

Educación, lúdica y alteridad. Algunas anotaciones

Beatriz Marleny Cardona Rendón

“Alicia se introdujo también en el agujero del conejo, sin pensar que una cosa era entrar y otra muy distinta salir de allí.(...) ...pero podría cazar algún murciélago que, al fin y al cabo, se parece tanto al ratón...Me pregunto si comerán murciélagos los gatos... O quizá sea al revés, quizá sean los murciélagos los que se coman a los gatos (...). ...¿de qué me serviría una cabeza sin hombros? ¡Ojalá pudiera plegarme sobre mí misma, como si fuera un catalejo! ¡Incluso creo que podría hacerlo si supiera por dónde empezar! Tantas cosas extrañas le estaban ocurriendo a Alicia, que ya nada le parecía imposible.” **Alicia en el país de las maravillas. Lewis Carroll**

El presente escrito parte de las reflexiones elaboradas a partir de la docencia y principalmente del desarrollo de la investigación sobre lúdica en varias ludotecas de Antioquia y brinquedotecas de Brasil. En este proceso, surgen varios asuntos que considero relevantes para compartir con otros docentes sobre la educación, la lúdica y la alteridad, en el actual debate sobre la modernidad y la posmodernidad. Para ello explicaré un mensaje global con dos ideas básicas que lo sustentan.

La idea general a desarrollar se centra en la visión de la educación anclada en el paradigma de la modernidad, y con ella, el predominio de la verdad absoluta y el privilegio de la metodología precisa, la cual cae en la instrumentalización del encuentro profesor –alumno, limita la experiencia lúdica y la posibilidad del niño como creador de sentidos, a la vez que inhibe el reconocimiento y valoración de la alteridad, y con ella la construcción de nuevas sociabilidades necesarias en la contemporaneidad.

Primera idea: Educación y experiencia lúdica

La desaparición de prejuicios sólo significa que ya no tenemos las respuestas en las que habitualmente nos fundábamos...una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

Hanha Arendt. La crisis en la educación. Los variados y frecuentes planteamientos realizados sobre la crisis del mundo actual, anuncian el ingreso a nuevas dinámicas, no ya las del mundo de la modernidad, sino más bien una contemporaneidad, que aunque no es un estado de cosas ya imperantes, si es un cambio en gestación (Lyon,1994, p. 10). Sin embargo, la educación, el sistema educativo y los profesores poco nos hemos hecho cargo de este imperativo, el cual invita a transformar las formas, los contenidos y las apuestas educativas, en procura de alternativas creadoras en medio de la confusión imperante. En su texto *En torno a la posmodernidad* Gianni Vattimo señala: “...no somos una sociedad más

“transparente”, mas consiente de si, mas “ilustrada”, sino una sociedad más compleja, incluso caótica, y por último, que precisamente en este relativo “caos” residen nuestras esperanzas de emancipación”(Vattimo y otros, 1991, P.10). Muchos de los teóricos, de este cambio, vivenciaron los diferentes regímenes totalitaristas y autoritarios del siglo XX en Occidente y varios en Latinoamérica.(Emanuel Levinás, Zygmunt Bauman, Ágnes Heller, Jacques Derridá, Gianni Vattimo, Edgar Morín, Hugo Zemelman, Marshall Berman, Enrique Dussel, entre otros) los cuales como víctimas directas, familiares y en general cercanos a guerras, dictaduras y otros tantos etnocentrismos y radicalismos influenciados por estos acontecimientos plantean asuntos relevantes, que evidencian en propia persona, la urgente necesidad de repensar el mundo.

Ellos nos demuestran la necesidad de un cambio en el mundo, actualmente en proceso, pero al que hay también que ayudarlo a ser un mundo, como lo diría Gianni Vattimo, en el que se busque ser “quizá por fin más humanos”. Allí, ¿la educación, el sistema educativo y los educadores qué nos estamos preguntando? ¿Cómo nuestras prácticas docentes se están modificando de acuerdo a estos planteamientos? ¿Cómo se incide en la formación de seres más sensibles, más comprometidos y con capacidad para transformar? Estos diversos planteamientos vienen evidenciando la crisis de las grandes meta-narrativas, y por lo tanto la necesidad de apertura a nuevos discursos, discursos dúctiles y circulares (Lyon, 1994, p. 30), la experiencia del aprendizaje de lo nuevo, de lo inédito, de lo extraño. (Bárcena, 2002, p. 504), epistemes más plásticas y flexibles de la diferencia, la discontinuidad, la deconstrucción o la diseminación (Vattimo. 1991. p. 22).

En contraste, la educación en sus diferentes manifestaciones, tiende a conservar las teorías y los métodos estáticos. La necesidad de crear formas sociales nuevas, no suele pasar por la escuela. El afán de reproducir y aún conservar las “verdades” como absolutas, incuestionables y el alumno como carente, como “inferior”, alguien a quien domeñar, explicar todo el tiempo, frena esa posibilidad. El mundo interpretado y sin posibilidad de reinterpretarse, se le lleva al niño, en un marco condicionante de la realidad, y con ello, se inhibe la exploración, la creatividad, otros sentidos y maneras. Jean Duvignaud al referirse a la lúdica, señala como ésta parte de la experiencia humana nos ha sido ocultada, dado el énfasis en el interés rentable del quehacer humano, y el rechazo de las cosas sin precio, a lo discontinuo, lo inesperado, al “terreno baldío de la ensoñación, (Duvignaud. 1980, p. 13). La escuela y la ludoteca también reproducen esta lógica. La lúdica, en la educación, se instrumentaliza. La mayoría de las veces, considerada una ayuda didáctica o herramienta que posee el profesor. No como una posibilidad libre del niño, como una experiencia propia de éste. La lúdica, en su institucionalización en la ludoteca, en un tiempo predefinido, en la planeación precisa y en el momento específico, se ha limitado al juego programado, al juego reglado, al juguete, a la actividad conducida, a la orden concreta, a la explicación detallada, a las formas predefinidas. Las posibilidades que la educación abre al niño, no permiten la experiencia, como lo plantean Jorge Larrosa, esta requiere un gesto de interrupción, una pausa, pararse a pensar, dejar hacer, crear, afectarse, es esta posibilidad la que propicia igualmente la lúdica. En la educación y en la ludoteca, el papel

explicador permanente del profesor y el afán controlador frena la libertad y la creatividad, inhibe el desarrollo de la subjetividad del niño, de la niña, del joven. La lúdica, más que una metodología del profesor, es una vivencia del alumno. Más que una intencionalidad del docente, es una experiencia subjetiva del alumno. El docente explicador, poseedor de la verdad -dada por hecho-, obstaculiza el desarrollo de la experiencia lúdica en el niño y también la experiencia en él mismo, la cual se ve coartada por ese exceso de previsión, explicación, teorización. De este modo, difícilmente se abre a aprendizajes conjuntos, porque el otro merece otra oportunidad al pensar en su alteridad, la cual no soy yo ni mis miradas. Además la lúdica, desde la experiencia, buscaría promover el desarrollo de la libertad, la singularidad y subjetividad. No se trata entonces de ver el juego como un deber a cumplir, como una repetición, ya que la experiencia lúdica se da 'sin un porqué', y por ello supone un espacio de suspensión de la razón suficiente (Holzapfel, 2003).

En este sentido, se evidencia la gran necesidad de establecer nuevas relaciones pedagógicas, con apertura a lo diverso, a la multiplicidad de sentidos, al reconocimiento de la singularidad, de las diferencias, al Otro. Concebir así la educación de la mano de la incertidumbre y de la alteridad, podría ser de gran ayuda en la apertura educativa y en la posibilidad de la experiencia lúdica.

Segunda idea: Educación y alteridad

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Y sin embargo participamos de una dominación cultural y de unas instituciones que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún quienes son y tienen que ser quienes se encuentran, que tienen que ocurrir, y que hay que esperar de ese encuentro, que hay que conseguir del otro....

Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Educación y alteridad

El proceso educativo al considerarse como predeterminado, y no como espacio de creación, dispone al docente a no ver en cada caso lo nuevo. El *otro* de la educación, en su lugar, sigue siendo un *Mimismo*. El reconocimiento de la alteridad, y de las posibilidades de construcción conjunta pierden su oportunidad, y nos demuestran que la cuestión del *Otro*, la alteridad más que ser tematizada, requiere ser abordada, asumida, comprendida y trabajada.

No se trataría por ello, simplemente de entrar en la consideración de la igualdad sin reconocer sus riesgos y posibilidades. La igualdad contempla doble cara: por un lado se constituye en una necesidad y por el otro es un riesgo de peligroso proceder. Como necesidad, la igualdad en la educación hace alusión al respeto a los derechos del otro, a la valoración en su dimensión humana, al reconocimiento de sus valores, creencias y modos de vida, a la apertura de posibilidades, a la confianza en sus capacidades para construir y generar conocimiento. Pero de manera muy distinta es la concepción de la igualdad en la mirada que hago de los otros, como otro yo, como otro constitutivo de mi Mismo, a la mirada abarcante de las comprensiones y sentidos del profesor; en este caso interesa es la diferencia,

en el sentido de la pluralidad, la heterogeneidad, la valoración de lo múltiple, lo polisémico. La alteridad constitutiva del Otro me pone en la tarea de reconocer y valorar esa diferencia.

Como lo señala Zygmunt Bauman al referirse a la modernidad líquida la cual, "...fue una enemiga acérrima de la contingencia, la variedad, la ambigüedad, lo aleatorio, y la idiosincrasia, "anomalías" todas a la que declaró una guerra santa de desgaste; y se sabía que la autonomía y la libertad individual serían las principales bajas de esa cruzada". (Bauman, 2000, p. 31). En el contexto de la modernidad, se evidencia la fuerte influencia de los etnocentrismos, las grandes narrativas, la sobredeterminación de las cosas, las normas consideradas universales, las cuales crean razones totalizantes incapaces de escuchar al otro (Levinás. 1961), que atrofian la capacidad para la reflexión, la comprensión y la visión del largo plazo (Morín. 1999), y nos hacen seres incapaces de crear nueva historia (Vatimo. 1995).

La sociedad, vista más como acontecer que como sustancia, como lo plantearía George Simmel, requiere y posibilita un cambio y una apertura hacia el reconocimiento de la alteridad en la construcción del sujeto social. La valoración del relativismo cultural, y ético, permite el fomento de consensos entre miembros de la sociedad, la construcción de nuevos agentes sociales más comprometidos, más activos. Hacedores de mundo.

Tzvetan Todorov, en un su texto: *La conquista de América, el problema del Otro*, esboza tres planos de la alteridad que permiten comprender más este concepto y las relaciones que establece, en lo que nos invita a considerar *la proxemia* como la distancia que tomo del Otro; lo *axiológico* la forma como lo veo o lo juzgo y lo *epistémico* como lo conozco o lo ignoro; aspectos que podrían ayudar en el análisis de la alteridad en la actualidad. En este escenario, la educación enfrenta una necesaria apertura para realizar grandes cambios en su relación con el Otro, en como acerca o distancia, conoce o ignora, valora o subvalora, ello le implica disponerse a reconocer verdades más cercanas a lo humano, a los derechos sociales, el reconocimiento profundo de la diversidad, de la necesaria experiencia y singularidad del otro en suma al fomento y la creación de nuevas sociabilidades.

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (1996). La crisis en la educación. En: Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (p.185-208). Barcelona, España: Ediciones Península.

Bauman, Zygmunt (2000) Modernidad líquida. Fondo de cultura económica de Argentina. S.A. Buenos Aires, Argentina

Bárcena, Fernando. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo Universidad Complutense de Madrid, Revista española de pedagogía año LX, n.º 223, septiembre-diciembre

Duvignaud, Jean. (1980). El juego del juego. Breviarios, Fondo de cultura Económica. Paris.

Gallo, Silvio. (2008) Deleuze & a Educação. Coleção pensadores & educação. 2ª edição. Belo Horizonte.

Gil, Valencia. Julio (2013) La lúdica en la educación corporal a partir de los conceptos de experiencia y deseo. Tesis de maestría para optar al título de Magister en Motricidad-Desarrollo humano. Universidad de Antioquia. Instituto universitario de educación física. Medellín.

Heller, Agnesy Fehér, Ferenc. (1989). Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural Ediciones península. Barcelona

Holzapfel C (2003). Crítica de la Razón Lúdica. Madrid: Editorial Trotta

Levinás, Emanuel (1961). Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca.

Lyon David. (1994) Posmodernidad. Alianza Editorial. Madrid. 159 p.

Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación de futuro. UNESCO. París.

Ranciére, Jacques. (1987) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Traducción de Núria Estrach. Editorial Laertes. Barcelona

SKLIAR, Carlos, Larossa, Jorge, (2009) Experiencia y alteridad en Educación. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

Todorov, Tzvetan. (1987) La conquista de América, el problema del otro. Siglo XXI Editores. México.

Vattimo, Gianni y otros. (1991) En torno a la posmodernidad. Editorial Anthropos. Barcelona