Universitat Autònoma de Barcelona

EL JUEGO COMO INCLUSIÓN FILOSÓFICA

Autor: Josep Fuentes Oncins

Trabajo de Fin de Grado de Filosofía

Facultad de Filosofía y Letras

Curso 2025-2026

Tutora: Pilar Dellunde Clavé

UAB Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Filosofia i Lletres

Grau: Filosofia

Curs acadèmic: 2025-2026

L'estudiant JOSEP FUENTES ONCINS amb NIF 21760563X

Lliura el seu TFG EL JUEGO COMO INCLUSIÓN FILOSÓFICA

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 

Bellaterra, 8 de Juny de 2026

Índice

Resumen..... 2

Agradecimientos.....3

Motivación.....4

Introducción.....5

Metodología.....7

1. La oposición juego-serio.....9

    1.1. Delimitando el enfoque..... 9

    1.2. Lo serio y lo lúdico..... 11

    1.3. El juego..... 16

2. Juego e inclusión.....21

    2.1. La exclusión..... 21

    2.2. El juego como herramienta..... 25

    2.3. El juego como inclusión..... 28

3. Prototipo de estructura lúdica para la inclusión filosófica.....31

    3.1. De la estructura lúdica al prototipo.....31

    3.2. Requisitos formales de la estructura lúdica.....33

    3.3. Diseño de la sesión de juego.....36

    3.4. Reflexiones de la sesión de juego.....39

Conclusiones.....43

Bibliografía.....45

Anexo I. Textos citados..... 46

Anexo II. Uso de inteligencia artificial.....48

Resumen

Este trabajo investiga si el juego puede funcionar como espacio de inclusión filosófica. Frente a su comprensión habitual como ocio o herramienta pedagógica, se propone una fundamentación ontológica del juego, entendido en sentido fuerte como apertura de un mundo propio que reconfigura la relación sujeto-mundo mediante la mediación del sujeto. Sobre esta base se investiga la exclusión filosófica como un rasgo estructural del espacio pedagógico y se formula un prototipo formal de estructura lúdica capaz de sostener una práctica filosófica inclusiva. Una sesión jugada permite pensar sus posibilidades y límites. El juego posibilita la inclusión, aunque no la garantiza.

Palabras clave

Juego, inclusión filosófica, estructura lúdica, mediación, exclusión pedagógica.

Abstract

This work investigates whether play can function as a space of philosophical inclusion. Against its usual understanding as leisure or a pedagogical tool, it proposes an ontological grounding of play, understood in a strong sense as the opening of a world of its own that reconfigures the subject-world relation through the mediation of the subject. On this basis, philosophical exclusion is diagnosed as a structural feature of the pedagogical space, and a formal prototype of a ludic structure capable of sustaining an inclusive philosophical practice is formulated. A played session allows its possibilities and limits to be thought through. Play opens inclusion, though it does not guarantee it.

Keywords

Game, philosophical inclusion, ludic structure, mediation, pedagogical exclusion

Agradecimientos

A la profesora Pilar Dellunde Clavé, por la orientación y el acompañamiento a lo largo de la elaboración de este trabajo.

A Saúl Gil, por ponerme en contacto con el colectivo objetivo y abrirme las puertas a un grupo de gente maravillosa.

Al equipo de fútbol amateur Fútbol Club Fútbol, por participar en la sesión de juego, sin cuya disposición y generosidad la parte práctica de esta investigación no habría sido posible.

A mi familia y pareja, por el apoyo constante durante estos años, dentro y fuera de la carrera.

Y a quienes, a lo largo de tantas partidas, me han acompañado alrededor de una mesa de juego, porque de esas experiencias compartidas nació la intuición que ha terminado dando forma a este trabajo.

Motivación

Mi interés por el juego nace de una experiencia sostenida durante años. He dedicado y sigo dedicando gran parte de mi tiempo a jugar a juegos de rol con grupos de personas muy distintas, y ha sido en esas partidas donde se me hizo visible lo que más tarde se convertiría en el punto de partida de este trabajo. Dentro del juego he podido acercarme a personas de una forma que en la vida ordinaria me hubiese resultado mucho más difícil, congeniando con personas a las que en otras circunstancias me habría costado aproximarme o con las que quizás no habría llegado a entenderme. El juego parecía abrir entre nosotros una forma de relación que no dependía de quiénes éramos fuera de él.

Esta experiencia, repetida con grupos diversos, es la que ha ido fundamentando mi interés por el juego, y en particular por aquello que lo distingue del mundo ordinario. Lo que me llevó a pensarlo filosóficamente fue la vivencia reiterada de que en él las relaciones parecían organizarse de otro modo, más abierto y menos condicionado por quienes somos fuera. De esa intuición práctica, vivida antes de pensada, surge la pregunta que este trabajo intenta elaborar: si aquello que el juego hace posible entre quienes participan en él podría tener algo que decir frente a la exclusión que se produce en otros ámbitos, y en concreto en el de la práctica filosófica.

Introducción

Este trabajo nace de una intuición anterior a cualquier elaboración teórica, al observar los circuitos formales de aprendizaje en los que la filosofía se enseña y se practica, viendo que hay personas que quedan fuera, situadas de antemano como menos capaces o menos preparadas para participar en ellos. El juego, en cambio, parece funcionar de otro modo; en él, quienes participan parecen jugar y disfrutar por igual, sin que el lugar que ocupa cada uno dependa de quién sea fuera. Quien se sienta a jugar lo hace como jugador, y esa condición basta para participar. De aquí surge la intuición que pone en marcha el trabajo: si el juego parece permitir que quienes participan en él lo hagan por igual, al margen de quiénes sean fuera, cabe preguntarse si podría funcionar frente a la exclusión que se produce precisamente al considerar a determinadas personas como desiguales; es decir, si aquello que en el juego permite que todos participen por igual podría hacer posible una práctica filosófica que no dejara a nadie fuera. Esta intuición, todavía sin elaborar y anterior a la lectura de cualquier autor, articula la pregunta que recorre el conjunto del trabajo: ¿puede el juego funcionar como espacio de inclusión filosófica? El problema del que parte reside en la constatación sobre la existencia de personas que permanecen al margen de la práctica filosófica. La filosofía, tal como se transmite y se ejerce en los circuitos formales de aprendizaje, aparece como un ámbito reservado a quienes han recorrido un determinado itinerario formativo, dejando fuera a quienes no han continuado estudios postobligatorios o no han completado la ESO. Frente a esta situación, el trabajo se pregunta bajo qué condiciones un espacio puede hacer posible la práctica filosófica sin reproducir la desigualdad que organiza su exclusión. La hipótesis que se propone examinar es que el juego, como apertura de una forma de experiencia diferente al mundo ordinario, puede sostener una práctica filosófica que no reproduzca las desigualdades del espacio pedagógico que generan la exclusión.

A partir de ella, el trabajo persigue el objetivo general de determinar bajo qué condiciones el juego puede funcionar como espacio de inclusión filosófica. Este se concreta en tres objetivos principales. El primero, elaborar una comprensión del juego que supere su entendimiento habitual como actividad de ocio o como herramienta, fundamentándolo desde su modo de aparición. El segundo, articular una propuesta

que muestre por qué el juego en sentido fuerte puede construir un espacio de inclusión, partiendo del análisis de la exclusión filosófica como un rasgo estructural que depende de la organización del espacio en que se practica. Y tercero, traducir esa propuesta en un prototipo formal de juego y ponerlo a prueba mediante una sesión de juego que permita pensar el juego desde su puesta en práctica.

En cuanto a su estructura, el trabajo se organiza en tres capítulos. El primero, dedicado a la oposición juego-serio, desarrolla la fundamentación ontológica del juego, reformulando la oposición en términos de modos de relación, distinguiendo lo lúdico de lo serio mediante el concepto de implicación y elaborando la comprensión del juego como apertura de un mundo propio sostenida por la mediación del sujeto. El segundo, dedicado al juego y la inclusión, aborda el problema de la exclusión filosófica a partir del pensamiento pedagógico crítico, muestra por qué el juego entendido como mera herramienta no transforma las condiciones de la exclusión y argumenta por qué el juego en sentido fuerte puede funcionar como espacio de inclusión. El tercero formula un prototipo formal de juego capaz de sostener una práctica filosófica inclusiva, recoge una sesión de juego realizada con personas del colectivo en el que se enfoca la inclusión y reflexiona sobre lo que dicha sesión permite pensar respecto a la estructura propuesta. El trabajo se cierra con unas conclusiones que recogen la propuesta construida, sitúan sus límites y abren las vías desde las cuales puede continuar siendo pensado.

Metodología

El trabajo busca apoyarse en un conjunto reducido de autores incorporados allí donde el desarrollo los requiere. Combina para ello dos movimientos inseparables: una fundamentación ontológica del juego, orientada a comprender qué es y cómo se da, y un diagnóstico de la exclusión filosófica apoyado en el pensamiento pedagógico crítico. El orden importa, pues la propuesta de inclusión solo puede sostenerse si antes se ha mostrado qué es el juego en sentido fuerte; de otro modo quedaría reducida a una metáfora o a una estrategia pedagógica más. El método es filosófico y no empírico, atiende al modo en que las experiencias se dan antes que a su contenido o frecuencia, y no pretende validar sus tesis mediante la observación de casos.

En la fundamentación del juego, Johan Huizinga (*Homo Ludens*, 2007) es el punto de partida, de él se toma la dignificación del juego como elemento fundamental de la cultura y la noción del juego como mundo separado con sus propias normas. Se recoge, sin embargo, tanto por lo que ofrece como por lo que no resuelve, ya que su análisis describe dónde aparece el juego pero no aclara en qué consiste estructuralmente la diferencia que lo separa de lo serio, abriendo la necesidad de otro enfoque. Esa misma intuición del mundo propio aparece en Hans-Georg Gadamer (*Verdad y método I*, 1999), que se incorpora como voz de apoyo. El enfoque distinto lo aporta Eugen Fink (*Oasis of Happiness: Thoughts toward an Ontology of Play*, 2012), de quien se toma el principal giro del trabajo: el juego se comprende por su modo de aparición. Este desplazamiento del qué al cómo, junto con su imagen del juego como oasis que suspende las determinaciones de la vida ordinaria sin eliminar la experiencia, permite pasar del análisis del contenido a la estructura de la relación sujeto-mundo. A ello se suma Martin Heidegger (*Ser y tiempo*, 1997), de quien se recoge, como fundamento de fondo, la concepción del sujeto como un ser que se encuentra siempre en el mundo, sin la cual las nociones de modo de relación y mediación carecerían de base.

En el diagnóstico de la exclusión, Jacques Rancière (*El maestro ignorante*, 2007) permite comprenderla como un rasgo estructural del espacio en que la filosofía se practica y no como una insuficiencia de quien queda fuera; de él se toma la tesis de que el sistema pedagógico presupone y reproduce la desigualdad que dice corregir, y

la idea de que la igualdad debe situarse como punto de partida y no como meta. Paulo Freire (*Pedagogía del oprimido*, 2005) aporta la materialización de ese diagnóstico en el aula con el concepto de educación bancaria y su crítica a las posiciones fijas entre quien sabe y quien no sabe, que ofrece el blanco contra el que se define la propuesta y sigue operando en su exigencia de simetría, y en el modelo de dirección minimalista del tercer capítulo.

Conviene una precisión sobre el conjunto escogido. La ludología filosófica es un ámbito de referencias fuertemente establecidas y firmadas, como buena parte de la filosofía, mayoritariamente por hombres; que el trabajo se apoye en Huizinga, Fink o Heidegger responde a que el enfoque fenomenológico adoptado tiene en ellos sus referentes más marcados, lo que no significa que falten voces de mujeres con obras de peso. Cabe mencionar entre ellas a María Lugones, cuyo ensayo *Playfulness, 'World'-Travelling, and Loving Perception* vincula la actitud lúdica con la crítica a las estructuras de dominación de género y raza, en una dirección que conecta con las vías que el trabajo abre en sus conclusiones, o a Katie Salen, cuya obra *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, con Eric Zimmerman, es central en el estudio del diseño de los juegos. Su no incorporación responde a la delimitación del enfoque, y la mención reconoce tanto estas voces como las direcciones desde las cuales el trabajo podría haberse planteado de otro modo.

Sobre esta base, el trabajo construye sus aportaciones propias. La principal es un desplazamiento de enfoque: pensar la oposición juego-serio desde la estructura de la relación sujeto-mundo y no desde el contenido o la actitud. De él surgen la distinción entre lo lúdico y el juego, la noción de implicación como criterio que diferencia los modos de relación, el concepto de mediación entre el sujeto real y el sujeto del juego, y la distinción entre el juego como experiencia y la estructura lúdica como configuración que lo hace posible. Sobre estos conceptos se apoya el prototipo de juego orientado a la inclusión filosófica. El trabajo aporta así dos miradas, una que entiende el juego no como ocio ni como instrumento, sino como estructura de relación con capacidad transformadora propia, y otra que desplaza el problema de la inclusión filosófica desde los métodos y los contenidos hacia la estructura del espacio en que la filosofía se practica. Estas aportaciones son un desarrollo que se apoya en ellos para pensar aquello que sus análisis dejaban abierto.

1. La oposición juego-serio

1.1. Delimitando el enfoque

Adentrarse en el juego supone un problema inicial que dificulta toda reflexión estructurada sobre él. El juego suele entenderse como actividad de ocio destinada al entretenimiento, y se usa siempre por oposición a lo serio, como muestran expresiones cotidianas del tipo “esto es serio” o “tómatelo en serio”. Queda así relegado al ámbito de lo superficial, mientras lo serio se fundamenta como lo importante y real, subordinándose el juego como si fuera ontológicamente inferior. Esta comprensión ambigua nos lleva a usar el término “juego” para lo no importante y “serio” para lo que sí lo es. Esta simplificación no permite explicar ciertas experiencias que vivimos como distintas y, sin embargo, nombramos bajo la misma estructura. El problema queda así planteado como un concepto indefinido que reduce multitud de experiencias a la mera negación de lo serio. A esta ambigüedad se suma que la propia separación no se sostiene, habiendo experiencias en que el juego se vive con seriedad sin dejar de ser juego, y experiencias serias vividas con diversión sin dejar de ser serias. Ambos opuestos se mezclan, mostrando que la oposición simple entre juego y serio no encaja.

Esta problemática no ha pasado desapercibida dentro de la reflexión filosófica. Johan Huizinga ya advierte en *Homo Ludens* que el juego constituye un elemento fundamental de la cultura, y no una actividad superficial o secundaria, mostrando que atraviesa ámbitos tan diversos como el derecho, la guerra o la religión. Su aportación central es la idea del juego como ámbito separado del mundo ordinario, con sus propias normas, en el que las acciones adquieren significado particular. Con ello, frente a la oposición simple juego-serio, Huizinga presenta una naturaleza lúdica que construye lo serio como estructura de juego. Esta propuesta, aunque rechaza la subordinación del juego a lo serio, no llega a resolver la ambigüedad señalada. No aclara en qué consiste estructuralmente la diferencia que separa el juego de lo serio fuera del análisis histórico. Y esta dificultad no se resuelve afinando definiciones, pues el problema persiste por más que se multipliquen sus acepciones.

En esta dirección, el planteamiento de Eugen Fink permite afrontar este problema. El filósofo alemán, en *Oasis of Happiness: Thoughts toward an Ontology of Play* (2012), señala que el juego no puede ser comprendido como un fenómeno delimitable dentro de un conjunto de prácticas, y debe serlo como una forma de experiencia que exige ser pensada desde su modo de aparición. Esta idea consiste en mostrar que, el intento mismo de definir el juego como una simple actividad a partir de su contenido, ya parte de un error de enfoque, pues presupone que aquello que se busca comprender puede aislarse como contenido estable, cuando, en realidad, el juego se caracteriza por construir un ámbito en el que la relación con el mundo se modifica. En su análisis, el juego aparece como "oasis" que irrumpe en la continuidad de la vida ordinaria, suspendiendo las determinaciones habituales sin por ello eliminar la experiencia misma. Desde la perspectiva que aporta Fink, la dificultad inicial adquiere otro sentido, permite comprender por qué la oposición entre juego y seriedad, tal como se presenta en el uso cotidiano, resulta insuficiente: ambas se han pensado como contenidos o ámbitos diferenciados, cuando lo que está en juego es una transformación en la estructura de la relación.

Si como permite vislumbrar Eugen Fink, el juego no se define por lo que se hace y en su lugar lo hace por el modo en que se da, entonces la pregunta por su naturaleza no puede resolverse mediante una enumeración de sus características, debe hacerse atendiendo a las condiciones en las que aparece como experiencia. El problema deja de ser una cuestión de definición y se convierte en una cuestión de relación, desplazando la atención desde el qué al cómo, y mostrando que aquello que se intenta comprender requiere pensarse desde el sujeto y su forma de relacionarse con el mundo, desde el cómo se da dicha experiencia. A partir de este giro, del "qué es el juego" al "cómo se da el juego", se hace necesario abandonar el intento de clasificar el juego en función de sus características externas y, en su lugar, atender a la forma en que se estructura la relación del sujeto con el mundo en las distintas experiencias que han sido agrupadas bajo ese nombre. La oposición juego-serio deja entonces de remitir a tipos de actividades o ámbitos diferenciados para señalar modos de relación con el mundo. Al abordar la oposición juego-serio con este enfoque, conseguimos depurar los conceptos de ciertos usos de los términos dentro de la misma oposición que dejan de ser diferenciales, permitiendo así atacar la separación desde el ámbito relacional. Dentro de estos, se encuentran su uso como actitudes psicológicas y su uso como contenido.

El primero es el uso de los términos como actitudes psicológicas, que define estados o disposiciones del sujeto, como la seriedad derivada de serio. Apartar este uso reduce la ambigüedad de entender la oposición como diversión-seriedad, ya que el sujeto puede tener una actitud frente a una experiencia, pero esta es siempre posterior a su modo de relación con el mundo y no explica la raíz de la oposición. El segundo es el uso como ámbitos de contenido, que identifica el juego con ciertas actividades —ocio, entretenimiento— y lo serio con otras —trabajo, responsabilidad—. Apartarlo reduce aún más la ambigüedad, ya que ante un mismo contenido el sujeto puede relacionarse de formas distintas, de modo que lo que se considera juego o serio no depende de lo que se hace, sino de cómo se establece la relación con ello. El contenido, por sí mismo, no determina la naturaleza de la experiencia y resulta derivado respecto al modo en que el sujeto se sitúa frente a él. Aquello que queda después de deshacernos de la actitud psicológica y del contenido permite centrarnos en la diferencia estructural que buscamos: la relación del sujeto con el mundo.

1.2. Lo serio y lo lúdico

Este giro de planteamiento permite situar la diferencia en la forma en que se establece la relación entre sujeto y mundo, que puede adoptar distintas configuraciones. Conviene introducir aquí la noción de modos de relación, siendo estos la manera en que el sujeto se sitúa frente a aquello con lo que se relaciona. Hablar de modos de relación supone reconocer que una misma experiencia puede presentarse bajo estructuras distintas según cómo es vivida, sin que ello dependa de su contenido ni de una disposición psicológica. Este planteamiento se fundamenta en entender la relación con el mundo como constitutiva del sujeto, idea que se toma de Martin Heidegger, en cuyo *Ser y tiempo* el sujeto aparece como un ser que se encuentra siempre en el mundo, de modo que la relación es la condición misma de su existencia. Si la relación es constitutiva, la experiencia puede adoptar distintas configuraciones estructurales, lo que abre la posibilidad de pensar en términos de modos de relación. Ahora bien, introducirlos exige precisar qué los distingue, no basta con afirmar que el sujeto puede relacionarse de formas distintas, hay que identificar

aquello que, dentro de la propia relación, varía y hace posible esa distinción, pues de ello depende que la oposición pueda reformularse en términos estructurales. Atendiendo a cómo se viven las experiencias que llamamos juego o serio, una vez apartadas la actitud y el contenido, la diferencia parece presentarse en el modo en que el sujeto queda situado frente a lo que ocurre, es decir, en la manera en que la relación se prolonga o no más allá del propio acto en el que tiene lugar. En aquello que se vive como serio, la experiencia no se agota en sí misma, aparece cargada de consecuencias que comprometen al sujeto, percibidas como algo que puede afectarle más allá del momento e inscribirse en su propia trayectoria. Por el contrario, en aquello que se vive como juego, dichas consecuencias quedan contenidas; aun existiendo acción, riesgo o resultados, no se proyectan sobre el sujeto en el mismo sentido, en su lugar permanecen circunscritas al marco de la experiencia. Lo decisivo no es la naturaleza de las consecuencias, es la forma en que se presentan para el sujeto dentro de la relación, de modo que la diferencia es una característica interna de la relación misma.

A partir de aquí, la diferencia puede formularse en términos de implicación, entendida como la forma en la que el sujeto queda vinculado a aquello con lo que se relaciona, de modo que lo que ocurre tiene la capacidad de afectarle más allá del propio momento de la experiencia. La ausencia de implicación, por el contrario, no supone falta de relación, sino una forma distinta de esta, en la que dichas consecuencias no alcanzan al sujeto en ese mismo sentido. La implicación queda así como el elemento que permite dar cuenta de la diferencia que se manifiesta en la propia experiencia, explicando por qué determinadas situaciones se viven como algo que compromete al sujeto mientras que otras, aun siendo similares en contenido y actitud, no lo hacen.

Siguiendo este criterio, se hace posible desarrollar con mayor precisión las formas fundamentales en las que el sujeto se relaciona con el mundo, distinguiendo por un lado aquella en la que la implicación es efectiva y constitutiva, y por otro, aquella en la que dicha implicación no tiene lugar. Estos dos tipos de relación las definiremos como “relación vinculante” y “relación no-vinculante” respectivamente.

Una vez establecido que la diferencia entre los modos de relación debe situarse en el tipo de implicación que tiene lugar en la relación entre sujeto y mundo, se hace posible abordar el análisis de los dos modos de relación que definan la oposición juego-serio.

Empezando con lo serio, este puede definirse como relación vinculante partiendo de los criterios construidos. No se trata ya de buscar ejemplos de aquello que comúnmente se denomina serio, pues ya hemos establecido que no hay un algo serio objetivo; se trata de comprender en qué consiste, desde un punto de vista estructural, una relación en la que el sujeto queda implicado en aquello con lo que se relaciona. En este tipo de relación, lo que ocurre se proyecta sobre el sujeto más allá del instante en el que tiene lugar, de modo que la experiencia no puede ser vivida como algo aislado: las consecuencias aparecen para el sujeto como algo que puede afectarle de manera irreversible, o al menos como algo que no se percibe como plenamente contenido dentro del marco de la experiencia. No se trata de que dichas consecuencias sean efectivamente permanentes en todos los casos, sino de que se viven como tales, esto es, de que el sujeto se sitúa en la relación bajo la posibilidad de que lo que ocurre tenga un alcance que lo comprometa más allá del momento presente. Esta percepción del alcance de la experiencia es lo que confiere a la relación su carácter serio, manifestándose la implicación como una forma de exposición en la que el sujeto se reconoce a sí mismo afectado por aquello con lo que se relaciona. Este reconocimiento no supone necesariamente una reflexión explícita, es una forma de presencia en la que el sujeto se encuentra comprometido sin perder al mismo tiempo su propia posición en la relación.

Esta forma de relación, lo serio, no agota todas las posibilidades en las que puede darse la relación entre sujeto y mundo. Si lo serio se define por la implicación efectiva del sujeto, entonces es posible pensar una forma distinta de relación en la que dicha implicación no tenga lugar en el mismo sentido; una forma en la que, aun existiendo relación, aquello que ocurre no se proyecte sobre el sujeto de manera constitutiva. Esta forma de relación ya prevista antes como relación no-vinculante, en la que el sujeto no queda implicado del mismo modo, servirá para adentrarnos al presunto opuesto de lo serio: el juego.

Antes de proceder a la definición de una forma de relación no-vinculante, resulta necesario detenerse en una confusión que atraviesa tanto el uso cotidiano como buena parte de las aproximaciones teóricas al problema, y que dificulta la comprensión de la oposición que se pretende establecer. Esta confusión consiste en la identificación del juego con lo lúdico, donde ambos términos se entienden como si fuesen equivalentes y se utilizan indistintamente para referirse a una misma realidad,

cuando, realmente, responden a niveles distintos que es preciso diferenciar si se quiere mantener la coherencia del análisis.

En efecto, el juego ha sido habitualmente comprendido como un ámbito delimitado dentro de la experiencia, al que se le atribuyen ciertas características específicas —reglas, límites, tiempo, orden— que permitirían distinguirlo. Esta comprensión puede encontrarse, por ejemplo, en el análisis de Johan Huizinga, quien en *Homo Ludens* describe el juego de la siguiente forma:

> Resumiendo, el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga 2007, 28)

El juego entendido como una experiencia separada del mundo ordinario, contribuye a consolidar su interpretación como un ámbito específico dentro de la experiencia. Este ímpetu en el mundo que crea el juego, también visto en autores como Eugen Fink con su concepto de “Oasis” ya mencionado anteriormente; sitúa el juego dentro de la relación sujeto-mundo en un caso particular donde no parece centrarse su diferencia únicamente en la relación de ambos, sino también en la estructura particular del mundo con el cual se relaciona el sujeto. Por lo contrario, lo lúdico remite únicamente a la forma en que una experiencia es vivida, al modo en que el sujeto se relaciona con aquello que ocurre, con un enfoque en la relación sujeto-mundo. De este modo, mientras que el juego parece que debe entenderse desde un enfoque con una naturaleza distinta a lo serio, lo lúdico designa una forma de relación que puede entenderse desde el mismo contexto que la relación vinculante sujeto-mundo de lo serio, estructurándose como una relación no-vinculante. En este sentido, lo que se quiere lograr con esta diferenciación, es mostrar que la oposición adecuada deja de ser la que enfrenta el juego a lo serio, y se vuelve la que distingue lo lúdico de lo serio, pues ambos términos designan modos de relación entre el sujeto y el mundo. Mientras que el juego parece introducir una problemática que remite a la constitución de un mundo propio, lo lúdico puede ser abordado sin necesidad de abandonar el

plano relacional en el que ya se ha situado el análisis de lo serio, lo que lo convierte en el término adecuado para establecer una oposición estructural coherente entre relación vinculante y no-vinculante.
A partir de aquí puede procederse a la determinación de lo lúdico como forma de relación, entendida como una estructura en la que la relación entre sujeto y mundo se configura de un modo específico que no remite a una simple negación de lo serio.

Si lo serio designaba aquella forma de relación en la que el sujeto queda implicado con aquello con lo que se relaciona, lo lúdico como oposición debe pensarse, en un primer momento, como una forma de relación en la que dicha implicación no tiene lugar en el mismo sentido. Esta primera formulación, sin embargo, exige ser desarrollada con cuidado, pues no basta con afirmar que en lo lúdico el sujeto "no se implica"; una afirmación de este tipo podría sugerir, erróneamente, una ausencia de relación o una indiferencia frente a lo que ocurre, cuando precisamente lo que se quiere mostrar es otra forma de relación, no la desaparición de esta. En lo lúdico, el sujeto se relaciona con lo que tiene delante, e incluso puede hacerlo con intensidad, atención y esfuerzo, pero la relación se cierra sobre sí misma: aquello que sucede queda contenido dentro del propio marco de la experiencia, sin adquirir para el sujeto el peso de algo que lo comprometa en su propia constitución ni proyecte sus consecuencias sobre él de manera duradera. Por ello, lo lúdico no designa una ligereza psicológica ni una actitud de despreocupación, aunque pueda acompañarse de ellas, sino una forma estructural de no-vinculación. Pueden darse experiencias lúdicas vividas con plena concentración o con aparente seriedad en el plano psicológico, y lo que las hace lúdicas no es el grado de intensidad con que son vividas, es el hecho de que aquello que en ellas ocurre no se percibe como algo que comprometa al sujeto en lo que este es. Las consecuencias vuelven así a mostrarse como el signo desde el cual puede comprenderse la diferencia, pero ahora bajo la forma de su contención: aparecen para el sujeto como reversibles, delimitadas o suspendidas en su alcance. Lo decisivo, una vez más, no es la realidad externa de las consecuencias, sino su estatuto dentro de la relación. Lo lúdico se define así como una estructura en la que el sujeto se relaciona con lo que ocurre sin vivirlo como algo que lo pone en juego a él mismo; es decir, una relación no-vinculante en la que el sujeto no percibe su integridad comprometida con el mundo que tiene delante.

De este modo, lo lúdico puede formularse como: un modo de relación en el que el sujeto se constituye en el mundo sin percibirse efectivamente implicado en ello, de modo que la experiencia tiene lugar sin proyectarse sobre su propia constitución. Se trata, por tanto, de una relación no-vinculante, una forma en la que el sujeto vive, actúa, e incluso sostiene la experiencia sin que aquello que ocurre adquiera la forma de algo que lo comprometa más allá de su propio marco. Lo lúdico aparece como la suspensión estructural de la implicación, como una forma específica en la relación que se da.

Sin embargo, la clarificación de lo serio y lo lúdico, de los modos de relación vinculantes y no-vinculantes, aun dando una base que permita comprender la oposición juego-serio, no resuelve todavía el problema del juego, hace que se vuelva más nítido todavía. Si lo serio designa una relación vinculante, y lo lúdico una relación no-vinculante; el juego no puede identificarse sin más con ninguna de las dos, pues en él parece darse una forma de implicación que no coincide con la implicación seria del sujeto, pero tampoco puede reducirse a una simple ausencia de vínculo. Por ello, la distinción entre lo serio y lo lúdico no constituye todavía una teoría del juego, sino la preparación necesaria para poder pensarlo en su especificidad y poder abordar el mundo que parece crear el juego desde una base relacional establecida.

1.3. El juego

El análisis desarrollado hasta ahora ha permitido distinguir dos formas fundamentales de relación entre sujeto y mundo, diferenciadas por el tipo de implicación que en ellas tiene lugar. Aun así, esta distinción no resulta suficiente para dar cuenta del fenómeno del juego, donde este no puede ser comprendido únicamente como una variación en el grado o tipo de implicación dentro de una misma estructura relacional. En efecto, tanto lo serio como lo lúdico se sitúan en el mismo plano, pues ambos remiten a formas de relación que tienen lugar en un mismo mundo, diferenciándose únicamente por la vinculación del sujeto en él. El juego, por el contrario, introduce una modificación que no puede reducirse a esta diferencia, lo que obliga a desplazar nuevamente el análisis para atender a aquello que en él aparece como específicamente distinto. Dentro de este nuevo enfoque, lo que comienza a hacerse

visible es que el juego no se caracteriza únicamente por la forma de la relación, sino por el mundo propio en el que esa relación tiene lugar. Esta idea de juego como mundo propio viene ya establecida, en más o menos medida, por todos los autores que han tratado el concepto de juego en el pasado (véase Anexo I, textos 1 a 3). En todos estos casos, la referencia a un mundo propio del juego aparece de forma reiterada, ya sea bajo la forma de un espacio delimitado, de una esfera separada o de una dimensión específica en la que la experiencia se organiza de manera distinta. Estas caracterizaciones ponen de manifiesto la presencia de una intuición común que atraviesa estos enfoques: el juego implica la constitución de un ámbito en el que lo que ocurre adquiere un sentido propio. Tanto la delimitación del campo de juego en Huizinga, como la producción de un mundo de juego [play-world] en Eugen Fink o la oposición entre mundo del juego y mundo de los objetivos en Hans-Georg Gadamer apuntan, desde perspectivas distintas, hacia esta misma dirección, mostrando que el juego introduce una forma de mundo que no coincide sin más con el mundo ordinario. No obstante, en estas aproximaciones, esta separación tiende a pensarse todavía en términos de delimitación u oposición entre ámbitos, como si el mundo del juego se situara junto al mundo habitual, constituyendo una región diferenciada dentro de la experiencia. Bajo esta forma de entender la separación, el juego aparecería como un espacio que se añade al mundo ordinario, como una zona aparte a la que el sujeto entra sin que por ello cambie la estructura misma de aquello que se da en la relación. Esta concepción, sin embargo, es precisamente la que causa las ambigüedades que atraviesan el fenómeno del juego, ya que no permite explicar su especificidad estructural: si el juego se entendiera únicamente como un ámbito añadido al mundo ordinario, las relaciones que en él se producen continuarían organizándose bajo las mismas estructuras que caracterizaban los modos de relación anteriormente analizados, sin que pudiera justificarse la necesidad de pensar el juego como apertura de un mundo distinto. Quedaría así reducido a un contenido dentro de un modo de relación, subordinado a él. Por eso, el mundo del juego no puede pensarse como una habitación añadida a una casa ya construida ni como un recinto cercado dentro del mundo ordinario, debe entenderse como un mundo distinto. Decir que es un mundo distinto no significa afirmar que exista separado ontológicamente del mundo real como si fuese otra realidad independiente en sentido absoluto. La diferencia consiste en que la relación del sujeto ya no se despliega en continuidad con la estructura del mundo habitual, lo que se altera es precisamente la forma en que el mundo

comparece como horizonte de experiencia. El juego no introduce un nuevo contenido en el mundo, sino una nueva configuración de este. Si el mundo del juego fuera simplemente un ámbito añadido, el sujeto podría entrar en él permaneciendo idéntico a sí mismo, como quien cambia de habitación sin que cambie por ello su forma de comparecer en la experiencia. Pero lo que el análisis del juego empieza a mostrar es justamente lo contrario, que el sujeto no se mantiene intacto frente a ese mundo.

Este punto es importante desarrollarlo con cuidado, ya que afirmar que el sujeto cambia con el juego no significa que adapte una actitud distinta o que se comporte de otra manera dentro de una determinada situación. Si así fuera, seguiríamos moviéndonos en el plano psicológico o en el de las variaciones del comportamiento, devolviendo el problema a quedar reducido como una modificación superficial del sujeto. La cuestión, por tanto, no es que el sujeto haga algo distinto en otro espacio, es que la propia forma en que comparece en la relación deja de ser la misma. Esto se hace visible en el hecho de que, una vez abierto el mundo del juego como mundo distinto, el sujeto ya no puede seguir compareciendo en él bajo las mismas condiciones con las que se encontraba en el mundo ordinario, porque la relación en la que ahora entra ya no se sostiene sobre el mismo horizonte de sentido, de consecuencias y de validez. Aquello que hace, aquello que puede hacer, aquello que cuenta como válido para él y el modo en que se orienta dentro de la experiencia ya no responden simplemente a la estructura del mundo ordinario, tenemos un sujeto que es constitutivamente distinto cuando juega. Por eso, el cambio de mundo exige también una reconfiguración del sujeto, ya que un mundo distinto no puede ser habitado sin más por un sujeto que permaneciera idéntico en su forma de relación.
Este problema puede verse con más claridad si se atiende a la relación recíproca entre sujeto y mundo que ha sostenido todo análisis anterior. Si el mundo no es un mero escenario externo, sino el horizonte en el que las cosas adquieren sentido, entonces cambiar de mundo no puede significar únicamente cambiar de decorado, porque el sujeto no se relaciona con objetos aislados, sino siempre con un mundo ya configurado. Del mismo modo, si el sujeto no es algo separado de la relación, sino que se constituye en ella, tampoco puede pensarse que atraviesa intacto una transformación del mundo sin que dicha transformación lo alcance. Mundo y sujeto no comparecen como dos realidades independientes que luego entran en contacto, sino que se sostienen mutuamente en la estructura de la relación. Por eso, allí donde

cambia el mundo en el que la relación se da, cambia también la forma del sujeto que comparece en él. Esta reciprocidad explica por qué el cambio del sujeto no es una sustitución, más bien una reconfiguración mediada por la estructura del mundo del juego. Esta reconfiguración del sujeto en el juego permite resolver una de las tensiones fundamentales que habían aparecido en el análisis anterior: la de una relación que parece vinculante, con consecuencias y exposición, pero que no compromete al sujeto real en el mismo sentido que en lo serio. Todo esto solo puede comprenderse si se admite que quien se implica en el juego no es el sujeto en cuanto tal, sino una forma de sujeto configurada dentro de esa relación.

De este modo, podemos entender el juego como una estructura en la que no solo se abre un mundo distinto, sino en la que se constituye simultáneamente una forma de sujeto capaz de habitarlo, de modo que ninguno de los dos puede pensarse de forma independiente al otro. El mundo del juego no aparece como un ámbito previo al que el sujeto accede, ni el sujeto como una instancia ya dada que simplemente entra en él, sino que ambos se configuran conjuntamente en la propia relación que el juego hace posible. Esto implica que la diferencia del juego no reside únicamente en la forma en que el sujeto se relaciona con el mundo como en los modos de relación, ni tampoco únicamente en la aparición de un mundo distinto como proponen diversos autores, sino en la reorganización misma de la relación sujeto-mundo como tal. El juego no introduce un contenido nuevo dentro de una estructura previa, sino que reconfigura dicha estructura; haciendo posible una forma de implicación que solo puede sostenerse si mundo y sujeto se constituyen de forma autogenerativa.

Comprender el juego como una constitución autogenerativa de la relación sujeto-mundo es un avance, pero esto exige precisar cómo se articula la conexión entre el sujeto real y el sujeto que comparece en el juego. Aún habiendo establecido que el sujeto se reconfigura en el juego, resulta necesario determinar por qué puede sostenerse dicha reconfiguración sin romper la continuidad con el sujeto previamente constituido. El punto de partida para ello, se encuentra en la idea ya mencionada en la cual el sujeto que actúa en el juego no coincide sin más con el sujeto real, pero tampoco se entiende como un sujeto distinto que existe de manera independiente. La cuestión es por tanto la forma en la que la relación autogenerativa del juego queda mediada por el sujeto real y su relación previa. En este sentido, es cuando se hace

visible la necesidad de introducir dentro de la estructura del juego el concepto de mediación.

El sujeto del juego debe comprenderse como un sujeto mediado por el sujeto real, mediado porque no comparece directamente en la relación, sino a través de una forma específica de articulación que hace posible su presencia en el mundo del juego. El sujeto real sigue siendo quien sostiene la acción, quien percibe, quien decide y quien experimenta; sin embargo, aquello que se pone en relación con el mundo del juego no es el sujeto en cuanto tal, es el sujeto reconfigurado; es decir, el sujeto mediado. Así entendido, el sujeto del juego no es otro sujeto, sino el sujeto en cuanto mediado por una estructura que hace posible su relación con el mundo del juego. El sujeto real sostiene la experiencia, pero aquello que queda implicado en ella es el sujeto tal como comparece en esa relación mediada. La implicación propia del juego debe entenderse así como una implicación mediada: el sujeto se implica realmente en lo que ocurre, porque actúa, decide y se orienta dentro del mundo del juego, pero esta implicación no afecta a su constitución en cuanto sujeto real, sino a la del sujeto mediado. Esta relación mediada no es un elemento secundario dentro de la comprensión del juego, es la condición que permite explicar su funcionamiento más básico, ya que solo a través de ella puede sostenerse una relación vinculante que no vincule al sujeto real, haciendo posible una forma de experiencia en la que el sujeto participa plenamente sin quedar determinado por las consecuencias en el mismo sentido que en lo serio.

2. Juego e inclusión

2.1. La exclusión

Con esto, el juego queda comprendido como apertura de un mundo propio en el que la relación entre sujeto y mundo se reconfigura en una constitución autogenerativa. Pero esta fundamentación no era un fin en sí misma, se buscaba para responder a un problema concreto, el de la exclusión filosófica, al que conviene dirigirse ahora.

Hablar de inclusión en el pensamiento filosófico requiere primero hablar de la exclusión que se quiere combatir. El punto de partida de este apartado se encuentra en la constatación de una situación que, aunque ampliamente reconocida, suele pasarse por alto: la existencia de personas que permanecen al margen de la práctica filosófica. Esta situación se hace especialmente visible en aquellos jóvenes que no han continuado estudios postobligatorios o que no han completado la educación obligatoria y, por ello, quedan fuera de los circuitos formales de aprendizaje en los que la filosofía se enseña, se transmite y, en apariencia, se practica.

La problemática que se genera principalmente alrededor de la exclusión no es la exclusión en sí, es decir, los perjuicios que provoca para aquellos que la sufren. Aún siendo esto lo que se busca solucionar, el principal obstáculo que articula la problemática de la exclusión son los malentendidos alrededor de cómo nace y es construida. Si nos basamos en formas genéricas de entender la exclusión, limitando esta constatación a un dato sociológico o educativo, supondría no atender a lo que en ella resulta evidentemente problemático, ya que lo relevante no es únicamente que las personas excluidas no estén presentes en determinados ámbitos, sino el modo en que esta ausencia se configura y se sostiene. Lo que debe ser interrogado no es, en primer lugar, si las personas excluidas poseen o no las capacidades necesarias para pensar filosóficamente, ni si cuentan con los conocimientos previos que permitirían su acceso a determinados contenidos. Lo que debe ser interrogado primero es la propia estructura de los espacios en los que la filosofía tiene lugar y las condiciones bajo las cuales alguien puede ser reconocido como participante en ellos. Dicho de otro modo, la cuestión no reside tanto en la persona como en la forma en la que se define el

acceso a la práctica filosófica, ya que es en ese nivel donde se decide quién puede entrar, quién queda fuera y bajo qué criterios se establece dicha distinción.

En este punto, es el pensamiento del filósofo francés Jacques Rancière el que permite reformular la cuestión, pues desplaza la atención hacia la forma en que se organiza el propio acceso al saber. Esto Rancière lo articula en *El maestro ignorante*, donde muestra que la enseñanza vive de la propia distancia entre quien sabe y quien no sabe y la reproduce. De ahí su tesis de que "la igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes" (Rancière 2007, 9; texto íntegro en Anexo I, texto 4). Lo que esta formulación permite poner en cuestión es la aparente evidencia de que el sistema educativo se organiza para corregir una desigualdad previa. En apariencia, la enseñanza se presenta como un mecanismo orientado a reducir la distancia entre quienes saben y quienes no saben, estableciendo un recorrido progresivo que permitiría a los segundos alcanzar el nivel de los primeros. En oposición a esto, Rancière muestra que la distancia no es simplemente un punto de partida que el sistema intenta superar, sino una condición que el propio sistema necesita mantener para poder funcionar. La figura del maestro que explica no se limita a transmitir conocimientos, sino que presupone desde el inicio una diferencia entre inteligencias que legitima su intervención. La explicación que se da como gesto neutral pasa a ser un mecanismo que organiza una jerarquía. Esto sucede porque, para que alguien tenga que ser explicado, es necesario asumir previamente que no puede comprender por sí mismo; y es precisamente esta presuposición la que sitúa a ciertas personas en una posición de dependencia respecto al saber. La enseñanza no se limita a reducir la distancia entre quien sabe y quien no sabe, es una reafirmación constante, ya que cada acto de explicación vuelve a establecer la necesidad de esa mediación. Esto provoca que la desigualdad en lugar de superarse en el proceso, se reinscriba en él como su condición de posibilidad. Lo preocupante aquí es que esta dinámica funciona como lógica interna del sistema. Tal como señala Rancière, la distancia que se pretende reducir es la misma de la que el sistema vive, y por ello no deja de reproducirse. Si la igualdad se plantea como un objetivo a alcanzar en el futuro, siempre se parte de una situación de desigualdad que justifica la intervención pedagógica, y esa intervención no puede eliminar completamente la distancia sin poner en cuestión su propia necesidad, quedando la igualdad aplazada indefinidamente.

A partir de la reformulación de Rancière, se hace posible precisar la exclusión desde la forma misma en que se delimita el espacio en el que la filosofía tiene lugar. Si el espacio en el que se practica la filosofía no aparece como espacio neutro, sino como un espacio en el que se presupone la desigualdad; implica que la entrada en él está marcada desde el inicio por una distribución implícita de posiciones en la que unos aparecen como más capaces, más formados o más legitimados para filosofar, mientras que otros lo hacen desde una posición de menor dominio, de menor capacidad o de falta de preparación. Esta presuposición no se presenta necesariamente de forma explícita, pero organiza el funcionamiento mismo del espacio. La filosofía, tal como se practica en los circuitos formales de aprendizaje, se configura como un ámbito en el que el acceso se encuentra mediado por la posesión de ciertos saberes, de determinados códigos y de una forma específica de relación con el conocimiento. De este modo, quien entra en ese espacio lo hace bajo la expectativa de no saber todavía lo suficiente, de no estar completamente capacitado para participar en igualdad de condiciones, y de necesitar un proceso previo de adquisición que le permita aproximarse a quienes ya ocupan una posición reconocida dentro de él.

Ahora bien, esta estructura tiene consecuencias especialmente relevantes para aquellas personas que han quedado fuera de los circuitos de aprendizaje. Si el espacio en el que se hace filosofía reproduce la misma lógica que dichos circuitos —esto es, si presupone una desigualdad inicial que debe ser progresivamente superada—, entonces quienes no han participado en ese proceso aparecen, desde el principio, como situados en el extremo de esa desigualdad. Son percibidos —y tienden a percibirse a sí mismos— como no estando en condiciones de participar en ese espacio, creando un rechazo que anula cualquier posibilidad de acercarse al pensamiento filosófico. De este modo la exclusión no se produce únicamente porque estas personas no posean ciertos conocimientos, sino que se fundamenta en el propio espacio que define su acceso en términos que las sitúan previamente fuera de él. La presuposición de desigualdad actúa como un criterio de legitimidad que determina quién puede participar y bajo qué condiciones. En la medida en que la práctica filosófica aparece vinculada a un dominio previo del saber, quienes no han recorrido ese camino quedan posicionados como no preparados, como ajenos o como incapaces de intervenir de manera válida. Lo decisivo de este suceso es que

esta exclusión no necesita ser impuesta de forma externa, ya que se sostiene en la propia forma en que el espacio se presenta. Las personas que han quedado fuera de los circuitos formales de aprendizaje no encuentran simplemente una dificultad para acceder, encuentran un espacio en el que su entrada aparece como impropia, en el que no se reconocen como participantes posibles y en el que, por tanto, no llegan a situarse en una posición desde la cual ejercer el pensamiento filosófico.

En este punto se hace visible que el problema no puede resolverse simplemente ampliando el acceso a contenidos o facilitando la entrada en los mismos circuitos, ya que estos reproducen la lógica que sitúa a ciertas personas fuera desde el inicio. Si el espacio en el que se hace filosofía se encuentra estructurado sobre una desigualdad presupuesta, cualquier intento de inclusión que no modifique dicha estructura no hará más que reinstaurar, bajo otras formas, la misma distancia que pretende superarse. Por ello, la cuestión ya no puede formularse únicamente en términos de quién accede y debe hacerse en términos de cómo configurar el espacio en el que ese acceso tiene lugar. Lo que comienza a verse, entonces, es la necesidad de un espacio distinto, uno en el que la participación no dependa de una posición previa de saber ni de una jerarquía implícita entre quienes intervienen, es decir, un espacio que se sostenga sobre una igualdad efectiva desde el inicio. Un espacio que no se limite a prolongar el mundo ordinario en el que dicha desigualdad se da y en su lugar establezca condiciones propias, delimitadas y reconocibles, en las que la forma de participación pueda ser controlada y compartida. Un espacio en el que las reglas de acceso no estén determinadas por la posesión de un saber previo, sino por la posibilidad misma de entrar en él, y en el que quienes participan puedan reconocerse desde el principio como tales, sin quedar situados en una posición de inferioridad respecto a otros. Un espacio, a su vez, que presente límites claros que lo separen de las condiciones en las que la desigualdad opera habitualmente, haciendo posible una experiencia en la que las consecuencias de la participación no recaigan sobre las personas en los mismos términos que en el mundo ordinario. Solo bajo estas condiciones puede abrirse una forma de acceso en la que la participación se deba a la posibilidad de situarse desde el inicio en una posición de igualdad que haga efectivo el ejercicio del pensamiento.
De este modo, la inclusión deja de depender de la incorporación progresiva a un sistema previamente dado y pasa a requerir la configuración de un espacio en el que las condiciones mismas de participación sean distintas, permitiendo que las personas

accedan a la filosofía y se reconozcan en ella como participantes desde el principio. Lo más difícil es que, para ello, haría falta un espacio que aparte de mantener los puntos anteriores, permitiera el pensamiento filosófico desde su seriedad reflexiva y no se volviese un espacio aislado e inconexo.

2.2. El juego como herramienta

Antes de aventurarnos al juego como propuesta a la problemática anterior, resulta necesario detenerse en una cuestión importante antes de introducir el juego como posible espacio de inclusión. Habitualmente, cuando se habla de juego dentro del ámbito educativo, este suele ser comprendido como una herramienta pedagógica destinada a facilitar el aprendizaje. El juego aparece entonces subordinado a la estructura tradicional del aula, funcionando como un recurso que busca volver más accesible, dinámico o atractivo lo que debe enseñarse. Sin embargo, bajo esta comprensión, el problema de la exclusión permanece intacto, ya que ese "juego" no modifica realmente las condiciones del espacio pedagógico, lo que está haciendo es operar dentro de él dándole una estructura lúdica, una estructura "como de" al espacio ya establecido, pero sin producirse una reconfiguración autogenerativa de la relación sujeto-mundo. Esto sucede debido a la malinterpretación que ya se ha tratado anteriormente sobre el juego como mera actividad, como conjunto de dinámicas; de este modo se llega a la conclusión que llevando dinámicas de juego se produce el juego, pero la relación sujeto-mundo sigue siendo la misma y queda intacta. Por ello, antes de pensar el juego como posible forma de inclusión filosófica, resulta necesario analizar críticamente la propia estructura del espacio educativo tradicional y comprender por qué introducir herramientas nuevas dentro de él no basta para transformar la exclusión que lo atraviesa.

La crítica desarrollada por Paulo Freire, permite profundizar el problema previamente señalado a partir de Rancière. Mientras Rancière muestra que la desigualdad funciona como una presuposición que organiza el acceso al saber, Freire desplaza el análisis hacia la manera concreta en que dicha desigualdad se materializa dentro del espacio pedagógico mismo. Su interés se centra en las dinámicas prácticas mediante las cuales el aula distribuye posiciones, fija funciones y organiza la relación entre quienes

participan en ella. La cuestión deja entonces de situarse únicamente en el hecho de que unos aparecen como más capaces que otros, para atender a cómo el propio funcionamiento de la educación produce y estabiliza esa diferencia constantemente. Para comprender el pensamiento de Freire, resulta imprescindible el concepto que presenta en *Pedagogía del oprimido* como "educación bancaria"; una concepción en la que "el educador hace comunicados y depósitos que los educandos [...] reciben pacientemente, memorizan y repiten", y en la que el saber es una donación de quienes se juzgan sabios a quienes se juzga ignorantes, de modo que el educador "será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben" (Freire 2005, 78-79; texto íntegro en Anexo I, texto 5). Lo primero que aparece en esta formulación es una comprensión de la educación basada en una lógica de transmisión unilateral. Freire describe al educador como alguien que "hace comunicados y depósitos", mientras los educandos reciben, memorizan y repiten. El conocimiento surge aquí como algo ya constituido previamente que debe ser trasladado desde quien lo posee hacia quien carece de él. La relación educativa queda así organizada bajo una estructura en la que unas personas aparecen como activas respecto al saber y otras como meramente receptoras. Por ello, Freire afirma que el único margen de acción permitido a los educandos consiste en "recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos", mostrando cómo la participación dentro de este espacio no implica realmente intervenir en el pensamiento, sino simplemente almacenar lo que ya ha sido producido por otros. Lo decisivo de esta crítica es que el problema no se reduce a una metodología concreta y es la estructura misma del espacio pedagógico. El conocimiento aparece como una "donación" realizada por quienes son considerados sabios hacia quienes son definidos como ignorantes. Esta formulación refuerza el pensamiento de Rancière, ya que para que el conocimiento pueda ser "entregado", es necesario que alguien quede situado previamente como carente de él. La educación bancaria funciona precisamente a partir de esa desigualdad que ya hemos establecido como causante de la exclusión.

Es aquí donde la crítica de Freire se vuelve todavía más relevante para el problema. Cuando afirma que la ignorancia "se encuentra siempre en el otro", lo que señala es que el espacio pedagógico produce posiciones fijas desde las cuales unas personas quedan estructuralmente identificadas con el saber y otras con la falta. La ignorancia deja entonces de entenderse como una situación concreta y pasa a convertirse en una identidad pedagógica atribuida a determinadas personas dentro del propio

espacio educativo. Esto explica por qué quienes quedan fuera de los circuitos formales de aprendizaje no encuentran simplemente dificultades de acceso al pensamiento filosófico, sino que aparecen ya situados dentro de una estructura que los identifica previamente con la insuficiencia respecto al saber. Por ello, Freire insiste en que “el educador será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben”. Esta última afirmación permite comprender que, el problema, no reside únicamente en la existencia de una diferencia entre ambos, lo hace en la rigidez estructural de dichas posiciones. El espacio educativo tradicional fija de antemano quién ocupa legítimamente el lugar del pensamiento y quién debe aproximarse progresivamente a él. La participación se produce desde una distancia estructural que determina de antemano el lugar que cada persona ocupa.

En este punto comienza a hacerse visible por qué el juego nunca podrá funcionar como inclusión mientras sea reducido a una simple herramienta pedagógica. Si el juego permanece subordinado a esta estructura, no altera realmente las posiciones que Freire critica: el conocimiento continúa apareciendo como algo previamente definido que debe ser conducido desde quien sabe hacia quien no sabe, las personas continúan entrando en el espacio desde una desigualdad inicial, y la práctica continúa organizada alrededor de la misma distribución jerárquica de posiciones. Lo único que cambia es la forma mediante la cual la transmisión se realiza. El juego puede volver el aprendizaje más dinámico, más accesible o más atractivo, pero la estructura fundamental del espacio permanece intacta. Sin embargo, el problema no consiste únicamente en que el juego resulte insuficiente bajo esta forma, sino en que, estrictamente hablando, deja de operar como juego. Tal como se argumentó en el primer capítulo, el juego solo se constituye como tal cuando abre un mundo propio en el que la relación sujeto-mundo se reorganiza, y cuando permanece subordinado al espacio pedagógico tradicional dicha reorganización no llega a producirse. El juego queda así reducido a una técnica integrada dentro de la lógica pedagógica que produce la exclusión, sin transformar ni la configuración de la relación, ni las condiciones de participación, ni la posición desde la cual las personas comparecen dentro del espacio.

Por ello, la aportación de Freire permite comprender que el problema no puede resolverse mediante la incorporación de nuevas metodologías dentro del mismo espacio pedagógico. Si la exclusión se produce estructuralmente en la propia organización del aula, entonces aquello que debe transformarse son las condiciones

mismas bajo las cuales la práctica filosófica tiene lugar. Solo desde aquí, desde la necesidad de un espacio distinto capaz de reorganizar desde el inicio las condiciones de participación, el juego se muestra como propuesta a la exclusión precisamente en tanto juego.

2.3. El juego como inclusión

Precisamente porque el juego constituye un espacio distinto y no una simple herramienta integrada dentro del aula tradicional, la forma en que las personas participan en él deja de estar determinada por la desigualdad estructural que organizaba el espacio pedagógico ordinario. Lo importante aquí no es afirmar que dentro del juego desaparezcan todas las diferencias entre las personas, ni tampoco sostener que toda experiencia de juego coloque automáticamente a quienes participan en una situación idéntica. La cuestión clave es que aquello que funciona como fundamento estructural del acceso ya no es la distancia respecto al saber. Mientras que en el espacio pedagógico tradicional la participación aparece organizada alrededor de aquella diferencia previa entre quien sabe y quien debe aproximarse progresivamente al conocimiento, el juego no exige este tipo de legitimación inicial para entrar en él. Esto se debe a que el acceso al mundo del juego depende principalmente de aceptar las condiciones que hace posible habitar ese mundo. Las personas no entran en él como individuos cuya participación se encuentra determinada por una característica previamente establecida, entran como jugadores. La estructura del juego reorganiza así las condiciones bajo las cuales la participación tiene lugar, desplazando el criterio de acceso desde la posesión previa de saber hacia la posibilidad misma de entrar en la experiencia compartida del juego. Es por ello que, la desigualdad inicialmente mostrada, deja de funcionar aquí como lo que organiza de antemano el acceso al espacio en que la práctica filosófica deviene.

Esta transformación resulta más importante cuando hablamos de personas que han quedado fuera de circuitos formales de aprendizaje. Al dejar de estar la participación mediada por la necesidad de demostrar previamente una legitimidad intelectual para intervenir dentro del espacio, se produce una igualdad inicial dada por el propio hecho de habitar el mundo del juego. Por ello el juego más allá de permitir que las diferencias desaparezcan, permite un nuevo fundamento desde el cual las posiciones

se redistribuyen. Esto permite eliminar lo que provocaba la exclusión y democratizar la entrada a la práctica filosófica tal como esta se experimenta en el juego.

La principal problemática que plantea ejercer la práctica filosófica dentro del juego, entendida según la crítica habitual, es que el juego parece implicar necesariamente una pérdida de seriedad respecto al pensamiento filosófico. Bajo esta comprensión, lo que caracteriza al juego sería precisamente su falta de consecuencias reales, su carácter ligero o incluso su cercanía a la diversión y al entretenimiento, mientras la filosofía aparecería vinculada a una forma de reflexión profunda, rigurosa y necesariamente seria. Desde esta perspectiva, introducir la filosofía dentro del juego parecería convertirla en algo superficial, vaciarla de su densidad reflexiva o transformar el pensamiento en una experiencia recreativa incapaz de sostener una implicación filosófica auténtica. Sin embargo, esta crítica solo resulta posible si se continua entendiendo la oposición juego-serio desde el plano de las actitudes o de los contenidos, enfoque que ya hemos criticado anteriormente como insuficiente. Tal como se desarrolló al analizar lo lúdico y lo serio, lo que definía lo serio no era la presencia de una determinada gravedad psicológica, ni tampoco el hecho de tratar contenidos socialmente considerados importantes, sino la forma en que la relación implicaba al sujeto respecto aquello que ocurría en ella. Lo serio aparecía allí donde se establecía una relación vinculante, donde lo que sucedía no permanecía indiferente respecto a la propia implicación de la persona dentro del mundo. Por ello, antes de poder llegar a afirmar la falta de seriedad que rompa la estructura del razonamiento filosófico o lo vuelva banal, es necesario preguntarse si es posible que exista una práctica filosófica seria —una relación vinculante que permita la reflexividad profunda que este requiere— dentro del juego.

Como ya vimos anteriormente, el juego reconfigura la forma en que la implicación sucede dentro de la relación sujeto-mundo, pero no la elimina. Lo que ocurre en el mundo del juego es experimentado por aquellos que lo habitan, y aunque no resulta en una implicación para el sujeto real que entra en el juego, lo resulta para la forma que adopta el sujeto al entrar en él como sujeto mediado. Quien juega no permanece exterior a lo que ocurre como si contemplara un espectáculo indiferente, las experiencias siguen importando, las decisiones continúan teniendo peso, los conflictos exigen posicionamientos y las situaciones requieren interpretación y toma

de postura. Las personas elaboran estrategias, discuten posibilidades, valoran consecuencias, interpretan acontecimientos y actúan dentro de ese mundo orientando sus decisiones respecto aquello que consideran significativo en él. Es precisamente porque existe una relación vinculante dentro del juego que aquello que ocurre en él puede ser vivido como serio mientras la experiencia tiene lugar.

Así, la práctica filosófica no desaparece dentro del juego, pues conssite en problematizar soluciones, interpretar lo que ocurre, tomar posiciones respecto a conflictos y elaborar sentido dentro de una experiencia, dimensiones que pueden darse plenamente dentro del juego porque el mundo que abre sigue exigiendo la misma orientación reflexiva que el mundo ordinario. Esta implicación, sin embargo, ya no se organiza bajo las mismas condiciones del espacio pedagógico ordinario: las consecuencias ya no recaen directamente sobre la posición estructural de las personas, porque, aunque la implicación permanece, se transforma la forma en que alcanza a quien participa. El juego hace posible así una práctica seria del pensamiento sin ligarla a la exposición estructural bajo la desigualdad previa del espacio pedagógico tradicional. Es por ello que, si el juego permite sostener relaciones vinculantes dentro de un espacio que no reproduce las condiciones de desigualdad y exposición propias del espacio pedagógico ordinario, entonces la cuestión deja de ser si es posible practicar filosofía dentro del juego y pasa a convertirse en el problema de cómo debe configurarse un juego capaz de hacer surgir efectivamente dicha práctica. La inclusión filosófica deja de ser únicamente introducir contenidos filosóficos dentro de una actividad lúdica, y pasa a tratar de construir un espacio en el que la propia estructura de la experiencia haga posible una práctica seria del pensamiento bajo condiciones distintas a las del mundo ordinario.

3. Prototipo de estructura lúdica para la inclusión filosófica

3.1. De la estructura lúdica al prototipo

Llegados a este punto, el recorrido realizado permite pasar de la fundamentación teórica del juego a la formulación de un prototipo, donde la posibilidad de construir dicho prototipo surge de las propias exigencias del marco ya desarrollado. Hasta ahora el juego ha sido comprendido como una estructura capaz de abrir un mundo distinto, reorganizar la posición de quienes participan en él y sostener una práctica filosófica bajo condiciones no excluyentes; el siguiente paso lógico es preguntarse qué configuración debe tener una estructura de este tipo para hacer posible la experiencia buscada.

Para avanzar en esta dirección, hace falta hacer una distinción crucial que permita seguir sin ambigüedades que compliquen el desarrollo del capítulo. En los anteriores capítulos, el juego ha sido tratado principalmente como experiencia vivida por quienes participan en él; es decir, desde la forma en que las personas habitan el mundo del juego y se implican dentro de dicha experiencia. Sin embargo, en expresiones utilizadas anteriormente como “juego que no consiste realmente en juego”, el primer uso del término no hacía referencia a esta experiencia vivida, sino al juego considerado desde una perspectiva estructural. Este juego es aquel entendido como objeto configurado desde fuera, como organización de las condiciones que hacen posible la propia experiencia del juego. La diferencia resulta importante porque ambos sentidos del término apuntan a niveles distintos de análisis. En un caso, el juego designa la experiencia misma que se vive dentro del mundo del juego; en el otro, designa la configuración de normas, disposiciones y condiciones que hacen posible que dicho mundo pueda abrirse y sostenerse como tal. Es por eso que, para evitar confusiones entre estos dos planos y poder distinguir con claridad cuándo se está hablando del juego como experiencia y cuándo del juego como configuración estructural, a partir de ahora se utilizará el término estructura lúdica para referirse a este segundo nivel. La estructura lúdica designará así el conjunto de disposiciones, límites, reglas y condiciones sobre las que el juego se sostiene como mundo distinto respecto al mundo ordinario. Esto no significa reducirla simplemente al sistema

explícito de reglas de un juego concreto, aunque estas puedan formar parte de ella, significa entenderla como la organización general que delimita el espacio del juego, distribuye las posibilidades de participación y hace posible la aparición de una experiencia autónoma respecto a las condiciones ordinarias del mundo exterior. Por ello, dicha estructura será llamada lúdica; porque su función consiste en producir un espacio capaz de sostener una forma de experiencia separada del mundo ordinario que agote sus consecuencias dentro de él manteniendo una limitación de la experiencia. Esta distinción resulta fundamental para el problema que se busca abordar a continuación: cómo debe construirse una estructura lúdica capaz de sostener una práctica filosófica bajo condiciones no excluyentes dentro del juego.

Desde esta divergencia, el prototipo que se propone en este capítulo no puede ser un prototipo de contenido. No se trata de diseñar una historia concreta, una ambientación determinada, un conjunto cerrado de personajes o una serie de dilemas filosóficos previamente definidos. Todos estos elementos podrían formar parte de una implementación particular y, aunque la relación entre determinados contenidos y cómo afectan a las estructuras lúdicas sobre las que se construyen influyendo sobre las capacidades inclusivas del juego sería un tema potente a desarrollar para el trabajo, el objetivo es más básico y, al mismo tiempo, más exigente: formular un prototipo formal de estructura lúdica, es decir, una configuración mínima de condiciones que permita que la práctica filosófica pueda darse dentro del juego bajo las exigencias de la inclusión que se han defendido. Esta elección responde a la necesidad interna del propio marco teórico. Si se ha sostenido que la inclusión filosófica no depende principalmente del contenido de la experiencia y lo hace en su lugar de la forma en que se organiza el espacio donde dicha experiencia deviene, entonces construir un prototipo centrado en contenidos concretos supondría volver a aquello que se ha criticado. Un juego diseñado para transmitir conceptos, enseñar doctrinas o introducir contenidos filosóficos ya elaborados correría el riesgo de convertirse de nuevo en una herramienta pedagógica subordinada a una estructura previa. Problemática que ya ha sido tratada anteriormente al hablar del juego como herramienta, donde el juego dejaba de funcionar como espacio autónomo.

A partir de esta delimitación, la necesidad de un prototipo formal mínimo que surja de las consecuencias del marco, el capítulo se organizará en tres movimientos. En primer lugar, se extraerán del marco teórico las exigencias formales que deben cumplir una

estructura lúdica para poder funcionar como espacio de inclusión filosófica. En segundo lugar, se presentará una sesión jugada con un grupo de personas dentro del colectivo en riesgo de exclusión sobre el que se ha enfocado el trabajo: personas que no han terminado la ESO o no han seguido estudiando después de terminarla; sesión de juego que tendrá el objetivo de pensar las posibilidades y límites del prototipo. Finalmente, se recogerán las conclusiones del recorrido, mostrando qué ha permitido pensar esta propuesta y qué líneas quedan abiertas más allá de los límites del trabajo.
Para evitar que este capítulo se malinterprete, debe entenderse que la sesión jugada tendrá un estatuto filosófico y reflexivo, no experimental. Su función no será demostrar de manera empírica que el juego produce inclusión, ni validar externamente la teoría desarrollada, sino permitir que la estructura lúdica propuesta sea pensada a partir de una experiencia concreta. De este modo, la práctica aparece como parte del propio proceso de elaboración del prototipo: lo que se busca es pensar cómo las exigencias formales derivadas del análisis pueden comenzar a tomar cuerpo en una situación jugada y qué tensiones aparecen cuando dicha estructura se pone en movimiento.

3.2. Requisitos formales de la estructura lúdica

Analizando el recorrido teórico anterior, se pueden extraer exigencias derivadas directamente de sus conclusiones. Estas exigencias surgen como condiciones estructurales capaces de sostener el juego como espacio de inclusión filosófico. Con dichas condiciones lo que hacen es traducir formalmente aquello que se ha mostrado en el análisis previo como necesario. Las diferentes condiciones se tratarán como dimensiones distinguidas que forman parte de una misma configuración estructural.

La primera exigencia que aparece es la necesidad de un umbral capaz de abrir efectivamente el mundo del juego. Tal como se desarrolló en el primer capítulo, el juego en sentido fuerte exige que pueda reconocerse un paso entre el mundo ordinario y el mundo del juego, una delimitación capaz de marcar que aquello que se abre funciona bajo otras condiciones de participación. La forma concreta que toma dicho umbral puede variar considerablemente. Puede consistir en una delimitación espacial, temporal, ritual, narrativa o normativa. Lo importante no reside en el mecanismo particular utilizado, sino en que los participantes puedan reconocer

efectivamente que la experiencia que se abre no constituye simplemente una prolongación inmediata del espacio ordinario. Sin esta separación reconocible, el juego no llega a constituirse como mundo propio y permanece reducido a actividad lúdica integrada dentro del mismo espacio exterior. Y donde no se abre un mundo distinto, tampoco puede producirse la reconfiguración del sujeto que en él participa.

Por ello, la segunda exigencia que aparece es la necesidad de una posición mediada de participación. La estructura lúdica debe hacer posible que quienes participan entren ocupando una posición compartida que no coincida plenamente con la posición que tenían en el mundo ordinario, retomando aquí lo argumentado en el primer capítulo sobre la mediación. Esta mediación no requiere necesariamente personajes complejos ni identidades narrativas elaboradas. Basta con que exista una posición funcional común: la posición de jugador. Lo importante es que la igualdad inicial defendida anteriormente se produce precisamente porque todas las personas entran ocupando una misma forma de posición mediada. Dentro del juego, nadie participa desde una legitimidad previa fundada en el saber, en la autoridad pedagógica o en la pertenencia a determinados circuitos formativos. La igualdad no se añade posteriormente a la experiencia, se encuentra ya inscrita en la forma misma bajo la cual las personas pueden habitar el mundo del juego, bajo el rol de jugador.

Ahora bien, esta igualdad inicial sólo puede sostenerse efectivamente si la propia estructura impide la reaparición de posiciones fijas de validación y dependencia dentro del juego. Por ello, la tercera exigencia estructural afecta a la distribución de la palabra y de la acción. La estructura lúdica debe organizar las posibilidades de intervención de modo que ninguna persona quede situada de forma estable como poseedora legítima del pensamiento frente a otras definidas por la necesidad de recibirlo. Allí donde reaparece una figura encargada de explicar, corregir o validar externamente el pensamiento de los participantes, la estructura vuelve a deslizarse hacia el espacio pedagógico ordinario que se había intentado suspender. Esto no significa que todas las intervenciones deban ser idénticas ni que las diferencias entre las personas desaparezcan completamente dentro del juego. Lo que resulta incompatible con la inclusión filosófica es la fijación estructural de posiciones jerárquicas respecto a la capacidad legítima de pensar. La estructura debe distribuir las posibilidades de hablar, actuar, decidir e intervenir de manera simétrica, evitando que el acceso al pensamiento quede nuevamente organizado desde la desigualdad. Los mecanismos concretos capaces de sostener esta distribución pueden adoptar

formas muy distintas; lo importante es que la propia estructura impida que la autoridad epistemológica quede fijada de manera estable en una posición concreta dentro del juego.

Sin embargo, una estructura igualitaria todavía no basta por sí sola para hacer posible una práctica filosófica. Resulta necesario además que el propio funcionamiento del juego produzca una implicación reflexiva capaz de hacer emerger pensamiento filosófico desde la experiencia misma de jugar. Esta constituye la cuarta exigencia estructural. La filosofía no puede aparecer aquí como contenido introducido desde fuera mediante preguntas doctrinales o conceptos previamente definidos, porque en ese caso el juego volvería a funcionar como instrumento pedagógico subordinado a una finalidad externa. Lo que debe producirse es una situación en la que la propia dinámica del juego exija a quienes participan interpretar, problematizar, tomar posición y elaborar el sentido respecto a aquello que ocurre. La implicación filosófica tiene que surgir desde la estructura misma de la experiencia. Conflictos interpretativos, decisiones ambiguas, tensiones entre perspectivas incompatibles, situaciones que obliguen a justificar acciones o estructuras que hagan aparecer disenso entre participantes pueden funcionar como formas de producir esta exigencia reflexiva. Lo importante es que el pensamiento no aparezca como objetivo añadido posteriormente al juego, debe ser algo que emerja necesariamente de la propia participación dentro de él. Es precisamente aquí donde el juego deja de ser únicamente espacio inclusivo y deviene inclusión filosófica en sentido estricto.

Finalmente, todo lo anterior solo puede sostenerse si la estructura lúdica contiene las consecuencias estructurales de la experiencia dentro del propio marco de juego. Esta constituye la quinta y última exigencia formal. Apoyándose en la mediación ya desarrollada, la estructura debe garantizar que aquello que ocurre dentro del juego permanezca contenido dentro del propio espacio lúdico. Esto exige mecanismos de cierre y reversibilidad capaces de marcar el retorno al mundo ordinario. Las posiciones ocupadas dentro del juego deben poder abandonarse una vez finalizada la experiencia, y las consecuencias estructurales derivadas de la participación no pueden proyectarse directamente sobre la posición de las personas fuera de él. Esto no implica que el juego no deje huellas reflexivas, afectivas o interpretativas más allá de la experiencia. Precisamente porque la implicación ha sido vinculante, aquello vivido dentro del juego puede continuar afectando a quienes participaron en él. Lo

que permanece contenido no es la experiencia misma, sino la proyección estructural de las posiciones ocupadas dentro del juego sobre el mundo ordinario.

Con esta última dimensión se cierra el recorrido conceptual que ha atravesado el trabajo entero. Lo que en el primer capítulo aparecía como posibilidad ontológica —la existencia de relaciones vinculantes capaces de sostener implicación sin comprometer estructuralmente al sujeto real— y en el segundo como posibilidad política de inclusión filosófica, aparece ahora traducido en una exigencia formal concreta sobre la estructura lúdica. Las cinco dimensiones desarrolladas constituyen así las condiciones mínimas bajo las cuales una estructura lúdica puede hacer posible una práctica filosófica inclusiva. Esto no significa que cualquier implementación concreta de dichas dimensiones garantice automáticamente la aparición de inclusión filosófica, la estructura filosófica prototipada no funciona como un mecanismo capaz de producir filosofía de manera automática ni como una técnica cerrada cuyos efectos puedan determinarse completamente de antemano, lo que ofrece es la posibilidad estructural de que dicha práctica pueda emerger. Cada estructura lúdica concreta constituirá una realización parcial y contingente de esta estructura, pudiendo desarrollar estas dimensiones de formas distintas.

3.3. Diseño de la sesión de juego

Una vez formuladas las exigencias formales que debe sostener una estructura lúdica para poder funcionar como inclusión filosófica, el siguiente paso es acercarse a la puesta en juego concreta de dicha estructura. Para que una estructura lúdica pueda ser efectivamente habitada, resulta necesario darle una forma concreta de realización. Toda puesta en juego de una estructura exige decisiones materiales específicas: un formato determinado, unas reglas concretas, una manera particular de organizar la participación y unos soportes capaces de sostener la experiencia. Estas decisiones a las que se ha estado llamando implementación, como ya se ha explicado anteriormente, constituyen únicamente una concretización contingente elegida para hacer jugable dicha estructura en una situación concreta. El prototipo continúa perteneciendo al nivel formal de las dimensiones que se han justificado, mientras que la implementación corresponde al modo específico en que dichas dimensiones fueron

articuladas durante la sesión. El formato elegido para esta implementación ha sido el juego de rol. Esta elección se debe a que el propio formato del rol permite realizar de manera especialmente directa varias de las dimensiones estructurales desarrolladas en el apartado anterior. En algunos casos, dichas dimensiones aparecen integradas en el rol como elementos constitutivos de su propio funcionamiento; en otros, requieren decisiones concretas dentro de la forma en que la sesión se organiza. Por esta combinación, el rol se presenta como una implementación especialmente adecuada para poner en juego la estructura lúdica que este trabajo ha venido pensando.

Las dos primeras dimensiones —el umbral de apertura del mundo del juego y la posición mediada del jugador— aparecen en el rol de forma particularmente explícita. El juego de rol se sostiene, de entrada, sobre la apertura de un mundo distinto respecto al mundo ordinario. Jugar a rol implica entrar en un espacio ficticio organizado por condiciones propias, delimitado respecto al exterior y habitado mediante una lógica distinta a la cotidiana. El umbral mismo pertenece a aquello que el propio formato realiza desde el inicio: abrir un mundo separado que solo existe en la medida en que es habitado por quienes participan en él. Del mismo modo, la mediación aparece materializada en la figura del personaje, que convierte en condición operativa de la participación lo que en el plano teórico se había planteado como reconfiguración del sujeto. Quien juega no actúa directamente desde sí mismo, sino desde la posición mediada que construye el personaje. Que tanto la creación del mundo como el personaje que lo habita sea un requisito explícito presente para el jugador, ayuda a facilitar la creación del mundo y la aplicación del sujeto mediado para el propio jugador.

La tercera dimensión, la distribución de la palabra y la acción, encuentra en el rol un fundamento distinto. En este formato, el mundo del juego se sostiene continuamente mediante las intervenciones de los jugadores. Cada acción avanza a través de lo que los jugadores dicen, deciden e interpretan, de modo que la palabra se convierte en condición de desarrollo. Además, la existencia de roles diferenciados hace que la participación de cada jugador adquiera un peso específico dentro del conjunto. Cada personaje ocupa una posición singular que complementa la de los demás, haciendo que el avance del juego dependa de una participación distribuida y no de una única figura que concentre el sentido de lo que ocurre. Debido a la naturaleza de la propia dimensión, es crucial atender con especial cuidado a la figura del director de juego.

En el rol tradicional, esta figura puede ocupar una posición asimétrica respecto a los jugadores: conoce más información, describe el mundo, decide consecuencias y, en ocasiones, orienta el rumbo de la historia. Si esta posición se ejerce como autoridad interpretativa, puede reproducir dentro del juego una estructura semejante a aquella que Freire criticaba en el espacio pedagógico: una figura que sabe, conduce y valida frente a otras que reciben y responden. Por ello, la implementación elegida exige una dirección minimalista. El director debe limitarse a sostener el mundo del juego, describir situaciones y narrar consecuencias, evitando ocupar la posición de quien valida el sentido de las decisiones o dirige filosóficamente la experiencia. Esta reducción se debe a que una dirección tradicional podría colapsar la distribución de la palabra y reinstaurar dentro del juego la jerarquía que la estructura lúdica busca suspender. En este sentido, el director de juego debe comportarse como parte del umbral que permite el devenir del mundo del juego, en lugar de como jugador que interviene en la acción.

La cuarta dimensión, el mecanismo de implicación filosófica, puede aparecer en el rol a través de las narrativas, situaciones y diálogos que el propio formato permite construir. El pensamiento filosófico no debe introducirse como contenido externo ni como enseñanza doctrinal, este emerge naturalmente de la necesidad de interpretar lo que sucede dentro del mundo del juego. Para ello, las situaciones planteadas deben exigir decisiones que no puedan resolverse únicamente mediante acción mecánica y lo hagan mediante toma de postura, interpretación y elaboración de sentido. La mediación del personaje también ayuda en este sentido, permitiendo que quien juega piense desde una posición que no coincide plenamente con la suya, abriendo una distancia desde la cual problematizar la situación.

Finalmente, la contención de consecuencias y el retorno queda facilitada por la separación explícita entre jugador, personaje y mundo ficticio; lo que ocurre afecta al personaje y al mundo narrativo, no a la posición del jugador fuera del juego, y el cierre de la sesión clausura el espacio ficticio en el que las consecuencias tenían validez. El juego de rol facilita así la realización de las cinco dimensiones, al estar parte de las exigencias del prototipo ya inscritas en la manera en que el formato se organiza. A continuación se presenta la reflexión sobre la sesión grupal realizada con esta implementación, llevada a cabo con personas que no terminaron la ESO o no continuaron estudios posteriores.

3.4. Reflexiones de la sesión de juego

La sesión aquí no será abordada como un caso que deba evaluarse respecto a las dimensiones formuladas en el apartado anterior, ya que proceder de este modo lo que haría es desplazar fácilmente la reflexión hacia un lenguaje de resultados, como si el objetivo consistiera en comprobar si la estructura funcionó o no funcionó. La sesión aparece en su lugar como ocasión desde la cual volver a pensarlo una vez ha sido puesto en juego. Lo que sigue recoge preguntas abiertas por la propia experiencia, algunas matizando aspectos del marco teórico, otras permitiendo ampliarlo y otras quedando deliberadamente abiertas como problemas que exceden los límites del trabajo. La sesión aparece únicamente como anclaje de dichas preguntas y no como objeto de análisis, pensando qué se pudo ver al ser la estructura habitada.

La primera cuestión que la sesión hizo visible es que la estructura lúdica no se comporta como un marco plenamente dado que se aplica sobre la experiencia desde el inicio. Las condiciones formuladas en el apartado anterior no se realizan automáticamente por el simple hecho de estar previstas. El umbral del juego no apareció en el momento explícito de la apertura de la sesión, sino que comenzó a elaborarse antes, durante la conversación previa, mientras se hablaba del encuentro entremezclado con otros temas, y continuó construyéndose en la preparación compartida del espacio y en la creación colectiva de personajes. La mediación no se sostuvo inmediatamente desde el primer momento y en su lugar fue afianzándose progresivamente a medida que el grupo encontraba el registro común desde el cual jugar. La distribución de la palabra tampoco quedó asegurada por el mero hecho de estar dentro del juego, ya que requirió intervenciones puntuales tanto del director como de los propios participantes para evitar que ciertas jerarquías previas se consolidaran dentro de la dinámica. Esto obliga a pensar la estructura de manera más precisa, donde las dimensiones formuladas anteriormente funcionan como condiciones de posibilidad pero su realización efectiva exige un sostenimiento constante durante la propia experiencia. En este sentido, la estructura no se aplica sobre el juego como un esquema rígido previamente cerrado, sino que se construye habitándola y se moldea de forma constante a medida que se juega. Esto abre una cuestión que en el marco teórico no se desarrolló completamente: cómo pensar una estructura que es simultáneamente forma estable y proceso en constitución. El prototipo debe entenderse menos como un conjunto de requisitos que garantizan una

experiencia determinada y más como un campo de tensiones que hace posible ciertas formas de relación, pero cuya actualización depende del propio desarrollo del juego.

Por otro lado, uno de los elementos que más atravesó la sesión fue el humor. Los personajes, sus nombres, sus rasgos y gran parte de las interacciones estuvieron marcados por bromas, exageraciones y situaciones absurdas. Este humor se mostró de forma indirecta como base para sostener la mediación. Los jugadores habitaban sus personajes desde una ligereza que hizo posible que se mantuviera la mediación sin hacerse pesada o forzada. El humor funcionó como una forma de acceso al juego, en este sentido se podría pensar en el humor como una dinámica que permitió la aproximación lúdica necesaria al juego —lúdico en el sentido del modo de relación ya definido en el marco teórico como relación no vinculante— deviniendo así en relación mediada. Esto resulta filosóficamente significativo, porque el marco teórico había desplazado la diversión al plano de la actitud psicológica como una dimensión a posteriori, separándola de la estructura profunda del juego. La sesión, sin embargo, aún pudiendo el humor descrito en ella ser interpretado como una actitud psicológica que se produjo al relacionarse con el juego de forma lúdica, podría en este caso cumplir una función más compleja. No llegaría a definir el juego ni definir la relación que se da en él, pero podría acercarse a una perspectiva de la actitud psicológica como vehículo estructural de la mediación. La diversión en este sentido permitió que la elaboración de sentido, las discusiones intensas y la toma de postura; surgiera sin que quienes participaban sintieran que estaban exponiéndose directamente desde su posición ordinaria. Queda abierta por tanto la pregunta de si el humor fue un elemento contingente de esta sesión concreta o si debe pensarse como una dimensión que ciertas estructuras lúdicas inclusivas tienden a producir.

Además de esto, la sesión también hizo visible la fragilidad de la simetría entre jugadores. Las jerarquías del mundo ordinario no desaparecieron automáticamente al cruzar el umbral del juego. Algunos participantes tomaban la palabra con más facilidad, otros se mostraban más retraídos, y en determinados momentos uno de ellos tendía a orientar las decisiones del grupo, ocupando una posición dominante dentro de la dinámica. Cuando la distribución de la palabra comenzó a concentrarse en ciertos participantes, resultó necesario intervenir para sostener la simetría formal del juego. Eso introduce una tensión algo delicada: si una figura dentro del juego —el director del juego en este caso— interviene de forma autoritaria, ocupa

inevitablemente una posición asimétrica respecto a los demás jugadores; pero si no interviene, la estructura corre el riesgo de permitir que las jerarquías previas se reproduzcan dentro del propio juego. La diferencia parece situarse en el contenido de dicha intervención. El maestro valida el sentido de lo pensado y ocupa el lugar de quien sabe, mientras que la figura de autoridad —por ejemplo aquel que conoce mejor las reglas y dice al grupo cómo jugar— interviene únicamente para proteger las condiciones formales de participación. No determina qué interpretación es correcta ni orienta el pensamiento hacia una conclusión determinada, pero sí puede vigilar que la palabra no quede monopolizada. La sesión muestra así que la igualdad estructural no es un estado garantizado siendo en su lugar una condición frágil que debe ser sostenida activamente por un director, este director hace referencia a una instancia que vele por la simetría, ya sea un director del juego explícito, un jugador con mayor conocimiento de las normas de la estructura del juego, o el propio grupo entero como intérpretes de las normas bajo una construcción compartida de ellas. En cualquiera de estos casos, queda claro que debe haber algún elemento que mantenga la igualdad o una jerarquía de acción tenderá a surgir dentro del espacio de juego.

Otro de los problemas que la experiencia hizo visibles fue la cuestión de la temporalidad del pensamiento filosófico dentro del juego. En uno de los momentos más significativos de la sesión, una discusión surgida a partir de una decisión práctica dentro del mundo ficticio terminó derivando hacia preguntas más amplias sobre el valor, el entretenimiento y la comparación entre distintas formas de experiencia, sostenida con intensidad durante un periodo prolongado. Precisamente en su prolongación apareció una tensión que el marco teórico no había considerado suficientemente. El pensamiento filosófico necesita tiempo: requiere repetición, elaboración y desarrollo argumentativo; pero el juego, como experiencia, también necesita mantener cierta progresión. A medida que la discusión se prolongaba, la dinámica humorística comenzaba a detenerse, y fue necesario introducir elementos narrativos que forzaran continuidad al juego. Esto abre una pregunta importante sobre la relación entre la temporalidad del pensamiento y la temporalidad del juego. La primera tiende a demorarse, mientras que la segunda necesita continuidad y movimiento. La cuestión es cómo sostener ambas sin que una termine anulando la otra. La experiencia no resuelve este problema, pero lo vuelve visible como una de las tensiones fundamentales de cualquier intento de articular práctica filosófica y

estructura lúdica. Siendo algo que debería tratarse con mayor profundidad y conocimiento sobre las dinámicas concretas de juego y cómo podría lograrse.
Finalmente, la sesión permite reformular la cuestión de la contención de consecuencias. El marco teórico había pensado esta dimensión como uno de los rasgos fundamentales del juego: lo que ocurre dentro del mundo ficticio afecta al personaje y a la experiencia jugada, pero no se proyecta directamente sobre la posición estructural de quienes participan fuera de él. La práctica permitió comprender con más profundidad esta idea donde, en determinados momentos, ciertas decisiones internas al juego produjeron enfado y tensión reales entre los participantes. Esto ocurrió concretamente con aquellos que terminaron derivando el debate desde una discusión entre los personajes de juego a una discusión entre las personas y sus ideas. La discusión y la afectación no quedaron completamente encerradas dentro del personaje y llegaron a alcanzar momentáneamente a las personas reales. Esto parece producirse al romper la mediación, saliendo así del mundo del juego y llevando la discusión al mundo ordinario, por mucho que se disimule como juego. Profundizar en esta cuestión sería el siguiente paso clave para entender cómo la implicación puede trasladarse fuera del juego, pues la contención parece efectiva mientras la mediación se sostiene, pero no puede impedir que esta se rompa y se pierda con ella.

Las preguntas abiertas por la sesión ayudan a volver el prototipo más preciso. Lo que la experiencia hizo visible, atravesando las distintas cuestiones recogidas, puede formularse de manera unitaria: el prototipo describe una estructura que no se aplica sino que se sostiene, y cuyo sostenimiento abre cuestiones que el marco teórico no había agotado. La estructura lúdica no garantiza por sí sola la aparición de pensamiento filosófico inclusivo, pero sí puede abrir un espacio en el que este resulte posible, siempre que las condiciones formales que la definen sean efectivamente sostenidas durante la propia práctica. La sesión permitió así volver sobre el prototipo desde un lugar distinto al del análisis formal, dejando ver aspectos y futuros desarrollos posibles para la cuestión del juego y como inclusión al pensamiento filosófico.

Conclusiones

El recorrido realizado permite sostener que el juego puede funcionar como espacio de inclusión filosófica, siempre que sea entendido en sentido fuerte; es decir, no como actividad de ocio, ni como herramienta pedagógica, sino como apertura de un mundo propio en el que la relación sujeto-mundo se reorganiza bajo condiciones distintas a las del mundo ordinario. La inclusión se produce porque el juego permite configurar un espacio donde la participación no queda organizada desde la desigualdad del espacio pedagógico ordinario. Quienes han quedado fuera de los circuitos formales de aprendizaje entran desde una igualdad estructural que funciona como condición inicial. El juego no transmite mejor un contenido, transforma las condiciones bajo las cuales la práctica filosófica puede tener lugar. Esta posibilidad, sin embargo, tiene límites que la sesión reveló: la igualdad debe mantenerse activamente, la distribución de la palabra depende del rol del director, las jerarquías pueden reaparecer y la contención de las consecuencias reabsorbe las afectaciones pero no las bloquea. El juego, por tanto, abre la inclusión filosófica pero no la garantiza.

Hay un segundo límite externo a la estructura. Un juego puede estar formalmente organizado desde la igualdad y seguir siendo socialmente insuficiente si no se dan las condiciones materiales necesarias para participar en él. La disponibilidad de tiempo, el acceso al espacio, las condiciones económicas o la existencia de otras formas de exclusión pueden impedir que determinadas personas lleguen siquiera a entrar físicamente a la experiencia. La estructura lúdica puede reorganizar las condiciones formales de participación, pero no resuelve por sí misma las condiciones materiales que determinan quién puede participar. Por ello, lo que este trabajo ha pensado no es una solución total al problema de la exclusión filosófica, sino otra forma posible de participación.

El recorrido realizado deja abiertas varias líneas que no han podido desarrollarse en profundidad. La primera es la elaboración ontológica de la mediación entre el sujeto real y el sujeto del juego, que ha sido presentada como condición necesaria pero no agotada en todos sus problemas. La segunda es la relación entre distintas implementaciones concretas y la capacidad inclusiva de una estructura lúdica, cuestión que ha quedado en segundo plano para mantener la coherencia formal del

prototipo. La sesión también abrió problemas que merecen continuar siendo pensados: la temporalidad propia del pensamiento filosófico dentro del juego, el papel del humor como vehículo de la mediación, la fragilidad de la simetría entre jugadores y la posición del director como figura funcionalmente asimétrica que, sin embargo, no debe convertirse en autoridad epistemológica. También queda abierta la posibilidad de extender este marco a otras formas de exclusión estructural. Si el juego puede suspender temporalmente ciertas jerarquías que organizan la participación desde posiciones desiguales, entonces podría pensarse su relación con otros ámbitos en los que determinadas personas aparecen fijadas en posiciones de dependencia, insuficiencia o falta de legitimidad. No obstante, estas extensiones no pueden presentarse como aplicaciones automáticas de lo aquí defendido. Cada forma de exclusión posee su especificidad y exigiría una reformulación propia del marco. Por ello, estas posibles continuaciones deben entenderse únicamente como vías abiertas, no como conclusiones ya contenidas en el trabajo.

En último término, el trabajo permite pensar el juego desde un lugar distinto. La comprensión habitual oscila entre dos formas insuficientes —el juego como ocio opuesto a lo serio y el juego como herramienta para hacer más atractivo un contenido ya definido—, y en ambas queda subordinado a una estructura que no transforma. Frente a ello, pensado desde la apertura de un mundo propio, la mediación del sujeto y la reorganización de la participación, el juego se revela como una estructura de relación con capacidad transformadora propia, un espacio en el que la práctica filosófica tiene lugar bajo condiciones distintas a las del espacio pedagógico ordinario. Con ello se desplaza también la forma de entender la inclusión filosófica, el problema no es encontrar mejores métodos ni contenidos más accesibles, es la estructura del espacio donde la filosofía se practica. Si ese espacio está organizado desde una desigualdad presupuesta, cualquier metodología que la conserve reproducirá la exclusión que pretende superar. El juego en sentido fuerte es una reorganización de las condiciones bajo las cuales la participación puede comenzar, y ahí reside su capacidad para funcionar como espacio de inclusión filosófica.

Bibliografía

- **Fuentes**

Fink, Eugen. 2012. "Oasis of Happiness: Thoughts toward an Ontology of Play." Traducido por Ian Alexander Moore y Christopher Turner. *Purlieu: A Philosophical Journal* 1, n.º 4: 20–42.

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. 2.ª ed. Traducido por Jorge Mellado. México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, Hans-Georg. 1999. *Verdad y método I*. 8.ª ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Heidegger, Martin. 1997. *Ser y tiempo*. Traducido por Jorge Eduardo Rivera. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Huizinga, Johan. 2007. *Homo ludens*. Traducido por Eugenio Imaz. Madrid: Alianza Editorial.

Rancière, Jacques. 2007. *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. 1.ª ed. Traducido por Claudia E. Fagaburu. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- **Obras mencionadas**

Lugones, María. 1987. "Playfulness, 'World'-Travelling, and Loving Perception." *Hypatia* 2, n.º 2: 3–19.

Salen, Katie, y Eric Zimmerman. 2004. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anexo I. Textos citados

Se recogen aquí los pasajes citados en bloque a lo largo del trabajo. En el cuerpo se ha conservado la síntesis de su contenido y la referencia correspondiente; su reproducción completa se traslada a este anexo para no interrumpir el desarrollo argumentativo.

Texto 1 (cap. 1.3). "El estadio, la mesa de juego, el círculo mágico, el templo, la escena, la pantalla, el estrado judicial, son todos ellos, por la forma y la función, campos o lugares de juego; es decir, terreno consagrado, dominio santo, cercado, separado, en los que rigen determinadas reglas. Son mundos temporarios dentro del mundo habitual, que sirven para la ejecución de una acción que se consuma en sí misma." (Huizinga 2007, 23)

Texto 2 (cap. 1.3). "All the structural aspects touched on until now are merged in the fundamental concept of the playworld. Every sort of playing is the magical production of a play-world. In it lie the role of the one playing, the changing roles of the play-community, the binding nature of the rules of play, and the significance of the plaything. The play-world is an imaginary dimension, whose ontological meaning poses an obscure and difficult problem. We play in the so-called actual world but we gain [erspielen] thereby a realm, an enigmatic field, that is not nothing and yet is nothing actual." (Fink 2012, 15)

Texto 3 (cap. 1.3). "El juego humano requiere su propio espacio de juego. La demarcación del campo de juego — igual que la del ámbito sagrado, como destaca con razón Huizinga — opone, sin transición ni mediaciones, el mundo del juego, como un mundo cerrado, al mundo de los objetivos." (Gadamer 1999, 150)

Texto 4 (cap. 2.1). "El maestro, que hace pasar según una progresión sabia, adaptada al nivel de las inteligencias embrutecidas, los conocimientos que él posee al cerebro de quienes los ignoran, era el paradigma filosófico y, a la vez, el agente práctico de la entrada del pueblo en la sociedad y el orden modernos. Ese paradigma puede

emplear pedagogías más o menos rígidas o liberales, pero esas diferencias no hacen mella en la lógica de conjunto del modelo, la lógica que le da a la enseñanza la tarea de reducir tanto como sea posible la desigualdad social, achicando la brecha entre los ignorantes y el saber. Y sobre este punto Jacotot hizo oír, para su tiempo y el nuestro, su nota absolutamente disonante. Advirtió esto: la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo por alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes." (Rancière 2007, 9)

Texto 5 (cap. 2.2). "En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

[...]

En la visión bancaria de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que construye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda." (Freire 2005, 78–79)

Anexo II. Uso de inteligencia artificial

En este trabajo se han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA) para tareas de revisión y corrección textual, concretamente la aplicación web ChatGPT. Su uso —no necesariamente de esta IA en específico— fue recomendado por la tutora con objetivos concretos: detectar redundancias y argumentaciones repetidas, así como corregir errores ortográficos y tipográficos. La utilización de la IA no ha supuesto la incorporación directa de contenido generado automáticamente en el trabajo. Las sugerencias proporcionadas por la herramienta se han empleado únicamente con carácter orientativo, siendo todas las decisiones de redacción y modificación responsabilidad del autor. Las principales correcciones realizadas a partir de dichas sugerencias se centraron en redundancias presentes en una versión anterior del capítulo 1, así como en errores ortográficos localizados en diversas partes del documento, posteriormente corregidos o eliminados.

En este sentido, pese a tratarse de una primera aproximación personal a las herramientas de inteligencia artificial con motivos académicos, la experiencia me ha permitido comprobar su capacidad para analizar documentos en muy poco tiempo. La recomendación recibida me ha ayudado a entender la IA desde una perspectiva que desconocía, especialmente como herramienta de apoyo para corrección y revisión de textos, utilidad que probablemente seguiré empleando en el futuro.

- **Prompts utilizados**

1. Revisar cada parágrafo qué dice, localizar redundancias y argumentos que se repitan. No cambiar nada. Si se cambia decir qué se cambia. No guardar nada, no recordar nada.
2. Justificar redundancia.
3. Volver a justificar.
4. Resumir.
5. Buscar redundancia.
6. Buscar redundancia.
7. Olvidar documento. Eliminar documento.
8. Revisar faltas ortográficas.
9. Revisar faltas de ortografía.

10. Olvidar documneto.

11. Eliminar el adjunto desde la interfaz

12. Compartir conversación.

- **Enlace**

https://chatgpt.com/share/6a2177b4-b990-8328-82d8-a72570d9cdff