

JUEGOS DE ENUNCIACIÓN: PARA RENOMBRAR FREIREANAMENTE AL MUNDO DESDE LAS NIÑECES

Por: Iliana Lo Priore (*) y Jorge Díaz Piña (**). 25/09/2021

“Decir una palabra verdadera es transformar el mundo”

Paulo Freire

Queremos empezar afirmando que a través de la resignificación de las palabras co-enunciadas discursivamente en interacción lúdica re-creadora y recreante, se empieza a emancipar al pensamiento y la afectividad/afectualidad en la ejercitación imaginaria de rehabilitación infantil del mundo dado al renombrarlo. Ello implica, como lo formuló Paulo Freire, su recíproco reconocimiento en el proceso de renombrar al mundo desde el método pedagógico liberador de las palabras generadoras para su mejor comprensión y transformación.

De aquí que nos parezca relevante para el desarrollo autónomo de las niñeces y para la necesidad de cambiar la sociedad moderna imperante debido a su agotamiento estructural generador de las actuales crisis y pandemias que les afectan, que se eduquen bajo interacción social intersubjetiva y trans-subjetiva imaginando y sentidizando un mundo mejor por medio de los juegos de re-enunciación, de re-pensamiento y de afectividad/afectualidad. Recordemos que la afectividad es intersubjetiva o intercorporal, mientras que la afectualidad es trans-subjetiva o transcorporal, supone la resonancia empática e indistante entre los cuerpos (sentir y sentirse juntos y juntas pese a la distancia y al desconocimiento personal recíproco).

Los resultados de las investigaciones han arrojado que no se puede estudiar la enunciación discursiva, el pensamiento y la afectividad/afectualidad por separado debido a las relaciones o nexos que guardan imbricadamente entre sí al intervenir en las acciones humanas que producen.

En el enfoque histórico-socio-cultural del desarrollo de las funciones psicológicas iniciales y superiores de los niños y niñas, el reconocido psicólogo Vygotsky (1981) en su texto *Pensamiento y lenguaje*, sustenta que el pensamiento articulado con el lenguaje hace surgir un tipo de pensamiento verbalizado u oralizado y un particular

lenguaje intelectual-argumentativo o reflexivo en las infancias. El uso de la mediación sociocultural de los signos simbólicos (palabras, nociones, conceptos, etcétera) y de sus significados en la interacción, lo posibilitan al considerarlos Vigotsky como herramientas culturales y, a la vez, amplían sus horizontes de sentido aunque al ser regulados por los regímenes sígnicos, los limitan las pautas y normas lingüísticas restrictivas para significar nominalmente. He aquí su ambivalencia. Por otra parte, la resonancia que se produce entre los cuerpos durante la interacción social dialógica o conversacional lúdica, hace intervenir la afectividad/afectualidad para acordar o negociar los significados de los signos por empatía o sintonía para sentidizar el mundo a través de la imaginación productiva y la innovación semántica.

En ese proceso los regímenes sígnicos o semióticos con sus significados discursivos prevalecientes en las sociedades, operan por medio de dispositivos (televisión, móviles digitales, etcétera), agentes (madres, padres, maestros/as, etcétera) e instituciones (centros infantiles, pre-escolares, escuelas, etcétera) como relaciones legítimas/ilegítimas de poder de significación para hacer prevalecer los significados y sentidos hegemónicos, obturando así la libertad de creación de significaciones alternativas.

No obstante, la interacción lúdica, por re-creadora y recreante en los niños y niñas de manera imaginaria, puede ser emancipadora de los regímenes significativos o semióticos hegemónicos al poner en cuestión o suspender hasta las reglas de los juegos mismos de enunciación y pensamiento con base en acuerdos afectivos/afectuales entre los jugadores, y otorgar a las cosas otras significaciones y sentidizaciones imaginarias a la hora de la interacción resentidizadora del entorno, el mundo y de ellos(as) mismos(as).

Para Vigotsky (1981) el lenguaje, el pensamiento y la afectividad/afectualidad son funciones o sistemas psicológicos orgánicos que se articulan interfuncionalmente de modo complejo. Al articularse estratégicamente estas funciones pueden propiciar otros ordenamientos, agrupamientos o estructuras interfuncionales creando o innovando conexiones en respuesta al surgimiento de nuevas demandas o necesidades en contextos histórico-culturales que pueden trascender los regímenes de signos y significados hegemónicos.

Vigotsky (2004), en su texto *Teoría de las emociones*, reivindica la conceptualización de afecto de Baruch Spinoza: “Entiendo por afectos –dice Spinoza– estados del cuerpo que aumentan o disminuyen la capacidad de éste para la acción, que

favorecen dicha capacidad o la limitan pudiendo favorecer o no la consciencia de esos estados” (p. 5). Lo relevante de esos estados afectivos/afectuales es la variación que induce en la capacidad de acción de los cuerpos como, por ejemplo, cuando se pasa del estado de afectividad emotiva, al de afectualidad empática, lo que implica un cambio de nivel o intensidad. Recordemos la famosa frase de Spinoza (2000) en su *Ética*, “no sabemos lo que un cuerpo puede”. Seguramente aludiendo a la potencia que puede desarrollar al variar su estado.

Para Vigotsky (1966), el juego en la etapa infantil, inicial o preescolar es la realización imaginada e imaginaria de deseos, necesidades, intereses, impulsos, etcétera, que no pueden ser satisfechos en ese momento y ese contexto. En consecuencia, la aparición de la función psíquica de la imaginación juega un papel importante en el desarrollo infantil, por cuanto es una actividad de la conciencia que se origina en las acciones creativas de situaciones imaginadas e imaginarias de los niños y niñas, constituyendo esto lo esencial que define a los juegos, según Vigotsky.

De allí que la situación imaginaria surge de la necesidad de trascender lo real o la realidad inaccesible por medio de su lúdica significación simbólica y los impulsos afectivos-emotivos. Se desprenden lúdicamente de las situaciones reales dadas y se implican en el sentido o significación de las situaciones imaginadas e imaginarias creadas, iniciándose, de este modo, en la separación de los significados con las cosas que designan, haciendo prevalecer el significado o sentido sobre la acción, y conduciendo más tarde, al pensamiento abstracto.

Así se emancipan las niñeces de su sujeción a los contextos reales y sus significaciones. Sin embargo, las situaciones imaginadas frenan la arbitrariedad de los juegos imaginarios, ya que las situaciones imaginadas operan con sus propias normas y reglas a las que se deben adecuar los jugadores, lo que también incide en la forja de criterios o normas morales en ellos(as). Por esta razón, cuando los adultos tratan de intervenir colocando normas y reglas a los juegos imaginarios, son rechazadas, ya que interrumpen las dinámicas del juego acordadas libremente.

Por lo expuesto, los juegos son fundamentales para el desarrollo del niño y la niña para vencer sus egocentrismos al incentivarles a ponerse en el lugar o posición de los otros(as), así como para la formación de la vigostskiana Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) con el propósito de incidir en sus aprendizajes mediante la interacción socio-cultural con sus iguales un poco más aventajados en la

comprensión del tema o asunto por asimilar. Así mismo, con los juegos de enunciación, pensamiento y afectividad/afectualidad por las razones que hemos indicado con anterioridad en el ensayo titulado *Agenciamiento autopoietico y colectivos de enunciación en educación* (Lo Priore y Díaz, 2016).

En los juegos de enunciación, se amalgaman lo lingüístico con los pensamientos, la imaginación y lo afectivo/afectual, de manera pertinente al propósito de la interacción lúdica y según el contexto en que se sitúan, para conformarse en formas de vida re-creativas y recreantes de la rehabilitación del mundo que emancipan las enunciaciones a partir de las configuraciones de significación y sentido que actualizan de modo autónomo o autopoietico, parecidamente a la buena poesía que con su aparentemente arbitraria enunciación metafórica, nombra creativa e imaginariamente nuevas realidades intangibles pero sentidas corporalmente que nos estremecen la intimidad del ser al sentidizarla. A contrapelo de los juegos de lenguaje y transgrediendo las fronteras lingüísticas y mundanas expuestos por Wittgenstein (2009) al afirmar que *“los límites del lenguaje significan los límites de mi mundo”* (p.105).

Para efectos educativos, estos juegos pueden ser agenciados a través de reivindicar una ***Pedagogía Lúdica de la Enunciación Infantil para Rehabilitar el Mundo***. Por medio de las expresiones palabreadas formuladas narrativa o discursivamente en interacción dialógica desde el acervo lingüístico-cultural diferenciador y dignificador de cada quien, los niños y niñas experimentarían el goce de la emancipación de sus enunciados respecto de los significados hegemónicos y de la re-creación de la sentidización del mundo. En este contexto educativo, también re-creado, los y las docentes son agenciadores autopoieticos para una significación-sentidización-otra de los variados pequeños grupos infantiles que enuncian libre y creativamente.

Referencias

Lo Priore, Iliana y Díaz, Jorge. (2016). *Agenciamiento autopoietico y colectivos de enunciación en educación*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/177450>

Spinoza, Baruch (2009). *Ética*. Madrid: Editorial Trotta.

Vygotsky, Lev (2004). *Teoría de las emociones*. Madrid: Editorial Akal.

Vygotsky, Lev (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.

Vygotsky, Lev (1966). *El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño*.
Cuestiones de Psicología (Nº 6, 62-75).

Wittgenstein, Ludwig (2009). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

(*) Doctora en Educación. Correo: ilianalopriore11@gmail.com

(**) Doctor en Ciencias de la Educación. Correo: diazjorge47@gmail.com

Fecha de creación

2021/09/25