una comunidad del diálogo. A través del discurso y del intercambio se promueve un ejercicio del filosofar ocupado con los grandes temas de la tradición filosófica occidental, pero sin devenir por ello en una revisión exegética de los textos canónicos de la tradición. Así, obras como la *Crítica de la razón pura* de Kant o el *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein ceden su lugar en los planes de lectura a novelas diseñadas especialmente para el aprendizaje de niños y adolescentes sobre tópicos nucleares ético-políticos del pensamiento occidental, entre otros.

A ello, podríamos agregar –siguiendo a Muñoz y Giraldo (2014)– que si bien es cierto el modo tradicional de potenciar el trabajo filosófico es a través del encuentro con los textos, la propuesta de Lipman puede ser ampliada, en clave lúdica, para introducir un componente que supere el límite del ejercicio lecto-comprensor, buscando nuevos campos para un trato dialógico con los otros:



Dos ejemplos significativos pueden dar cuenta de la tensión entre juego-pedagogía [*sic*] que se establecía anteriormente. El primero de ellos es [la] *filosofía para niños* que por su compleja elaboración teórica y los materiales (novelas y manuales) utilizados para el diálogo filosófico la hacen ser más partidaria de la pedagogía tradicional, razonada y manejable. (Muñoz & Giraldo, p. 133)

Si mantenemos el orden de la línea argumentativa que hemos empezado a delinear desde el enfoque fenomenológico heideggeriano, cabe anotar aquí lo siguiente: en primer lugar, la posibilidad del filosofar no debe ser buscada en un ámbito teórico aséptico, desvinculado de lo cotidiano. Como bien señala Carlota Weigelt (2002), a juicio de Heidegger la filosofía es una radicalización discursiva, con un aparataje categorial propio, de un ejercicio comprensor de nuestra relación cotidiana con el mundo. El existente piensa acerca de la existencia, desde un nivel prefilosófico y en un nivel filosófico. La filosofía, por tanto, es mundana y preteórica: el filosofar es una actividad mundano-vital.

Una vez retomado este horizonte analítico, podríamos afirmar que, en función del matiz específico que tome la vida fáctica, esto es, en razón de la faceta que adquiera en concreto la espacialidad del *Dasein* en cuanto estar-en-el-mundo, desde allí se puede potenciar la capacidad filosófica de la facticidad. En tal sentido, nos preguntamos: ¿Por qué no podría transitarse del juego, comprendido como un modo concreto del habitar el mundo, hacia una actividad lúdica capaz de poner de relieve el potencial filosófico que se esconde en ella? Así como el preguntar cotidiano por la vida puede radicalizarse hasta convertirse en un preguntar filosófico no teórico por la facticidad, del mismo modo, a nuestro juicio, puede radicalizarse en el contexto específico del juego, pues, en todo trato con el mundo, y ello incluye el trato lúdico, existe en germen la posibilidad de potenciar un interrogar filosófico.

Como bien señaló Arie Kizel en una entrevista reciente (Marfil: Educación Filosófica y Creatividad Social, 2021b), es repensable el proyecto de una filosofía para y con niños, más allá de los límites y modos más tradicionales de llevarse a cabo. Por ejemplo, mencionó un estudio que realizó acerca del modo en que los jóvenes se servían de WhatsApp para crear una comunidad de diálogo con carácter horizontal, sin un maestro o docente que guiara las conversaciones. En ese espacio, indicó Kizel, la comunidad de investigación pudo tener lugar en el marco de un contexto virtual de orden común para nuestra vida diaria sin necesidad de orientarse en el aula de clases, a través de la lectura colectiva de las novelas. De hecho, la realidad, nuestro contexto más inmediato, el mundo circundante o mundo de vida, como lo llamaron Husserl y Heidegger, son ese gran texto que sugiere, en los exteriores de un aula de clases, el lugar idóneo para pensar y cuestionarse, para alimentar interrogantes filosóficos. Por ello, la apuesta es por la flexibilidad y la creatividad. De hecho, el desarrollo de actividades lúdicas con contenido o trasfondo filosófico puede ser, justamente, el modo en que se manifieste dicha creatividad.



Lourdes Cardenal es una investigadora que ha apostado con fuerza por la posibilidad de fortalecer los nexos entre el juego y el filosofar. A través de la gamificación, comenta, es posible despertar mayor interés por un tema educativo concreto. *Filoland* es un mundo creado por ella para que los niños se inserten en una narrativa y evolucionen como héroes, en misiones y aventuras de corte filosófico. Los premios y recompensas, aunque tengan una apariencia conductista, pueden pensarse como un refuerzo positivo. Finalmente, lo que ella busca es un tránsito hacia el deseo y el placer que genera la mejora paulatina. No se impulsa el premio por el premio, sino una reflexión sobre lo que se ha aprendido y su importancia para la vida. No se juega únicamente a ser héroes, sino que el proceso implica una metacognición de lo hecho. Lo determinante es impulsar una reflexión en torno a la actividad una vez que esta se realice. Con ello se auspicia la capacidad crítica y autónoma en las niñas y niños, y no se restringe a un impulso de la competitividad (Marfil: Educación Filosófica y Creatividad Social, 2021a).

El juego constituye entonces una suerte de puente o instrumento que permite que problemáticas e interrogantes filosóficos tradicionales se tornen accesibles para quienes juegan. Se volvería, por tanto, sobre la estructura ontológico-lúdica y se potenciaría su capacidad de construir una significatividad mundana y, desde dicha significatividad, hacer latir de forma tranquila pero potente el interrogar filosófico y sus problemas más propios. El juego permite acceder a ellos de forma vivencial, mundana y cotidiana.

Los videojuegos pueden ser considerados, desde el ámbito de la virtualidad al que aludió Kizel, como un espacio válido de exploración y de potenciación filosófica. Un componente lúdico con carácter virtual puede promover la capacidad reflexiva de niñas y niños, en la medida en que no se juegue solo por jugar, sino que la actividad se encuentre guiada por interrogantes y al terminarla se desarrolle un proceso reflexivo en torno a lo aprendido en ella. El videojuego tiene la posibilidad de fortalecer la inmersión e identificación con las situaciones problemáticas que se encuentran los personajes. Lo importante es que se cuestione desde esa inmersión el sentido ético, por ejemplo, de una situación dada. Esto se ve afianzado por el sistema de karma de algunos videojuegos, por ejemplo, las entregas de *A Wolf among us* (Casero, 2017). Ahora bien, uno de los grandes limitantes es que el videojuego puede acabar por suprimir el carácter comunitario y dialógico de la filosofía para niños. Muchos videojuegos no tienen modo cooperativo, por lo tanto, las aventuras pueden impulsar una reflexión solipsista. Los juegos online pueden sopesar un poco esta limitación. Lo determinante quizás sería encontrar en esta oferta en línea, juegos que promuevan el trabajo y reflexión colaborativa.

Muñoz y Giraldo ofrecen, en el artículo ya aludido, un juego que hace que las niñas y niños se cuestionen por el problema de la identidad, temática clásica de la filosofía. Los autores implementan como herramienta los rompecabezas. Una silueta humana es fragmentada parcialmente, y a los niños les corresponde, a la par que arman la silueta que los representa, indicar por cada parte algo que los identifique. Su nombre, su música



favorita, su deporte favorito, etcétera. Asimismo, es pensable, por ejemplo, la posibilidad de un juego de roles: un juicio, en el que los niños deban defender a uno de ellos que hará las veces de acusado. Aquí la justicia, como tema de fondo, podría articularse con la capacidad dialógica, expresada en la posibilidad de brindar argumentos fuertes e identificar los argumentos débiles en el juego de roles que se desarrolle. Utilizar algunas tarjetas que representen emociones y, en conjunto, pedir a los niños que ayuden a definir las emociones que les corresponda en cada tarjeta podría ser también un modo de ponerlos en contacto con los interrogantes sobre la afectividad.

A modo de conclusión

A lo largo de esta contribución hemos intentado pensar el modo en que es posible caracterizar, desde una perspectiva fenomenológica y apropiándonos de los análisis de la existencia desarrollados por Heidegger, el juego como una faceta del estar-en-el-mundo, desde la cual la mundanidad adquiere y reconstruye su significatividad. La interacción lúdica con el mundo es asumida como un modo del cuidado y, por ello, como originaria respecto de la mirada teórica sobre las cosas. Allí, en el juego en cuanto que momento estructural ontológico de la relación infantil con el mundo, late de fondo un potencial filosófico, el mismo que constituye la vida fáctica, de acuerdo con Heidegger.

Al pensar en el potencial educativo del juego, lo que proponemos es circunscribir dicha potencialidad en el marco exclusivo del interrogar filosófico, de modo que se pueda filosofar respecto de temáticas clásicas del pensamiento occidental, atendiendo a elementos lúdicos. Así, se podría pensar de una forma contemporánea con y más allá de Lipman. Filosofía y filosofar para y con niños, atendiendo al carácter filosófico inherente al estar-en-el-mundo.

Como señaló Heidegger en sus trabajos ya tardíos, al analizar el modo preciso en que acontece el pensar originario, el trabajo de aquel que filosofa, medita y piensa originariamente, tiene lugar del mismo modo en que se interrogan los niños: “Para el niño que hay en el hombre, la noche sigue siendo la costurera de las estrellas, al aproximarlas unas a otras” (Heidegger, 2002, p. 84).

Referencias

- Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Ciencia e investigación*, 5(2), 132-149.
- Aristóteles (1985). *Ética nicomáquea; Ética eudemia* (J. Pallí Bonet, trad.). Gredos.
- Aristóteles (1994). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, trad.). Gredos.



- Buber, M. (1967). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games*. University of Illinois Press.
- Casero, D. (2017). *Guía para el uso de videojuegos en un aula de Filosofía* [Trabajo de fin de máster, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44199>
- Cornellà, P., Estebaneel, M. & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*, 28(1), 5-19.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hassinger-Das, B.; Toub, T.; Zosh, M.; Michnick, J.; Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 40(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Heidegger, M. (1994). *Einführung in die phänomenologische Forschung* (GA 17). Klostermann.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Universitaria.
- Heidegger, M. (2000). *Ontología (Hermenéutica de la facticidad)*. Alianza.
- Heidegger, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica [Informe Natorp]*. Trotta.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza.
- Jiménez, C. (2007). *La lúdica como expresión cultural: etnografía y hermenéutica del juego*. Magisterio.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Marcuse, H. (2010). H. Marcuse y los orígenes de la teoría crítica: Contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico (1928), *Sobre filosofía concreta (1929)* (J. M. Romero, trad.). Plaza y Valdés.
- Marfil: Educación Filosófica y Creatividad Social. (2021, 24 de junio). *El lugar del juego en Filosofía para Niños* [video]. YouTube. <https://youtu.be/xFHRyBVY>
- Marfil: Educación Filosófica y Creatividad Social. (2021, 5 de agosto). *Filosofía para Niños más allá del aula de clase*. YouTube. <https://youtu.be/qXJkTKpIqx8>



Muñoz, E. & Giraldo, P. (2014). Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI. *Análisis*, 47(86), 119-139.

Piaget, J. (2019). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.

Platón (1988). *Diálogos IV: República* (C. Eggers Lan, trad.). Gredos.

Ritter, J. (1986). *Subjetividad*. Alpha.

Rodríguez, R. (1997). *La transformación hermenéutica de la fenomenología*. Tecnos.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weigelt, C. (2002). *The logic of life*. Almqvist & Wiksell International.

Xolocotzi, Á. (2004). *Fenomenología de la vida fáctica: Heidegger y su camino a Ser y tiempo*. Plaza y Valdés.

