UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Filosofia

TREBALL DE FI DE GRAU

PAIDEÍA Y EL SENTIDO DEL JUEGO FILOSÓFICO

AUTOR
RUBÉN DARÍO ROMERO MARTÍ

TUTORA
MARÍA PILAR DELLUNDE CLAVE

CURSO 2025 - 2026



UAB Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Filosofia i Lletres

Grau: Filosofia

Curs acadèmic: 2025-2026

L'estudiant Rubén Darío Romero Martí amb NIF 39938133J

Lliura el seu TFG: Paideía y el sentido del juego filosofico

Declaro que el Treball de Fi de Grau que presento és fruit de la meva feina personal, que no copio ni faig servir idees, formulacions, cites integrals o il·lustracions diverses, extretes de cap obra, article, memòria, etc. (en versió impresa o electrònica), sense esmentar-ne de forma clara i estricta l'origen, tant en el cos del treball com a la bibliografia.

Soc plenament conscient que el fet de no respectar aquests termes implica sancions universitàries i/o d'un altre ordre legal.

SIGNATURA

RUBÉN DARÍO ROMERO MARTÍ - DNI 39938133J

Firmado digitalmente por RUBÉN DARÍO ROMERO MARTÍ - DNI 39938133J
Fecha: 2026.06.06 20:42:52 +02'00'

Bellaterra, 8 de juny de 2026.

ÍNDICE

Capitulo metodológico: 5

Capítulo 1: Marco teórico general del concepto de juego. 7

Capítulo 2: Lectura y análisis de diversos autores claves. 9

Capítulo 3: Descripción del juego filosófico creado (reglas, componentes, etc.) .. 20

Capítulo 4: Valoración de la sesión de juego con el juego filosófico creado y conclusiones: 25

Anexos: 30

Bibliografía: 32

Resumen:

En el siguiente trabajo se propone una reflexión pedagógica desde el ámbito filosófico en torno al concepto de "juego", con el propósito de sustentar y articular una dinámica lúdica filosófica creada principalmente para que se aplique en un contexto educativo específicamente en alumnos de entre ocho y doce años. Inicialmente, se expone un análisis conceptual a través de diferentes pensadores como María Montessori, C. Thi Nguyen, Immanuel Kant, y en algunos apartados, utilizo como referencias complementarias autores como Michel Foucault, los cuales me permiten construir el marco teórico y con ello los diferentes significados que adquiere el término "juego". Es a partir de dicho análisis que desarrollo y especifico que el juego, no es solamente un mero entretenimiento enfocado al ocio o los pasatiempos, sino que este tiene la capacidad de adquirir un papel fundamental en tanto que dispositivo filosófico capaz de promover el pensamiento crítico, la autonomía, la escucha activa y orientar a los participantes hacia el terreno de la moralidad.

Palabras clave: Juego filosófico, imaginación, sensus communis, autonomía, pensamiento crítico.

Abstract:

This dissertation presents a pedagogical reflection from a philosophical perspective on the concept of play, with the aim of providing a theoretical foundation for a philosophical game-based activity designed for educational contexts, particularly for children aged between eight and twelve years. The study begins with a conceptual analysis of play through the contributions of several thinkers, including Maria Montessori, C. Thi Nguyen, and Immanuel Kant, while also drawing on complementary references such as Michel Foucault. These perspectives contribute to the construction of a theoretical framework that explores the different meanings and dimensions associated with the notion of play.

Based on this analysis, the dissertation argues that play should not be understood merely as a form of entertainment or leisure activity. Rather, it can function as a philosophical device capable of fostering critical thinking, autonomy, active listening, and moral reflection. By highlighting the educational and philosophical potential of play, this work seeks to demonstrate its value as a pedagogical tool that encourages participants to engage in reflective dialogue and develop essential intellectual and ethical capacities.

Keywords: philosophical play, imagination, *sensus communis*, autonomy, critical thinking.

Introducción:

Suele ser habitual comenzar la introducción aludiendo directamente al contenido teórico que se expone a continuación. Sin embargo, me tomaré el atrevimiento de recurrir a una cita del profesor Ramón Sánchez Ramón y que un día tuve el gran privilegio de escuchar en persona: "Yo debo reconocerme en mi alumno y debo creer que tengo algo valioso que hacer con él, y él debe reconocerme como conciencia; tampoco debe cosificarme, si no considerarme como persona y sentirse expectante por lo que yo, profesor, le estoy invitando a hacer" (Mumbrú 2014, 60).

Es claro que, en el contexto en el que nos encontramos, gran parte de los alumnos nos hemos sentido cosificados, convertidos en recipientes vacíos sobre los cuales, el docente deposita su saber. Así es como muchas personas, a lo largo de su proceso educativo, han acabado sintiéndose como números: anónimos, intercambiables, incluso, invisibles, atrapados en un distanciamiento entre alumno y profesor que se hace cada vez más difícil de salvar. De manera que dichas experiencias, lejos de ser anecdóticas o exclusivas, son lamentablemente una de las constantes del modelo pedagógico que vivimos hoy en día.

No fue hasta finales de mi adolescencia cuando mi perspectiva de dicho trato pedagógico comenzó a transformarse, al escuchar las palabras recitadas de mi gran amigo y maestro Ramón Sánchez Ramón, quien, con sus dotes filosóficos, tan marcados por un kantismo que lo define y que se manifiesta, sobre todo, en su instancia en la "dignidad" del otro, en el reconocimiento entre personas a través de ella, logró que mi persona escapase de ese vacío existencial en el que me encontraba. Ojalá, haber tenido profesores como él a una edad más temprana. Me hubiera gustado experimentar una dinámica diferente dentro del aula, donde se me diera la oportunidad de expresar mi opinión, de debatir con el profesor, de participar en dinámicas que hicieran del aprendizaje algo más vivo y gozoso. Todo ello me habría ahorrado, con el tiempo, muchos conflictos internos marcados por el rechazo hacia el ámbito académico.

Fue así como, a partir de mi experiencia personal y el relato de muchos otros, que me vi motivado a aprovechar la oportunidad que representa este trabajo de fin de grado para desarrollar un proyecto de carácter lúdico y filosófico que sirva, de algún modo, para transformar ese método tradicional que, pese a la existencia de numerosas teorías sobre métodos alternos, seguimos reproduciendo. Sin embargo, no pretendo exponer una

propuesta autobiográfica, sino que mi objetivo es responder a una problemática estructural que termina afectando a los sistemas educativos del presente.

Mi intención, a través de esta investigación, es mostrar como una dinámica lúdica en grupo puede potenciar el aprendizaje y desdibujar esa línea que separa al docente del alumno y, con esto no me refiero a esa condición de oponer el uno ante el otro, sino de disolver esa resistencia que se levanta entre ambos. Para ello me he inspirado en un juego cuya base no se sustenta en una especie de Memory, es decir, no consiste en acumular datos o recordar fechas. De modo que no es algo que vaya dirigido al típico conocimiento que se adquiere para superar una prueba académica. Tampoco es un juego que asigne roles fijos o determinados que limitan al participante, como por ejemplo lo haría un videojuego, donde cada personaje tiene marcada una historia y objetivo de antemano, sino que, en todo caso, mi juego busca como fin último el aprehender a aprender. Por esa razón pensé en añadir un elemento que lo enriquece, a esto me refiero con el hándicap propio de cada figurita, la cual viene representada por un filósofo específico y con ello introduce una variable de pensamiento y de sorpresa en cada partida.

Es por ello por lo que he decido aplicar el juego en un contexto en el que se pretende la escucha activa, el respeto, el pensamiento crítico, la empatía, todo ello desde unas coordenadas lúdicas y sin perder el horizonte de la educación. De ahí que me haya centrado en analizar el término *juego* para poder evitar ambigüedades y ser lo más preciso posible. Es así como los autores elegidos son, pueden ofrecerme una base más sólida para defender la construcción y la forma de articular mi propio proyecto lúdico, un proyecto que, desde mi humilde perspectiva, nos abre una forma de experiencia cognitiva que otros juegos no podrían ofrecer.

Capitulo metodológico:

El siguiente trabajo se realiza a través de una metodología filosófica en un contexto interdisciplinar educativo, en donde el objetivo principal es demostrar como el juego resulta una herramienta o dispositivo fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la escucha activa, la autonomía en la reflexión, la ruptura con la educación tradicional y sobre todo una nueva forma de educar a través de la creatividad ante una situación emergente que representa el crecimiento de la inteligencia artificial dentro de un contexto educativo actual.

Por ende, el enfoque que aquí se expone se ejecuta a través de un análisis conceptual, una comparación entre diversos autores y la experimentación practica mediante la creación de una dinámica lúdica filosófica. Por lo que lejos de una pretensión estadística, el proyecto coloca el foco en defender argumentativamente y comprender la relevancia del juego como dispositivo filosófico y educativo. Por tanto, mi investigación articula una parte teórica y otra práctica. Es por esta razón que es necesario el análisis entre los diferentes autores, la creación y aplicación de un juego filosófico.

Ahora bien, la metodología llevada a cabo se divide en tres partes:

Lo primero, consiste en un análisis conceptual del juego con el objetivo de dejar claro cuáles son sus diferentes significados y funciones dentro de la esfera filosófica. En segundo lugar, hacer una comparación entre los diferentes enfoques teóricos que abarcan el ámbito del juego a partir de diferentes perspectivas, como, por ejemplo: educativa, ética, filosófica, cultural. Por último, introducir la dimensión practica a través del juego desarrollado, en donde cuya finalidad sea poner a prueba las hipótesis expuestas a lo largo del trabajo: ¿tiene el juego una función filosófica?; ¿realmente el juego puede ser ese dispositivo capaz de incitar y promover la creatividad y la reflexión crítica es un contexto arropado por la IA?; ¿podría hablarse de democracia y libertad en una educación sometida por la IA?

Cabe recalcar que realizar un análisis conceptual del término “juego” es relevante en el ámbito de la filosofía, puesto que nos permite distanciarnos de aspectos ambiguos y sobre todo a clasificar el ámbito de estudio. Recordemos que el concepto de “juego” resulta polisémico, de manera que ha sido interpretado de diversas maneras a lo largo de la historia y en diferentes disciplinas o corrientes de pensamiento.

Es cierto que suele haber un sesgo social respecto a ese imaginario que defiende que el juego va asociado directamente con la infancia, con el ocio o entretenimiento y que, por

tanto, este carece de seriedad. No obstante, desde el lente filosófico o psicopedagógico, el juego adquiere aspectos y formas más profundas e interesantes, como, por ejemplo: practicas formativas, experiencias nuevas las cuales a través de la motivación y la diversión propician adquisición de cultura e, incluso, puede ser vista como una plataforma ontológica que redefine nuestra relación con el mundo y se expande al terreno de lo ético, político y civilizatorio.

Por lo que el análisis conceptual hace posible evitar una perspectiva que reduzca la comprensión del juego y crea esa apertura para que sea considerado o pensado como un dispositivo complejo, capaz de incitar a la reflexión crítica, producir conocimiento y el desarrollo autónomo del individuo. Por esta razón, el juego arropado de estas características cobra especial relevancia dentro de un contexto educativo marcado por las inteligencias artificiales. Cabe destacar que, a partir de dotar al juego de una carga pedagógica y filosófica, el método lúdico puede ser favorable en etapas más avanzadas.

¿Qué función tendría el juego en los diferentes autores?

Como comentaba anteriormente, diferentes autores han rondado cerca del significado y el uso de este desde múltiples nociones. Cuando hacemos un análisis al respecto y nos enfocamos en comparar algunos de ellos, podemos identificar las similitudes y las oposiciones en referencia al papel del juego. De manera que así podemos ser más precisos y aclarar el marco teórico que guía nuestro proyecto.

La base central sobre la que construyo es María Montessori en donde su noción del juego se vincula directamente con la educación y el desarrollo cognitivo del infante. Para Montessori, el juego no es simplemente un objeto visible el cual produce diversión en el niño, sino que es desde este que construye su conocimiento, en tanto que la mente interactúa con su entorno. Es por ello por lo que su concepto de “mente absorbente” es la piedra angular que pone de manifiesto la capacidad natural del niño a la hora de aprender activa y espontáneamente, siempre y cuando se dé en un ambiente preparado y se encuentra la figura del maestro “facilitador”.

Por otro lado, he decidió introducir la idea del “libre juego” entre la imaginación y el entendimiento de Immanuel Kant, con el objetivo de añadir un aspecto cognitivo del juego como aquella actividad mental alejada de fines utilitarios en donde el niño a través de este juego armónico despliega su creatividad e imaginación que le conduce a colocarse en la posición del otro y así mismo verse afectado por la subjetividad del juicio, de modo que el juego cobraría a través de la imaginación un despliegue hacia el ámbito de lo social o tal y

como menciona Kant, a un *sensus communis* el cual va ligado directamente a su proyecto Ilustrado, destacado por el papel autónomo del sujeto mediante el uso de la razón pública o su famoso *Sapere Aude*.

Acto seguido, se analizará el concepto de "juego de esfuerzo" desarrollado por Nguyen en su libro "The Agency in Game Design Explained" donde nos comenta que dentro del juego podemos adoptar una especie de actitud que nos ayuda a conseguir unos fines alejados del valor extrínsecos, por lo que, al adoptar esta postura, la experiencia del juego no se ve reducida al valor o utilidad externa. Es por ello por lo que Nguyen resulta una pieza clave para comprender y articular como el juego puede combinar reflexión, diversión y educación a través de lo que él llama "inversión de las relaciones entre medios y fines".

Por último y no menos importante, se hace mención de la parreshía socrática como aquella práctica a través del hablar franco, el cual ayuda o conduce a los interlocutores a cuidar de los otros y de sí mismos. Es preciso el enfoque y análisis foucaultiano respecto al decir veraz como esa práctica del individuo que tiene como núcleo el propio *Ethos* el cual produce en el hablante una reflexión interna que le permite sincerarse consigo mismo y darse cuenta de aquello que conoce y aquello que ignora. Por lo que he decidió añadirlo en tanto que este elemento filosófico se ha visto reflejado en los participantes a lo largo de la sesión.

Por tanto, es a partir de las diferencias presentadas entre los diversos autores, la que nos posibilita señalar que el juego trasciende el entretenimiento y, a partir de aquí, construir un marco teórico que nos permita defender la potencia filosófica del juego y sus múltiples consecuencias positivas las cuales se expanden hacia el ámbito social y político.

Es por esta razón, que el núcleo de la investigación filosófica radica en la pregunta ¿tiene el juego una función filosófica? La cual, continuamente nos conduce a plantearnos si ¿realmente el juego puede ser ese dispositivo capaz de incitar y promover la creatividad y la reflexión crítica es un contexto arropado por la IA? Por consiguiente, situamos el objeto de estudio dentro de un contexto actual en el que el avance tecnológico somete fuertemente a la educación a nuevos desafíos.

Capítulo 1: Marco teórico general del concepto de juego.

Es cierto que el método lúdico se suele enfocar principalmente en la etapa de la infancia. Sin embargo, basándose en principios fundamentales como: la autonomía, el papel activo del sujeto y el entorno preparado, no impide que haya una proyección a niveles

pedagógicos en etapas mucho más avanzadas. Es claro reconocer que, a nivel social, habitualmente sostenemos que el juego representa una forma meramente divertida, la cual no aporta un método serio y complejo en el ámbito del aprendizaje. No obstante, también se ha construido con el tiempo la idea de que las dinámicas lúdicas pierden su eficacia al cruzar la línea de la infancia. Por este motivo es preciso recalcar, que diversos autores, afirman que dichas dinámicas no pierden su valor como contenido educativo, sino que estas se transforman y se vuelven más complejas en función del estadio evolutivo del sujeto.

De manera que la dimensión filosófica del juego, cómo aquella práctica que pone en movimiento el pensamiento crítico, el diálogo y la imaginación, resulta pertinente tanto en la infancia como en la adolescencia, ya que es durante estas etapas en la que el sujeto construye su identidad intelectual y se cuestiona sobre el mundo que le rodea.

Es precisamente por esta razón, que el juego nos sirve como herramienta de adquisición cultural, el cual se inscribe hoy en un mundo totalmente nuevo, es decir, en un contexto donde la cultura está mediada y atravesada por la Inteligencia artificial. Ante esta situación, reivindico que el juego no se limite a su función lúdica o recreativa, sino que ha de concebirse como aquel dispositivo pedagógico capaz de contrarrestar la tendencia hacia la pasividad cognitiva que proporciona el uso de dichas tecnologías. Por tanto, el proyecto aquí expuesto parte de esta premisa para realzar y reivindicar las dinámicas lúdicas y en concreto el juego filosófico que proporciona el privilegio y la posibilidad de construir el pensamiento crítico y la voz propia. Cabe destacar que no se trata de denigrar o infravalorar el valor de las herramientas tecnológicas IA, sino de replantear y repensar su uso dentro del aprendizaje. De manera que el foco, no se encuentra en si hemos de utilizar o no la inteligencia artificial, sino de cómo mantener la agencia creativa y crítica del individuo en tanto que convivimos con ella.

Ahora bien, desde esta perspectiva ya expuesta, podemos considerar necesario implementar en el terreno educativo programas lúdicos que garanticen a los estudiantes, independientemente de su edad, un lugar donde puedan desarrollar sus potencialidades creativas al mismo tiempo que adquieren conocimiento, construyen cultura y participen en conjunto. Así mismo, el juego filosófico, dentro de este marco, ya no es visto como un medio de entretenimiento o motivación, sino que es aquella pieza del engranaje donde el individuo crea y aporta sus propias ideas, desarrolla su argumentación y genera una especie de innovación que los sistemas propios de la IA no pueden sustituir como por

ejemplo, capacidad para debatir espontáneamente, ya que el juego te proporciona: preguntas no premeditadas, sostener opiniones contrarias a las tuyas, razonamiento critico contextualizado y una dimensión ética en tanto que se promueve una escucha activa generada desde la igualdad y el respeto. Insisto en que, para que estos programas o proyectos sean totalmente viables, es importante que los espacios del aula estén guiados por un docente, el cual hace el papel de facilitador garantizando la escucha, el turno correspondiente, el intercambio de argumentos y así se consiga una reflexión compartida y productiva.

Capítulo 2: Lectura y análisis de diversos autores claves.

Para Montessori, partimos de una condición humana llamada "mente absorbente", en donde el infante a partir de la percepción tiene la capacidad de incorporar información de su entorno de manera espontánea y no mediada por estructuras previas, pero cuidado, esto no debemos tomarlo como una ingenuidad o insuficiencia cognitiva, sino todo lo contrario, es una ventaja epistemológica. Es decir, la ausencia de filtros conceptuales y sesgos sociales que se imponen durante una edad más tardía, permiten que el niño o niña tenga acceso a una experiencia mucho más abierta. Por ende, no debemos tratar al infante como un receptor de información pasivo, de modo que el educador, en este caso, resulta fundamental para asumir ese papel de facilitador que ofrece las condiciones y herramientas necesarias para que el individuo formule sus propias respuestas, elabore sus propias hipótesis y construya conclusiones de forma autónoma. Así mismo señala lo siguiente: "Los psicólogos sostienen que la conducta se afirma en cada individuo mediante la experiencia y el contacto con el medio, y, por lo tanto, la tarea primordial de la educación es generar un medio que ayude al niño y le permita desarrollar las funciones que le dio la naturaleza" (Montessori 2014, 29)

Es decir, el objetivo es promover un individuo activo, donde su desarrollo cognitivo no se vea mediado por agentes externos como tal, sino que este desarrollo emerja desde su experiencia directa con el juego, desde el intercambio de ideas con el resto de sus compañeros y que, por tanto, sea este quien a través de la exploración construya su conocimiento.

Siguiendo esta lógica, podemos afirmar que el crecimiento intelectual de la persona se vincula directamente con la experiencia lúdica filosófica, ya que se ve afectado por estímulos que le conducen a tener un pensamiento crítico y voz propia desde el ámbito pedagógico. Por ende, el juego filosófico, en tanto que un ejercicio práctico, combina la

diversión, aprendizaje, experiencia sensorial, diálogo, imaginación y, se presenta como una respuesta bastante coherente ante la urgencia que exige una pedagogía que contrarreste el mal uso de las IA.

Ante dichas afirmaciones, podemos sostener que el niño posee una capacidad natural de adaptación al medio que le rodea. No obstante, dicha plasticidad cognitiva no opera desde la nada, sino que esta necesita estímulos que activen el impulso de experimentar y comprender. En este sentido, nos encontramos en un contexto marcado por la inteligencia artificial la cual, empleada sin mediación pedagógica, podría anular precisamente aquella voluntad de adaptación tan característica del infante. Es decir, si el niño absorbe y experimenta a través de estímulos y, el entorno que le rodea, solo le otorga respuestas inmediatas y superfluas, entonces, se suprime la necesidad de explorar, preguntar y construir a partir la motivación. De modo que, a través de esta lógica, conseguimos instalar una pasividad cognitiva equivalente a la conductista: un individuo incapaz de elaborar su propio pensamiento crítico, el cual solo se dedica a recibir y producir la información que se le propicia desde una posición acrítica.

Ahora bien, sin desligarnos del discurso central de Montessori, hemos dicho que la infancia es la etapa donde encontramos mayor actividad y capacidad psíquica, precisamente porque el niño aún no se ha visto afectado drásticamente por los sesgos sociales que, con el pasar del tiempo, condicionan y limitan su aperturidad. De manera que la mente absorbente no tendría por qué ser obstaculizada, sino que esta debería ser estimulada constante y significativamente. En este caso, la dinámica lúdica bien orientada, se convierte en la piedra angular que genera un estímulo motivador en el sujeto, conduciéndole así, hacia el aprendizaje de manera voluntaria y activa. Es por ello por lo que el juego filosófico es capaz de despertar y dar chispa a los alumnos. Por tanto, si privilegiamos a la educación con métodos a través del juego, podemos construir no solo seres humanos que tiendan a la autonomía intelectual, sino que también se sepan desenvolver en los diferentes ámbitos de sus vidas cotidianas con criterio propio. En este sentido, la educación lúdica se nos revela como la herramienta crucial para formar sujetos libres, no desde el sentido abstracto, sino en el sentido concreto y particular de individuos que piensen, cuestionen y actúen con independencia, siempre desde el marco de la comunidad.

Ante este planteamiento, la inteligencia artificial estaría reduciendo la independencia cognitiva del sujeto y, por ende, su libertad. Dicho en otras palabras, en el caso de

consolidar un sistema educativo en donde las IA rigen los procesos de aprendizaje sin un contrapeso pedagógico, el conflicto no solamente sería metodológico, sino que este se expande al ámbito de lo civilizatorio.

Llegados a este punto, cabría preguntarse con toda sinceridad ¿podría hablarse de democracia y libertad en una educación sometida por la IA? La respuesta no es sencilla, puesto que predecir el futuro es casi imposible. Sin embargo, si es posible afirmar que, de continuar con las dinámicas que se están llevando a cabo en la actualidad en base a estos modelos educativos en los que la IA opera sin ningún tipo de control, esteramos construyendo ciudadanos incapaces de cuestionar el poder y de resistir ante formas de gobiernos autoritarios. En definitiva, la urgencia de un cambio en el modo de educar a las generaciones venideras no es una cuestión personal y nostálgica, sino una exigencia política y ética. Promover una educación basada en la creatividad, en donde los infantes se vean estimulados por su entorno y experimenten con motivación y alegría el conocimiento, siendo así está la condición de posibilidad de una sociedad que aspire a la libertad. De esta manera cita en su libro: *Educar para un mundo nuevo*: “Entonces, tal vez se consiga que abandone sus ganas de no hacer nada y se interese en algo que lo estimule a trabajar, que abandone la pereza y se vuelva activo, que abandone ese estado de pánico que tan a menudo se traduce a un apego exagerado y acepte que hay que separarse de los demás, que adquiera la libertad de ser feliz y conquiste la vida” (Montessori 2014, 30).

Por otra parte, ligada a la cuestión de la inteligencia artificial se encuentra la relación entre creatividad e imitación. Montessori sostiene que la mentalidad del sujeto está dotada de una capacidad creadora inherente. Así, una educación llevada a cabo desde dinámicas lúdicas filosóficas incita al niño a crear, generar ideas propias y transformar los materiales facilitados en clase. En cambio, el uso excesivo e irreflexivo de las IA, atrofia esta capacidad creativa ¿Por qué sucede esta cuestión?, precisamente porque al ofrecer respuestas ya acabadas, está sustituyendo el proceso generativo y creativo por la mera recepción. Por esta razón, recalco mediante el presente escrito, que la posición aquí defendida no es una eliminación de las inteligencias artificiales en el ámbito educativo, sino que deberíamos en conjunto redefinir la función y el uso que hacemos de esta. Alejado de una postura radical, una de las cuestiones que se intenta exponer es que las IA, deberían actuar simplemente como herramientas auxiliares que orienten y acompañe al alumno sin entorpecer su proceso de elaboración. Solo así, desde mi humilde postura, las inteligencias artificiales se podrían convertir en un apoyo que inspire y agilice el desarrollo intelectual del sujeto, entiéndase esto no como un acto de imitación, sino que aquellos resultados

proporcionados por las IA puedan ser transformados y cuestionados. De manera que podríamos enriquecernos desde este uso y obtener una perspectiva critica en el propio aprendiz.

En este marco y a través de todo el discurso expuesto anteriormente, es relevante la pregunta por el tipo de juego que se promueve dentro del aula. Digamos que no se trata simplemente de jugar, ni de incorporar objetos como los muñecos convencionales, ya que estos poseen un rango pedagógico limitado, precisamente porque no exige al infante interactuar o debatir. De manera que el foco debe centrarse en cómo y con qué juega el sujeto.

El juego filosófico y pedagógico es algo que trasciende el objeto visible, es a partir de él que el participante pone activa su imaginación, crea nuevas conexiones conceptuales, reconoce sus fallos, sus límites y se ve incitado a pensar más allá de lo establecido. Incorporar más juguetes al aula no es la solución, lo que se propone es crear, diseñar y establecer dinámicas lúdicas que generen al niño una experiencia real del mundo en el que vive, de manera que establezca una relación más directa y significativa con su cotidianidad. Es a través de estas experiencias mencionadas las cuales pueden conducir al niño y niña a despertar esa actitud curiosa que los lleve a interrogarse sobre aspectos de su propia existencia y, no solo eso, sino que, además, produce un ambiente de convivencia productiva en el que los alumnos expresan y comparten sus puntos de vista y experiencias. Es en este ambiente desde el cual se va construyendo colectivamente una cultura del aprendizaje y motivación que se alimenta de manera subjetiva.

El objetivo en sí es que el juego pedagógico, en tanto que ejercicio filosófico, se traslade a otras esferas de la vida en sociedad, en donde la capacidad argumentar, escuchar y convivir con la diferencia no quede reducida solo al ámbito escolar, sino que se extienda al espacio público y político. Continuamente el juego puede promover la cohesión social, ya que actúa la voluntad natural del niño defendida por Montessori, la cual no debe confundirse con una obediencia impuesta: “Suprimir la voluntad del niño para que obedezca no es otra cosa que opresión” (Montessori 2014, 70).

Esto pone de manifiesto que la educación, no se reduce a la transmisión de contenidos académicos tales como fechas, contextos y autores, sino que abarca la relación que el sujeto establece con los demás seres humanos y, a través de ella, con el espacio social y político que habita.

La inteligencia artificial, en este contexto, solo representa una pequeña parte del proceso de aprendizaje, es decir, puede proporcionarnos información, pero no puede generar el ambiente que posibilita la cohesión entre personas, la construcción compartida de sentido ni el desarrollo de la voluntad orientada hacia un bien común. Al no producirse este vínculo intersubjetivo, tampoco contribuye a la información de ciudadanos capaces de organizarse y participar deliberadamente en la vida democrática. En cambio, el juego filosófico, ofrece precisamente lo opuesto, entiéndase esto como el espacio de encuentro, donde brota el pensamiento colectivo y de construcción que ninguna máquina o sistema artificial puede construir.

Nguyen, por su parte, sostiene una postura similar a la comentada al inicio, nuestro autor comenta que el juego no es un simple pasa tiempos, sino que dentro del mismo adoptamos ciertas actitudes para conseguir nuestros fines. El comportamiento del jugador se ve moldeado a través de las reglas (en mi juego, por ejemplo, las reglas son sencillas, preguntar y contestar, el jugador se ve en cierta medida obligado a adoptar una actitud crítica y de escucha activa, que permite la reflexión filosófica de diversos temas aleatorios, los cuales se van dando a lo largo de la partida. En este sentido el alumno se ve comprometido temporalmente a aprender de manera lúdica, lo cual resulta pedagógicamente atractivo).

Al contrario de Nguyen, quien defiende la idea de que el jugador se sumerge en una especie de ficción realista, como es el caso del juego Sign, en el cual el jugador se encuentra en un compromiso practico marcado por la complejidad de las dinámicas y mediante estas, se ve motivado a esforzarse por el bien de la experiencia. Nuestro juego busca impactar directamente con la realidad del alumno realizándole preguntas que tienen que ver específicamente con su vida cotidiana. “El hecho de que podamos alcanzar este tipo de absorción durante el juego revela algo bastante asombroso sobre nosotros” (Nguyen 2019, 25).

Por otro lado, el proyecto lúdico llevado aquí a la práctica se aleja de la idea presentada por Nguyen como aquel juego que ofrece una experiencia de estimulación sensorial ni tampoco un desafío instrumental, puesto que el fin último no es ganar, sino que este ha sido diseñado para otros fines, como, por ejemplo: que el alumno se divierta y aprenda junto a sus compañeros, dado que cada uno expone sus ideas. De manera que se genera un ambiente donde el alumnado experimenta un sentimiento de comunidad en donde todos colaboran, aportan y son escuchados. Es por esto por lo que podemos afirmar que

el juego contribuye al desarrollo personal del sujeto, ya que, en este caso, el participante asume la agencia y el papel de ser el creador del contenido que se elaborará en clase.

Ahora bien, Nguyen defiende un tipo de juego el cual denomina "Juego de esfuerzo". En donde a partir del análisis de Suit, este le permite ver dos aspectos opuestos: Por un lado, puedes jugar para ganar (juego de logro) donde el jugador quiere ganar por el propio valor de la victoria o fines que se derivan de esta como el dinero o bienes. Ejemplo: jugador de Poker. Y, por otro lado, encontraríamos el jugador de esfuerzo que adquiere temporalmente un interés por el bien de la lucha.

Cuidado ambas pueden ser compatibles, tú puedes jugar porque quieres ganar y porque te gusta pasártelo bien en esa dificultad del juego. Sin embargo, "la inversión motivacional del juego de esfuerzo es, a mis ojos, la posibilidad más interesante que plantea el análisis suitsiano" (Nguyen 2019, 428).

Por consiguiente, puedes interesarte por el juego de esfuerzo, es decir, por el hecho de hacer algo difícil o por la experiencia que vives, pero la diferencia entre juego de logro y juego de esfuerzo no se basa en que uno tiene valor intrínseco y el otro extrínseco, ya que ambos poseen las dos formas; por ejemplo: en el juego de logro encontramos ambos elementos, intrínseco (el propio valor de ganar) extrínseco (ganar el dinero) y en el juego de esfuerzo el valor intrínseco (valor de vivir la experiencia) y valor extrínseco (lo que se deriva de esa experiencia). ¿Cuál es el punto?, que el juego de esfuerzo, no se ve marcada por el valor intrínseco de la actividad, sino "por las relaciones invertidas entre medios y fines dentro de los límites del juego" (Nguyeen 2019, 428).

¿Qué quiere decir invertir las relaciones entre medios y fines? A primera instancia resulta confuso, ya que solemos suponer que aquello relevante es el fin y, en base a eso, utilizamos unos medios para conseguirlo. En el juego, el fin es lo de menos, lo que importa son los medios, incluso, si estos son complicados. Por eso se invierten estos dos aspectos, porque lo importante es cómo consigues el fin último, es decir, que son las reglas que te dificultan, aquel aspecto dota de relevancia al propio juego. Por eso habla de esfuerzo, porque es la propia dificultad la que dota de sentido al juego. Nguyen coloca el ejemplo del ráquetbol: su interés de ganar no radica en la victoria, sino en que jugando a esto mejora su salud.

Mi juego podría ser lo que Nguyen llama "juego de esfuerzo", pero ¿Por qué?: el propósito o fin último recae precisamente en pasarla bien y aprender, aquí no hay un objetivo materialista como en otros juegos, en el que juegas para obtener una recompensa material, sino que juegas porque te gusta jugarlo, porque aprendes, porque conversas, porque

escuchar a los otros te enriquece, porque te sientes el creador del propio juego y dueño de tu propio aprendizaje. Recordemos que aquí no hay una penalización, ya que el objetivo no coloca el foco en si la respuesta es correcta o incorrecta, sino de comprender por qué has dado esa respuesta. Mi pregunta es ¿tiene mi juego un valor extrínseco cómo correr una maratón por salud? ¿Hay una relación invertida entre medios y fines en mi juego? Yo diría que sí, dado que el valor no recae en la victoria, sino que la importancia recae en la dificultad que asumes a la hora de poder contestar reflexivamente a las preguntas que aparecen a lo largo de la partida, ya que esta respuesta es discutida y en cierta medida rechazada por los demás participantes; pongamos un ejemplo: supongamos que una de las preguntas es ¿Quién tiene más derecho a la vida, un ser humano o un animal? La respuesta podría ser que un ser humano tiene más derecho al animal por el simple hecho de serlo, sin embargo, puede darse el caso de que otro participante contrargumente dicha respuesta, provocando un debate entre ambos participantes y, por consiguiente, la idea defendida por el participante (1) sea descartada o replanteada. Así mismo, se muestra la dificultad que presenta la pregunta a la hora de responderla, en este caso, no se trata de respuestas incorrectas o correctas, sino de la complejidad que resulta tomar una postura y defenderla.

Por tanto, el valor intrínseco se da en el propio pasártela bien aprendiendo, donde hay esa libertad de responder aquello que piensas sin temor a equivocarte y, por otro lado, se da el valor extrínseco a partir de esta dinámica lúdica filosófica: ejercitas el pensamiento crítico, la escucha activa, y el desarrollo personal del sujeto.

Por otro lado, en el apartado de la estética del esfuerzo, Nguyen describe la armonía en el juego como una especie de experiencia particular de ajuste entre la conciencia y nuestras capacidades de resolución de problemas y toma de decisiones que se manifiesta en la elegancia del resultado. En el caso de mi juego, se establece una armonía al momento en que al alumno se le presente una pregunta la cual debe solventar, y el participante es capaz de darle una solución, mostrando así sus capacidades resolutivas en conexión con su conciencia. “es una armonía entre el yo y el desafío”.

Partiendo del fragmento citado: “Propongo la siguiente categoría: «juegos de esfuerzo estético», que son aquellos juegos diseñados con el propósito de proporcionar a sus jugadores experiencias estéticas del esfuerzo. La mera existencia de esta categoría nos ofrece, por cierto, una respuesta a ciertas concepciones más estrechas del valor de los juegos” (Nguyen 2019, 432).

Sostengo que aquello importante es precisamente que el juego no consiste en ganar o perder, sino en dar conciencia a los participantes de sus capacidades resolutivas, de manera que sean conscientes y capaces de que pueden pensar por sí mismos, de construir ideas, aportaciones, dándole a cada uno de ellos, una sensación o experiencia de que son importantes y que tiene la capacidad suficiente de enseñar y aportar conocimientos a los otros. Es una especie de ese "cuidar de sí mismo y los otros" de la que tanto habla Foucault en su libro *El coraje de la verdad, el cuidado de si y el Gobierno de los otros II*.

Sócrates, a través del juego parresiastico, establece un modelo del hablar franco que se combina con el *ethos*, proporcionando a aquellos interlocutores conciencia de que no lo saben todo, estos al caer en cuenta de su posición de ignorancia, toman conciencia en tanto que deben corregir sus ideas y pensamientos: "Decir la verdad en el orden del cuidado de los hombres es poner en cuestión su modo de vida, tratar de poner a prueba ese modo de vida y definir lo que puede convalidarse y reconocerse como bueno y lo que en él debe, al contrario, rechazarse y condenarse" (Foucault 2014,140).

De tal manera, que a través del diálogo opera una forma filosófica en la que se nos revela el modo de vida en que hemos estado llevando. En el caso del juego, en lo que son las preguntas y respuestas a partir del debate, cada uno de los niños toma conciencia de los diferentes puntos de vista que tienen sus compañeros y que es lo que ellos en sí mismos creen por si solos. De manera que, el juego es un modo de tomar conciencia, en el ámbito del cuidado del alma y armonioso en tanto que el valor del propio juego brota de la superación de las dificultades que se van dando.

Una de las cosas que venimos mencionando es el tema de que una de las cosas que se pretende con el juego, es que el sujeto desarrolle sus propias capacidades y cualidades: "en los juegos de esfuerzo estético, el juego nos dirige a realizar una actividad y luego prescribe que apreciemos las cualidades estéticas de nuestra propia actividad, de nuestro propio movimiento, nuestras capacidades analíticas y nuestras capacidades de evaluación y elección" (Nguyen 2019, 433).

Es así como el facilitador, en este caso, el educador, debe crear un entorno que desencadene una experiencia donde el alumno aprecie aquello que está aprendiendo, argumentando y escuchando. Debe generar que la dinámica sea agradable, divertida, emocionante, donde ellos y ellas se sientan protagonistas de lo que está sucediendo. Ellos son los artistas y sus ideas y argumentos la obra de arte.

En el juego no encontramos restricciones u obstáculos, sino dificultades propias de la existencia humana, debido a que las preguntas están basadas en experiencias cotidianidades, problemas comunes. Aquí la dinámica no restringe el uso de las capacidades del jugador, sino que potencia su nivel de ordenar las ideas, su argumentación, dando así apertura a la innovación, aportaciones nuevas, a dar espacio a preguntas abiertas.

Al contrario de Nguyen, el cual sigue la línea de Suit, el juego aquí presentado se distancia de la idea de los objetivos prelusorios y los fines desechables. Recordemos que esta idea parte de la noción de que en el juego aceptamos reglas que solo son importantes dentro del marco contextual en el que este se realiza, de manera que fuera de él, el objetivo como tal, como, no tiene ningún tipo de importancia. Sin embargo, la dinámica que aquí se ejecuta permite extrapolar lo jugado a la vida cotidiana.

De manera que uno de los objetivos centrales en el juego, es que los participantes se diviertan de tal manera que la noción tradicional de "juego para ganar" sea desplazada hasta tal punto, que el interés se base en el propio aprendizaje que se adquiere. Es importante, que, a través del juego, el niño o niña se sienta motivado por aquello que está haciendo, en todo caso, la victoria sería algo colectivo, ya que todo lo que vaya surgiendo durante el juego, serán los temas tratados en clase, así mismo, ellos son conscientes de que son los artífices de lo trabajado en clase.

El juego en sí es la herramienta que da la posibilidad de abrir diversos temas a tratar, incluso puede ir acompañado de otras actividades. Por ejemplo: supongamos que tratamos temas éticos: ¿Por qué tener superpoderes está bien? Y que ellos debatan al respecto. Después de haber dicho y obtenido una lluvia de ideas, al día siguientes podríamos pedirles a los alumnos que dibujasen a la persona que más quieren con esos superpoderes y que además los pongan en práctica en un hecho real.

Mi juego sigue la línea del argumento cuando cita: "practicidad impráctica: razonamiento práctico y acción práctica llevados a cabo, no en aras del resultado de esa actividad, sino en aras de la implicación en las actividades del razonamiento práctico y la acción práctica mismas" (Nguyen 2019, 440). Sin embargo, tiene un aspecto particular, no se trata de tener una agencia alternativa como lo es el propio ganar, el cual produce una motivación en el participante, sino el sentimiento de colectividad y la importancia en la agencia de cada uno de los jugadores.

Es por ello por lo que una de las cuestiones operantes en la dinámica del juego es lo que llama la agencia en capas: digamos que, a la hora de jugar, tenemos una agencia principal que es la que guía tu vida real, las acciones y decisiones que tomas en base a los intereses de tu vida cotidiana, sin embargo, nos habla de un tipo de agencia que se da dentro del contexto del juego, lo que llama agencia temporal. Un ejemplo sería, que mientras se está jugando al juego aquí propuesto, el niño tiene la capa de la agencia propia del juego, en este caso, la temporal, ya que el infante compite, quiere ganar, se concentra, quiere acertar en las respuestas, etc. Sin embargo, tu agencia real, la que se da en la vida cotidiana está supervisando todos los temas que van surgiendo a medida que avanza el juego, de modo que es aquí donde se hace visible cómo la agencia del juego (temporal) influye directamente en la agencia real. Esto es una de las explicaciones fundamentales para dar a entender, los efectos positivos que puede llegar a tener el juego en cada uno de los participantes, ya que diversión, motivación y educación van intrínsecamente ligadas entre sí. Incluso podríamos afirmar, que, en este caso, a diferencia de otros juegos, la propia agencia real del participante se ve reflejada en la agencia temporal, puesto que las preguntas van dirigidas al pensamiento personal de cada uno. Así señala: "estamos jugando fluidamente con partes de nuestra propia agencia" (Nguyen 2019, 444).

Antes de exponer el análisis del concepto de juego en Kant, me gustaría precisar las siguientes cuestiones: en primer lugar, subrayar que mi proyecto no pretende suscitar un debate estético sobre si mi juego es bello o no. Tampoco busca generar una experiencia estética. No obstante, gran parte del marco teórico desarrollado por Kant en la *Crítica del juicio* me permite trasladar al terreno lúdico algunas de sus ideas (*sensus communis, juicio estético, belleza natural, desinterés*) con el fin de corroborar si fenómenos como la empatía, el ponerse en el lugar del otro y la idea de un progreso moral, se manifiestan en el contexto de la partida. En definitiva, Kant es la herramienta conceptual que me permite dibujar ciertos fenómenos conceptuales en un ámbito alejado de lo estético, como es el caso de un juego de mesa, el cual se mueve en la esfera del conocimiento y, por tanto, no en las coordenadas estéticas kantianas.

Si realizamos un análisis del concepto kantiano de juego, observamos que cobra un sentido totalmente diferente al de los autores expuestos hasta el momento. Cuando Kant utiliza el término "juego" lo hace explícitamente para referirse al juicio estético. El juicio estético se basa en el placer que se siente al percibir el "libre juego" entre la imaginación y el entendimiento, porque ambas entran en una especie de armonía. La imaginación esquematiza libremente, es decir, sin referencia a ningún concepto concreto que le

proporcione el entendimiento, y en este proceso percibe la "conformidad a fin sin fin" del objeto. El juicio estético surge ante la forma de determinados objetos que escapan a la facultad de juzgar reflexionante, de tal manera que al percibir el armónico juego entre imaginación y entendimiento, sentimos un placer que nos lleva a formular el juicio "esto es bello". Para ilustrar este proceso, señala:

> La aptitud de los hombres a comunicar sus pensamientos exige también una relación entre la imaginación y el entendimiento, para asociar conceptos a intuiciones e, inversamente, intuiciones a conceptos que convergen en un conocimiento; ahora bien, este acuerdo entre facultades del ánimo es como a ley, y está bajo la carga de conceptos determinados. Es solo cuando la imaginación, en su libertad, despierta el entendimiento, y que esta, sin hacer intervenir conceptos, dispone la imaginación en un juego regular, que la representación comunica, no como un pensamiento, sino como un sentimiento interno de un estado de ánimo conforme a un fin. (Kant 2004, KU, § 40, 290).

Porque el juicio estético prescinde del elemento conceptual, es decir, porque no es un juicio de conocimiento, carece de objetividad. Ahora bien, ¿qué pretensión de validez tiene?, y ¿cómo puede reclamarse para otros en condición de universalidad? Kant argumenta que, a pesar de su carácter subjetivo, no es una expresión de un gusto privado, sino que pretende que los demás estén de acuerdo en aquello que uno siente:

> Es aquí donde se manifiesta la apertura de la manera de pensar de un hombre, por más pequeños que sean la extensión y el grado de los dotes naturales de este ser humano, es decir: cuando puede sobrepasar las condiciones privadas subjetivas del juicio, en las cuales quedan, de alguna manera, prisioneros de otros y, cuando reflexiona sobre su propio juicio a partir de un punto de vista universal (que solo puede determinar colocándose en el lugar de los otros) (Kant 2004, KU, § 40, 289).

Kant afirma que el juicio, al sustentarse en las facultades *a priori* de la mente humana, es universalmente compartible. Mas, ¿qué vínculo tiene esta problemática en relación con mi proyecto? Mi pretensión es generar un espacio donde el alumno, a través de la imaginación, tenga la capacidad de colocarse en el lugar de los otros. Si el *sensus communis* opera desde el terreno de lo trascendental, todos estamos constituidos de la misma manera y, por tanto, hay una construcción compartida. Y, a pesar de que no hay un acuerdo real y este opere desde el ámbito trascendental, la lógica sobre la que se sustenta resulta trasladable a una dinámica en grupo dentro del contexto de mi juego. Como veremos en el capítulo siguiente, el hecho de que compartimos estructuras de comprensión permite que nos pongamos en el lugar del otro y demostrar que sí puede darse un acuerdo real. Dicho en otras palabras: pretendo que las condiciones trascendentales se concreten en las condiciones materiales y fácticas de la vida del individuo. Mi intención es trasladar el registro trascendental al fáctico mediante una dinámica lúdica.

A pesar de que mi juego pone sobre la mesa reflexiones filosóficas vinculadas a dilemas éticos, afirmaciones filosóficas, problemas matemáticos, etc., hemos demostrado que la sesión lúdica deviene una réplica de la estructura desinteresada desarrollada por Kant al reflexionar sobre el juicio estético. El aspecto desinteresado del juicio estético es aquello que abre la condición de posibilidad para un progreso moral, especialmente cuando Kant argumenta sobre la belleza natural, la cual hace que seamos capaces de frenar nuestros impulsos más inmediatos, lo que constituye una condición que permite universalizar la máxima.

De manera análoga, en el contexto del juego, el niño lo más probable es que actúe o de una respuesta desde el interés emocional o una posición muy personal. Ahora bien, el infante antes de dar su respuesta bajo estos aspectos pone en marcha su imaginación al escuchar las respuestas de sus otros compañeros/as. No obstante, al momento de llevar a cabo dicha reflexión, esta le exige por un momento suspender su propio interés personal. Si seguimos esta lógica, por un lado, tenemos la respuesta marcada por un interés (emociones, sesgos, etc.) y, por el otro, la reflexión que se lleva a cabo antes de la respuesta, la cual mantiene por un momento la estructura desinteresada kantiana. Asimismo, podemos concluir que la imaginación del niño opera de manera simbólica, en el sentido de que representa la experiencia del otro niño “como si” fuera la suya propia y, por otro lado, esto le posibilita orientar su reflexión hacia el ámbito de la moral. Por ende, la imaginación en el contexto del juego opera de manera simbólica conduciendo esa reflexión hacia el orden moral.

Capítulo 3: Descripción del juego filosófico creado (reglas, componentes, etc.)

Supongamos que hay 4 equipos en donde cada uno está compuesto mínimo por dos participantes y cada uno de ellos está representado por un filósofo o filósofa el cual se ve condicionado por un hándicap. Ahora bien, la dinámica lúdica es para niños entre 8 y 12 años y el objetivo no es ganar, sino pensar, escuchar y construir todos juntos conocimiento.

Dentro de las mecánicas generales del juego encontramos lo siguiente:

En primer lugar, las piezas que conforman el juego son: un tablero formado por un rectángulo de casillas formadas por colores distintos, los cuales identifican si la casilla pertenece a las preguntas de debate o preguntas de múltiples opciones (A, B, C). Por ejemplo: las casillas azules representan las preguntas de debate y, las casillas naranjas representan las preguntas A, B, C. Por otro lado, encontramos un dado que determina cuantas casillas puede avanzar cada jugador o grupo por turno.

Una vez iniciada la partida, el equipo en turno lanzará el dado y este determinará cuantas casillas avanzará por lo que una vez que caiga en la casilla correspondiente, dicho grupo o jugador debe leer la pregunta en voz alta con el objetivo de que el resto de los participantes escuche el tema que será abordado. Una vez leída la pregunta dispondrá de máximo 5 minutos para responder libremente la pregunta en forma argumentativa. No obstante, los equipos rivales, a partir de un consenso, votan para ver si el argumento llevado a cabo es apto para avanzar el numero de casillas marcadas por el dado, o no. En caso de que un participante o grupo no este de acuerdo con lo expuesto, deberá argumentar y dar sus razones. Recordemos que el resto de los participantes o grupos evalúan la coherencia de la respuesta, no su contenido.

Otro aspecto interesante, es que, al no haber penalización como tal en el juego, el alumno que no logre dar una respuesta positivamente argumentada no retrocederá, sino que simplemente no avanza. Es así como el propósito se ve marcado no por el objetivo de ganar o perder, sino que se busca promover el pensamiento crítico, la escucha activa. En tal caso, podríamos decir que “el ganador” en última instancia son todos, ya que entre todos exponen las diferentes perspectivas y se va construyendo el conocimiento en conjunto.

Es importante tener en cuenta que cada grupo o persona, podrá activar el hándicap de su filósofo/a cada dos turnos. Dicho hándicap, ha sido elegido en base a la teoría filosófica que considero más oportuna para el juego en cada figurita.

Por último: el docente asumirá el papel de “facilitador”, es decir, será el encargado de que se respeten los turnos, los tiempos, que haya respeto, redirija el debate en caso de perderse el hilo argumentativo. De ninguna manera está autorizado a dar respuestas o intervenir de forma que interrumpa el argumento del participante.

Limitaciones del juego: es cierto que, en un primer momento, la prueba se ha llevado a cabo con la regla de contestar verbalmente, sin embargo, se espera en un futuro potenciarlo y añadir otras formas de expresarse como: gestos, plastilina o dibujos para promover la inclusión y los diversos modos que puede tener el alumno en relacionarse con el entorno y el conocimiento. Por otro lado, también podría expandirse el número de equipos y con ello el número de participantes teniendo en cuenta que el aula puede estar compuesta por un mayor número de alumnos.

Personajes y Hándicap:

1. Kant: tiene más tiempo para argumentar. Obra: *La crítica de la razon pura*.
2. Sócrates: puede elegir cambiar una pregunta debate por una pregunta de múltiples opciones (A, B, C). Obra: *La apología de Sócrates* (escrita por Platón)
3. Kierkegaard: puede elegir saltar +1 casilla. Obra: *Temor y temblor*
4. Karl Marx: puede pasarle la pregunta a otro equipo o participante.
5. Descartes: tiene la posibilidad de descartas cada dos turnos el número que le salga en el dado y volver a tirar de nuevo.
6. Hypatia: puede ver dos posibles respuestas respecto a las preguntas de múltiples opciones (A, B, C) con el fin de que se descarte una de las que no sea correcta. Obra: *Calculo racional*
7. Simone de Beauvoir: puede tirar el dado dos veces para sumar la cantidad de casillas que avanza. Obra: *El segundo sexo*
8. Hannah Arent: puede invitar a otro jugador o grupo para contestar conjuntamente. Obra: *La banalidad del mal*.

Preguntas de dilema éticos:

1. ¿Es más fácil pedir perdón o pedir permiso?
2. ¿Es bueno siempre decir la verdad?
3. ¿Todo es perdonable?
4. ¿Es justo decir mentiras?
5. ¿Quién tiene más derecho a la vida, los animales o las personas?
6. ¿Por qué debemos hacer caso a nuestros padres?
7. ¿por qué el colegio tiene normas?
8. ¿Quién crea las normas?
9. ¿por qué existe el mal, y hay gente que lo hace?
10. ¿siempre haces lo que piensas?
11. ¿Qué importa más: ganar o divertirse?
12. ¿Qué significa ser feliz?
13. ¿Por qué debemos ayudar a las personas?
14. ¿Qué significa ser buen hijo?
15. ¿Qué significa ser buen amigo?
16. ¿Por qué debemos ayudar al que más lo necesita?
17. ¿Ser libres, significa hacer lo que queramos?
18. ¿Es bueno estar solo?

19. ¿Qué significa tener una buena vida?
20. ¿Todas las personas somos iguales?
21. ¿Qué significa ser normal?
22. ¿Es bueno llorar?
23. ¿Es buena utilizar la violencia?
24. ¿Qué mola más, tener muchas cosas o tener aquello que necesitas?
25. ¿Qué super poder te gustaría tener y qué harías con él?
26. ¿Qué crees que tienes que saber para ser la más inteligente?

Preguntas de opción múltiple:

1. Imagina que hay un compañero que está solo en el patio llorando:
   A. Le dejas solo.
   B. Te acercas y le ofreces ayuda.
   C. Avisas a un profe para que le ayude.
2. Supongamos que te mandan deberes y tu mejor amigo/a quiere copiarse de ti:
   A. Le dejas copiarse.
   B. Le ayudas y le explicas para que entienda, pero no le dejas copiarse.
   C. Ninguna de las dos (justifica tu respuesta)
3. Dos de tus mejores amigos/as estas peleando y se estan gritando:
   A. Corres hacia ellos y les dices que no peleen e intentas ayudarle a ambos.
   B. No haces nada porque ese no es tu problema.
   C. Avisas rápidamente a un adulto para que ponga orden.
4. Imagina que te dan un premio por algo que no has hecho:
   A. Lo rechazas.
   B. Lo aceptas.
   C. Explicas que tu no mereces ese premio.
5. Vas por la calle y se le cae dinero a una persona:
   A. Corres para decirle que se la ha caído.
   B. Lo coges y te quedas callado.
   C. Ninguna de las dos (justifica tu respuesta).
6. Supongamos que tienes mucho dinero, que harías:
   A. Te lo gastas todo en juguetes y chuches y no compartes con nadie.
   B. Le das un poco a tu familia y el resto te lo quedas tu.
   C. Buscas la forma de ayudar a personas que necesiten.
7. Si alguien se burla de ti:

A. Le pegas un puñetazo.
B. Lo ignoras.
C. Ninguna de las dos, prefieres hacer otra cosa (justifica tu respuesta)

8. Imagina que tu hermano o primo rompe algo en casa:
   A. Se lo cuentas a tus papas o tus tíos.
   B. Le ayudas a esconder aquello que ha roto.
   C. Le convences para que sea el o ella quien se lo cuente a sus papas.
9. Si sabes que has hecho algo malo:
   A. Reflexionas sobre ello y pides perdón.
   B. Decides pasar de todo y seguir como si nada pasara.
   C. Prefieres hacer otra cosa (argumenta el qué).
10. Supongamos que no te gustan las normas del cole:
   A. Aunque no me gusten, las sigo porque es importante seguirlas.
   B. Intento cambiarlas.
   C. Me ponto mal, porque prefiero hacer mis propias normas.
11. Una persona que quieres mucho te miente:
   A. Le dices que te explique porque te ha mentido.
   B. Te enfadas con esa persona y le dejas de hablar.
   C. No le das importancia.
12. Imagina que ganas haciendo trampas:
   A. Prefieres decir la verdad y no lo celebras.
   B. Lo celebras porque lo que importa es ganar.
   C. Digo la verdad y prometo no volverlo hacer jamás.
13. Tus padres o profesores te piden hacer algo que no quieres:
   A. Dices que no quieres.
   B. Aceptas y lo haces de inmediato.
   C. Depende de lo que me pida hacer (justifica tu respuesta).
14. Tu mejor amigo tiene un juguete que te gusta mucho:
   A. Se lo pides para jugar con él.
   B. Se lo quitas sin que se dé cuenta.
   C. Lo rompes para que él no lo tenga.
15. Tu compañero/a de clase se deja la comida en casa:
   A. Compartes tu comida con él o ella.
   B. Le pides a otro compañero/a que le dé su comida.
   C. No te importa, ese problema no es tuyo.

16. Has sacado una nota baja en el colegio:
    A. Le cuentas a tus padres.
    B. Hablas con la profe para que te repita el examen.
    C. Coges el examen y lo tiras en la basura.

Capítulo 4: Valoración de la sesión de juego con el juego filosófico creado y conclusiones:

En primer lugar, dejar claro que la sesión lúdica representa una prueba piloto y el objetivo es expandirlo a edades más tardías a la misma vez que se complejizan las preguntas. Ahora bien, el juego se ha realizado con cuatro participantes entre ocho y doce años, los cuales antes de iniciar la partida no tenían la menor idea de que al final de la sesión se les otorgaría un premio, de manera que el juego se llevó a cabo de forma espontánea y natural. Además, la sesión se desarrolló con la presencia únicamente de personas cualificadas en el ámbito de la psicopedagogía y la neuro-psicopedagogía y mi persona, en posición de estudiante y creador del juego. Es así como, ante la ausencia de los padres o tutores legales, hemos logrado obtener respuestas menos filtradas por la vergüenza o preocupación antes dicha presencia.

Al comenzar la partida, cada participante eligió la figurita que más le pareció atractiva y le asignaron un nombre a cada uno, por ejemplo: Kant (Raúl el Pirata), Kierkegaard (Mario), Hypatia (Rapunzel) y, por último, Simone de Beauvoir (Firulais). Antes dicha iniciativa, coloca de manifiesto diferentes aspectos señalados por Montessori como fundamentos del aprendizaje: la relación necesaria que establece directa y significantemente el niño con los materiales proporcionados en el entorno. El niño/a al asignar un nombre a su figurita asume de manera simbólica una identidad en el contexto del juego, por lo que se demuestra una agencia y voluntad a la hora de implicarse.

Durante la sesión lúdica surgieron diferentes preguntas de dilemas éticos. A pesar de nombrar varias de ellas, me centraré en algunas específicamente con más detenimiento, ya que me sirven para apoyar y construir las conclusiones respecto a la hipótesis que se planteaban, además, de demostrar como si se han manifestado los aspectos desarrollados a través de cada autor. Las preguntas que emanaron fueron las siguientes:

1. ¿Qué significa tener una buena vida?
2. ¿Si tus padres o profesores te piden un favor, lo harías?
3. ¿Qué harías si has sacado una nota baja en un examen?
4. ¿Todas las personas somos iguales?

5. ¿Qué significa ser normal?
6. ¿Cómo creéis que funciona la IA?
7. ¿Es bueno llorar?
8. ¿Les parece mal que a otras personas les parezca mal llorar?
9. ¿Qué es más importante: ganar o perder?
10. preguntar ¿Creen ustedes, que pensar todos juntos, nos ayuda a vivir mejor?

Observaciones respecto a cada una de las preguntas:

Respecto a la vida buena vida, se manifestó una respuesta unánime respecto a que una vida buena estaba relacionada con el rechazo a los bienes materiales, todos apoyan la idea de que consistía en ser feliz y tomar las cosas "de buena manera". Esta unanimidad espontánea demuestra el consenso entre el debate argumentativo entre iguales. Por lo que, siguiendo a Kant, podríamos leerlo en términos de sensus communis, es decir, una convergencia de juicios que aparece a través de la reflexión compartida.

Ante la pregunta de qué harías si has sacado una nota baja en el examen. Destacaré la respuesta de Firulais (Simone de Beauvoir) quien revelo de manera orgánica el valor de la honestidad como una consecuencia práctica de su propia experiencia. Firulais argumentaba que, en su caso, decidió contárselo a sus padres y solicito al profesor de que le repitiese el examen. Al mismo tiempo Rapunzel (Hypatia) le argumento diciéndole que podía haberlo tirado a la basura, pero que mejor no hacerlo, porque sus padres terminarían "pillándole". Esto se vincula directamente con el decir veraz o parreshía socrática expuesta por Foucault, que defiende que el hablar franco emerge del interior del sujeto haciendo referencia al propio *Ethos*.

Remitiendo a la pregunta ¿Si tus padres o profesores te piden un favor, lo harías? Todos los participantes estaban de acuerdo que, si implicaba una responsabilidad y era algo bueno sí, pero de lo contrario negociarían. Aquí se demuestra la reflexión, la autonomía, y el criterio propio de cada participante. Cabe destacar que ante dicha pregunta, los participantes han tenido problema en diferenciar conceptos como: deber, tarea, orden (como imperativo) y favor. Suponemos que ha sido por el propio uso del lenguaje, ya que una orden suele ir acompañada de "me puedes hacer el favor de hacer tus deberes", ese "favor" realmente viene siendo una orden del progenitor hacia el niño o niña. Este aspecto me resulta importante, puesto que pone de relieve las limitaciones conceptuales de los alumnos y, al mismo tiempo, abre el campo de la reflexión para futuras sesiones dentro del aula.

En la pregunta ¿Todas las personas somos iguales? Se destaca un momento de gran reflexión argumentativa por parte de cada uno de los participantes: Mario (Kierkegaard) contesto que no porque los gustos de las personas son diferentes. Firulais (Simone de Beauvoir), por su parte, defendía que sí, ya que todos somos seres humanos. Sin embargo, Raúl (Kant), expuso un argumento basado en el razonamiento lógico y moral argumentando lo siguiente: "si yo fuera una persona mala, entonces, todas las otras personas lo serían". Por lo que rechazaba la generalización respecto a la igualdad. Rapunzel (Hypatia), fue un paso más allá e introdujo a los *Therians* como un ejemplo que aborda el tema de identidad, entendida como aquella que escapa de la concepción de los cuerpos.

Por ende, se muestra una pluralidad de posiciones alejadas de la trivialidad. Cada uno de los participantes defendió su postura reafirmando que ninguna respuesta es la realmente correcta. Esto es uno de los objetivos que busco a través del proyecto: que cada participante vaya desplegando su pensamiento y que cada uno tenga la capacidad de defenderla ante los demás. Este carácter nos remite a Nguyen cuando hace referencia al "juego de esfuerzo", ya que aquello importante no es el resultado, sino la dificultad que atraviesa cada uno de los participantes al intentar formular y defender su postura.

Una de las preguntas reveladoras en la sesión fue la siguiente: ¿Qué significa ser normal? En un primer momento, ninguno de los participantes supo contestar, por lo que me vi en la necesidad de intervenir desde la postura de "facilitador", argumentando que quizás ser normal resultaba un invento, una mentira, ya que cada persona ve su vida de manera diferente y por ende, actúa de manera distinta. Acto seguido, Firulais (Simone de Beauvoir) propuso lo inesperado: preguntarle a la IA para ver qué respondía. En ese momento aproveche y les pregunte si todos creían que la IA respondería lo mismo que yo.

La respuesta del grupo resulto de lo más curioso. Aunque en un primer momento afirmaron que respondería algo similar, tras unos pocos minutos, comenzaron a añadir matices a sus propias respuestas: Firulais (Simone de Beauvoir) indico que, aunque esta herramienta sea inteligente, puede equivocarse. Raúl (Kant) fue un poco más preciso y defendió que, aunque posea inteligencia, le falta el factor humano. Tras unos minutos de debate, pregunte: ¿Cómo creéis que funciona la IA?: Rapunzel (Hypatia) contesto que "la IA saca las respuestas de un diccionario", mientras que Mario (Kierkegaard) lo comparo con un juego (Roblox), al parecer es un juego que contiene dentro del mismo muchos otros juegos. Para Mario (Kierkegaard) la IA hace lo mismo que el juego, es decir, recolecta información

de distintas fuentes para luego contestar. Incluso añadió que en su colegio la utiliza, pero que compara los resultados con otras aplicaciones y páginas Web.

¿Es bueno llorar?: Mario (Kierkegaard) sin titubear argumento "yo lloro por rabia, prefiero llorar antes que pegar a algo". Rapunzel (Hypatia), por su parte, respondió que a veces sí, porque así puedes sacar lo que no te gusta, pero que a veces no, ya que hay personas que al verte llorar se preocupan por ti. Yo accedí a preguntarles ¿Les parece mal que a otras personas les parezca mal llorar?: Mario (Kierkegaard) decidió contesto: "yo respeto la decisión de cada uno", mientras que, Firulais (Simone de Beauvoir), afirmaba que, si alguien prefería tomar una decisión distinta, "el problema sería de él, y no todos tomamos las mismas decisiones".

En este momento del juego se manifiesta no solamente una gestión emocional, sino que se lleva a cabo una compresión empática respecto a la diferencia. Es decir, la respuesta de Mario (Kierkegaard) en particular, opera desde el respetar la decisión del otro, basándose en que tiene todo el derecho de gestionar sus propias emociones. Por lo que, sin ninguna duda, se evidencia la capacidad de colocarse en el lugar del otro o, en términos kantianos, las condiciones de posibilidad de sensus communis, en el sentido no impone su juicio, sino que reconoce que el otro juzga desde su propia experiencia.

Uno de los momentos más intenso fue cuando surgió la pregunta ¿Qué es más importante: ganar o perder? Mi compañera Patricia, adopto una postura provocadora diciendo que lo único que importa es ganar y que, en caso de no ganar, no se divierte e, incluso, añadió que le pegaría al ganador en caso de perder. Todos los participantes no pudieron contener sus expresiones en rechazo ante el argumento. Sin embargo, Raúl (Kant) decidió expresar su descontento y respondió lo siguiente: "si pegas a los que te ganan, el día que tú ganes, entonces, también te pegaran. Además, si siempre que juegues vas a pegar a alguien, te quedarás sin amigos, así que no podrás jugar con nadie y perderás dos cosas: la oportunidad de ganar y el divertirte. Así que lo mejor es no pegarle a nadie". Raúl (Kant) deshizo el argumento de mi compañera Patricia desde su propia lógica, sin la necesidad de apelar a ningún principio externo. Por otro lado, Rapunzel (Hypatia) añadió que ganar le resultaba indiferente, que al final todos somos iguales ganemos o perdamos. Para concluir, Firulais (Simone de Beauvoir) defendió que uno juega para divertirse, no para ganar. Este argumento nos conduce a lo que Nguyen denomina "la inversión de relación entre medios y fines", ya que es el juego filosófico, lo relevante no está en el resultado, sino en el propio

proceso que emerge desde el intercambio de argumentos. Por consiguiente, todos los participantes, estaban defendiendo, sin darse cuenta, la tesis central de este proyecto.

Por último, y no menos importante, quisiera relatar creo que uno de los aspectos más enriquecedor de la sesión. Tras casi 2 horas de juego, exprese que haría la última pregunta, ya que notaba que estaban un poco agotados. No obstante, Firulais (Simone de Beauvoir) expreso "me da un poco de pereza que me hagan pensar, así como cuando voy al colegio, pero aquí en este juego me gusta mucho, porque me divierto". Acto seguido, Raúl (Kant) añadía que a él también le gusta pensar mientras juega, pues así lo hace cuando juega a la *PlayStation*. Al mismo tiempo, Rapunzel (Hypatia) se sumaba al debate argumentando "yo creo que a todos nos gusta pensar porque a todos nos gusta algo". Tras observar esta situación se me ocurrió preguntar ¿Creen ustedes, que pensar todos juntos, nos ayuda a vivir mejor? Firulais (Simone de Beauvoir) afirmo diciendo que, si "porque si no sabes algo, la otra persona te puede ayudar, por ejemplo, si estás en la calle y ves a una persona que se encuentra mal, te puedes imaginar que necesita ayuda". En este momento quedo plasmada la capacidad imaginativa como ejercicio reflexivo que posibilita imaginar una situación concreta fáctica de la vida real. Es decir, reconsiderar a través de la imaginación, la posición y el cuidado del otro, como aquella practica socrática llevada a cabo en el hablar franco orientado hacia el bien de la otra persona.

Conclusión: la dinámica en grupo desarrollada a partir de mi juego filosófico ha producido efectos que van más allá del entretenimiento, por lo que se alinean con los objetivos planteados al inicio del marco teórico. Todo esto se corrobora a través de los siguientes fenómenos: acuerdos reales entre los participantes, escucha activa, gestión emocional, empatía, capacidad de cuestionar argumentos opuestos a través de la lógica y una construcción de conocimiento compartida. Por consiguiente, el juego orientado filosóficamente, se convierte en el dispositivo que activa el pensamiento crítico y es capaz de fomentar y abrir una experiencia compartida que apunta hacia un progreso real moral, ya que, durante la sesión, los participantes han sido capaces de suspender sus propios sesgos por un breve periodo de tiempo, han escuchado con atención, respetado las perspectivas del otro y, cada uno desde su posición ha razonado y construido algo en común. Es por ello por lo que insisto, que una educación que aspire a la autonomía del sujeto, la libertad, la moral y el pensamiento crítico, debe propiciarse desde la esfera filosófica.

Limitaciones de la metodología:

Las interpretaciones seleccionadas no cubren toda la historia del pensamiento sobre el juego, por lo que clarifico que simplemente me baso en autores específicos ya mencionados anteriormente. Así mismo, esto no impide que a lo largo del proyecto haga referencia a otros autores para reforzar el argumento. Sin embargo, recalco que me centro en tres pensadores concretamente. Por otro lado, el juego permite aproximaciones antropológicas y sociológicas, las cuales son llevadas a cabo de manera secundaria, ya que el foco es principalmente filosófico.

Por último, el juego solo ha sido jugado por un grupo de personas, para profundizar en la relevancia que tiene este juego para la filosofía, por lo que sería necesario realizar un mayor número de sesiones con más personas y más grupos de diferentes edades con el objetivo de indagar las diferentes dinámicas del juego y perfeccionarlo.

Anexos:

Para poder realizar la impresión en 3D de las figuritas, solicite a Chat GPT que me reprodujera una imagen en alta resolución, con el propósito de enviarle la imagen a la persona encarga de imprimirme la figurita.

https://chatgpt.com/c/69f8b34a-de9c-8325-aae6-47f49de22e1f

Para que me mostrase como citar en Chicago-Style Citation Quick Guide en la seva versió autor-data, también solicite a Chat GPT que me mostrara cómo hacerlo.

https://chatgpt.com/c/6a24881e-8c24-83eb-8c52-c181bb15953d

Para poder realizar el Abstract:

https://chatgpt.com/c/6a259118-a1c8-83eb-8707-92ec88e80e1a






INICIO


INICIO



Bibliografía:

Kant, Immanuel. 2004. Kritik der Urteilskraft / *Crítica de la facultat de jutjar* (Trad. i ed. J. Jaques Pi). Barcelona: Edicions 62.

Nguyen, C. Thi. 2019. "Games and the Art of Agency." *The Philosophical Review* 128 (4): 423–462.

Montessori, María. 2017. *Educar para un nuevo mundo*. Vol. 5. Ámsterdam: Montessori-Pierson.

Foucault, Michel. 2014. *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II. Curso del Collège de France (1983-1984)*. Madrid: Akal.

Mumbrú, Àlex. 2014. *Huérfanos de Sofía: Elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*. Madrid: Fórcola.