

Miradas posibles al juego en la educación y en la educación física

Lilia Nakayama





Miradas posibles al juego en la educación y en la educación física

Lilia Nakayama

Facultad de Educación Física.
Universidad Provincial de Córdoba



Colección *Cuadernos*

Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Revisión

Marcos Deipenau

Revisión con perspectiva de género

Camila Quargnenti

Miradas posibles al juego en la educación y
en la educación física - Lilia Nakayama
Córdoba 2022.

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-987-48915-6-3

Colección Cuadernos

Directores de la colección

Fernanda Levis

Mateo Paganini

Esta publicación ha sido evaluada por el Comité de Referato con arbitraje Doble Ciego.

Las opiniones expresadas en las publicaciones
de la **Colección Cuadernos** de la Editorial
Universitaria UPC son responsabilidad de sus
autores. La Editorial, en nombre de su directora,
coordinadora, editores y diseñadores, no
necesariamente acuerda o adhiere a la posición o
punto de vista en ellas expresadas.





LILIA NAKAYAMA

Mgtr. en Expresión Corporal, Prof. y Lic. de Educación Física, Tec. en Recreación. Docente de las cátedras de Juego; Recreación; Juego y Recreación (Profesorado de Educación Física), Problemáticas del tiempo libre, el juego, la recreación y el deporte; Comunicación y dinámicas de grupo, Taller de elaboración de trabajo final 1 y 2 (Licenciatura de Educación Física) – Facultad de Educación Física Ipef (Universidad Provincial de Córdoba). Docente del Instituto San Miguel y de la Universidad Nacional de Villa María.

ÍNDICE

SOBRE EL CUADERNO	6	CAPÍTULO 2: El juego como expresión y transformación de las culturas	39
CAPÍTULO 1: Concepciones sobre juego	8	La industria del juguete en la actualidad	40
Aproximación a un concepto de juego... ¿O aprisionar la arena con las manos?	9	Valores implícitos en algunos juegos	44
Concepciones de juego e implicancias en la educación física	10	Juegos extranjeros	44
Universalidad, particularidad y singularidad	11	Juguetes bélicos y no bélicos	45
Una aproximación desde Huizinga	12	Juegos sexistas	47
El juego en la voz de l@s niñ@s	20	Propuestas de transformación	53
Doble perspectiva del juego: manifestación y producción de culturas	21	Juegos competitivos	56
El juego como manifestación personal	24	¿Modos de abordar la competencia en educación física?	59
El juego como signo de identidad	25	Los juegos cooperativos	60
El juego como derecho	26	Algunas aclaraciones sobre los juegos cooperativos...	63
Algunas precisiones conceptuales	30	Dificultades en la ejecución de los juegos cooperativos.	64
Estructura, experiencias y procesos lúdicos	33	¿Cómo abordar los juegos cooperativos?	66
Algunas reflexiones en torno al juego en la educación física	36	Para continuar	68
		Bibliografía	69



SOBRE EL CUADERNO

Este cuaderno intenta aportar algunas aproximaciones a diferentes y complementarias concepciones de juego. Asimismo, se analizan las implicancias que tiene cada una de ellas en los procesos educativos y, específicamente, de educación física (aunque no quedan reducidos a este campo). La reflexión y problematización intentan generar una práctica continua en quienes leen, como una forma de abordaje del tema.

Con este y otros cuadernos se intenta acompañar procesos de aprendizaje, análisis, planificación y evaluación de juegos y propuestas lúdicas en el marco de la formación docente. Para ello se recuperan conocimientos de autor@s tradicionales sobre la temática, así como la producción específica del campo de la educación física, a partir de investigaciones recientes, que intenta valorizar los saberes desarrollados en nuestra propia disciplina. En esa línea se propone una transferencia y retroalimentación con las prácticas y saberes de cada futur@ docente, como así también de l@s docentes en actividad.

Al mismo tiempo, invita a la discusión, actualización y difusión en torno a la temática y sus avances en producción de conocimiento para

quienes están en procesos de formación docente y para quienes ya han egresado.

Esta producción nació inicialmente como un apunte de cátedra para los espacios curriculares relacionados con el juego y la recreación², del Profesorado de Educación Física. A partir del aprovechamiento extendido de este documento por cátedras de otras carreras e instituciones, profesionales, trabajador@s e interesad@s en la temática³, aspiro que continúe aportando a quienes se preocupan y comprometen por el tema.

El texto está escrito desde un abordaje inclusivo, por lo que se utilizan términos genéricos abarcativos, donde se incluye la arroba (@) para hacer extensiva la expresión a la diversidad de géneros existentes. Asimismo, en función del cumplimiento de la ética de la producción de conocimiento, los nombres de sujetos entrevistad@s que aquí aparecen son ficticiales, para preservar su anonimato.

Se agradece a estudiantes y colegas que, con sus preguntas, reflexiones, anécdotas, en intercambios y debates, inspiraron muchos fragmentos de este texto. También agradezco a l@s tant@s ayudantes y profesor@s adscript@s que nos acompañan y acompañaron en

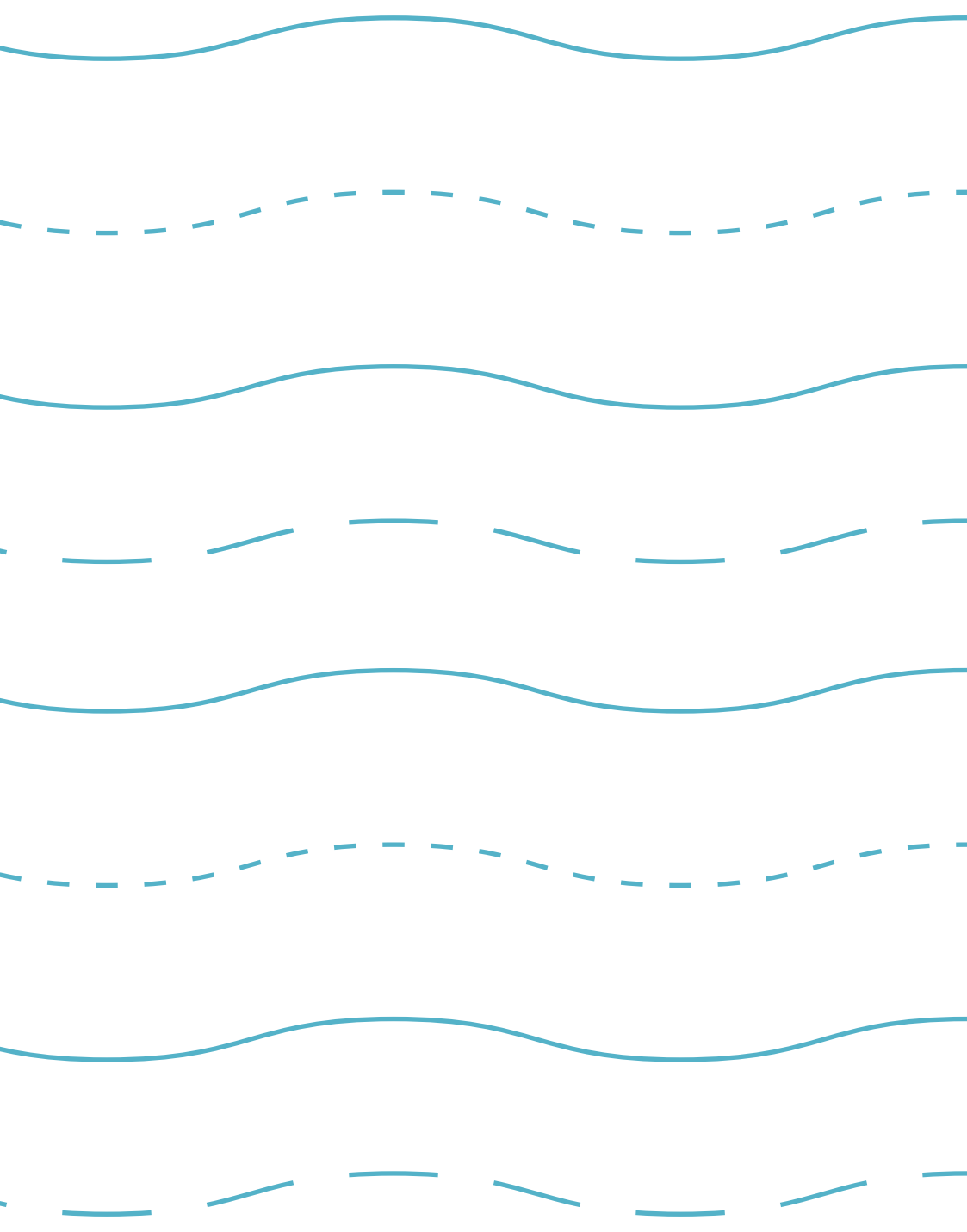
cada ciclo, su compromiso y deseo de continuar la formación docente desde otros espacios alimentan mi esperanza. Finalmente, expreso mi especial agradecimiento a mi madre, Lía Nakayama⁴, referente inspiradora en mi vida y carrera, lectora y editora primera de mis textos. Aprovecho la oportunidad para expresar el reconocimiento a la Universidad Provincial de Córdoba, comprometida con la difusión y publicación de conocimiento abierto, desde una perspectiva democratizadora y de derechos.

Espero que, lejos de ser un manual prescriptivo, dogmático y definitivo, este documento se convierta en un espacio de diálogo y construcción colectiva que continúe el enriquecimiento del campo del juego.

1. Juego y Recreación del Profesorado de Educación Física de Nivel superior; y los espacios de Juego y Recreación (espacios curriculares diferentes del Profesorado Universitario de Educación Física.

2. Comunicado por l@s mism@s protagonistas, que agradecen y valoran la escritura de un texto de calidad académica accesible a la comprensión, incluso para quienes no se forman o han formado en la especificidad del tema.

3. Lía Domínguez, más conocida como Lía Domínguez de Nakayama.



CAPÍTULO 1

Concepciones sobre juego

Aproximación a un concepto de juego... ¿O aprisionar la arena con las manos?

Definir lo que es juego puede parecer muy simple porque tod@s sabemos algo de juego: tod@s hemos jugado alguna vez. Pero, cuando se intenta definirlo, las dificultades surgen y pareciera que siempre queda algo fuera, como cuando queremos aprisionar la arena con las manos: cuanto más fuerza imponemos, menos granos van a quedar. ¿Cómo definirlo para que no se nos escape?

Mucho se puede decir sobre el juego, tanto desde la experiencia propia como fuente de saberes, hasta la recuperación de extensas y complejas teorías de quienes se han dedicado exclusivamente a investigar sobre el tema. Una gran diversidad de disciplinas y campos de conocimiento han abordado la temática: psicología, sociología, filosofía, antropología, la educación, incluso el marketing y la religión, entre tantas otras áreas del saber. Esto ha generado un extenso marco conceptual que cuenta, describe, enumera, teoriza, analiza e incluso problematiza esta temática.

Aun así, el tema es complejo, amplio y transversal, en el sentido que traspasa fronteras de disciplinas y ciencias, culturas y contextos, épo-

cas históricas y edades de los sujetos, instituciones y grupos y, en ocasiones, todo límite que pretenda domesticarlo. Esta rebeldía frente a la definición nos hace pensar en cómo conceptualizarlo. Se pueden definir algunos rasgos comunes a todos los juegos, pero, inmediatamente, aparecen las particularidades y diferencias, reflejando una diversidad de posibilidades que excede a nuestra imaginación

La inclusión del juego en los espacios educativos es un tema con un largo recorrido. Abundan autor@s y fundamentos que promueven el juego en la educación. Existen muchos discursos de docentes que resaltan la importancia del juego y muchas formas de aparecer en las clases. Aun así, en algunos o muchos casos, dependiendo del contexto, no encuentran oportunidad para su desarrollo o, incluso haciéndolo, pierden sus características lúdicas. Much@s docentes intentan incluir el juego, pero surgen algunas dudas, cuestionamientos y dificultades sobre cómo hacerlo. La idea es poder clarificar algunas ideas y reflexionar sobre otras.

Para pensar el juego en el marco de la educación es necesario posicionarnos acerca de lo que el juego significa. Según cuál sea la concepción de juego que cada sujeto sustente, serán las acciones y decisiones

que tome al momento de planificar propuestas lúdicas, analizar y/o intervenir en las situaciones de juego, permitir, promover y/o limitar algunos aspectos. Revisar concepciones y teorías diferentes, analizarlas y discutir las, puede ser un buen punto de partida.

Concepciones de juego e implicancias en la educación física

Cada un@ de nosotr@s tiene alguna idea, aunque sea vaga, sobre lo que es juego.

Tómate unos segundos y piensa:

¿Qué es juego para mí? ¿Qué hace que se diferencie de un ejercicio, de una tarea o de un trabajo? ¿Qué características tendría que tener para que sea juego? ¿A qué he jugado o juego actualmente? ¿Cuándo lo hacía o lo hago? ¿Dónde? ¿Qué sentía/siento? ¿Cómo se organiza/organizaba el grupo para jugar? ¿Cómo incide/incidía el contexto?

Te invito a agregar otras preguntas:

Ahora te invito que te des un tiempo para pensar y trates de responder.

Otras preguntas pueden disparar otros análisis y reflexiones ¿Qué es juego? ¿Qué es lo que lo define? ¿Cuáles son las tensiones que se generan cuando el juego aparece en contextos educativos? ¿Y con intenciones educativas? ¿Cualquier actividad puede ser juego? ¿Cuándo un juego deja de ser juego? ¿Cuándo y cómo una actividad o una acción que no parecen ser juego se podrían convertir en "algo" lúdico?

Pérez Sánchez (1996, citado en Coppola, 2000) sostiene que la universalidad del juego lo designa como un elemento fundamental de la condición humana, que se define por su presencia en todas las épocas (desde la prehistoria), en todas las culturas y lugares (por más recónditos que sean) y en todas las etapas de la vida del hombre (en mayor o menor medida). Por alguna razón, el juego ha sido una constante universal que no ha desaparecido en tiempos de guerra, de pestes o de enfermedad.

Universalidad, particularidad y singularidad

La universalidad del juego expresa su presencia en todas las épocas, culturas y etapas de la vida de las personas. Por otro lado, Parlebas (2001) sostiene que los juegos “no son universales, sino singulares” (p. 452) según la cultura en la que surgen. Navarro Adelantado (2002) confirma que la particularidad de cada contexto relativiza esa universalidad, por lo que no se podría engendrar una teoría universal acerca del juego.

Por ello, se pueden considerar estos tres rasgos: universalidad, particularidad y singularidad, aparentemente contradictorios, que toman sentido al indagar en las profundidades del juego y permiten explicar una parte de esa gran complejidad. Como producción cultural, el rasgo

de universalidad del juego afirma su aparición en todas las épocas históricas, todas las culturas y a lo largo de toda la vida del sujeto y de la humanidad. Se combina, simultáneamente, con el rasgo de particularidad, como aquellas características peculiares de cada cultura, de cada comunidad, de cada grupo de juego y, al mismo tiempo, con el rasgo de singularidad, que hace única e irrepetible cada situación de juego (aun cuando el mismo grupo juegue al mismo juego un rato después, ni la situación ni la experiencia lúdica serán las mismas) (Nakayama, 2018).

¿Puedes reconocer juegos que se repiten en todas las culturas? ¿Puedes identificar aspectos particulares de un juego según la región, el contexto, el grupo?

En las clases de educación física (EF), universalidad, particularidad y singularidad se ven reflejadas en la recuperación de los saberes en torno al juego de cada un@ de l@s jugador@s, exponiendo y respetando la diversidad, las diferencias entre un@s y otr@s, mayores cuanto más grande es la brecha de edad, o más heterogéneas, según las características culturales que se integran. La *universalidad* permite comprender

que tod@s l@s participantes, desde l@s más pequeñ@s hasta l@s más grandes, hayan jugado alguna vez o lo sigan haciendo. Incluso muchos de esos juegos existieron en remotas civilizaciones, cientos de años atrás. La *particularidad* se revela, por ejemplo, en lo que para algun@s adult@s fueron o son prácticas lúdicas cotidianas muy conocidas, como los juegos tradicionales, que para ciert@s niñ@s de esta época son desconocidas. La relación entre lo conocido y lo desconocido, lo habitual y lo diferente, la transmisión y la transformación, en un@s y otr@s jugador@s, se combinan para modificarse mutuamente en la producción lúdica generada y compartida en cada momento. La *singularidad* se evidencia en cada una de las situaciones lúdicas producidas en ese momento, en esa combinación e integración única de saberes y experiencias, amalgamadas en las relaciones entre los sujetos en una interacción recíproca (Nakayama, 2018).

Una aproximación desde Huizinga

El juego es un fenómeno muy complejo que asume formas y características diferentes según el contexto, el momento, la disciplina, el abordaje e incluso la propia historia de quien intenta definirlo. A pesar de ello, intentaremos aproximarnos a una mirada sobre el juego, que no inten-

ta ser cerrada ni acabada, sino que nos induzca a reflexionar, cuestionar y repensar este fenómeno, para enriquecer nuestro propio saber.

Para aproximarnos al concepto de juego retomaremos la definición de Huizinga y la iremos analizando, parte por parte, desglosando sus características, significaciones y posibles implicancias.

Johan Huizinga (1972) en *Homo ludens* define:

el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas; acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente. (págs. 43-44)

De esta concepción se desprenden algunas características que retomaremos para analizarlas más detenidamente y reflexionar acerca de las implicancias que genera cada una en las prácticas educativas.

- *Es una acción libre.* ¿De qué se trata? Se refiere a una libertad que puede implicar elección del juego, del momento y del espacio, de las normas y reglas, las maneras de jugar. Desde el momento que exista algún tipo de imposición externa deja de ser juego. "El juego por man-

dato no es juego” (p. 2). Aun así, como expresa Argüello Ospina (2010), eso no garantiza que quienes juegan sean realmente libres (como lo veremos más adelante), “esta no es una condición suficiente para hablar del juego como práctica de la libertad. En otras palabras, todo jugador es libre de elegir si juega, mas no todo el que libremente elige jugar, es libre” (págs.142-143). Algunos condicionamientos, algunos más evidentes, otros más imperceptibles, restringen libertades al jugar: expresiones como “ese juego es para nenas” o que “el juego es cosa de niñ@s”, por mencionar solo un par, limitan lo que se juega y como se juega.

¿Qué otros condicionamientos o limitaciones podrías identificar? ¿De qué manera limitan las libertades? ¿Qué podemos hacer como docentes para intentar superar esas dificultades?

Este rasgo esencial de ejercicio y de construcción de libertad no siempre es respetado ni logrado. Como docentes, tener en cuenta esta característica nos plantea una dificultad: reconocer que alguien puede no querer jugar. ¿Y qué hago? ¿No juega? Si no juega, ¿aprenderá lo que como docente planifiqué para que aprendan con esa propuesta lúdica?

¿L@ obligo a jugar?

En más de una ocasión, l@s docentes recurren a la frase “tenés que jugar”, o, incluso, se llega a la coerción con un “si no jugas, tenés mala nota”. Estas prácticas, muchas veces naturalizadas y, en consecuencia, poco cuestionadas, coartan la libertad y, por ende, la actividad que genera deja de ser un juego para quien debe realizarla.

Para no imponer, para respetar el derecho a decidir, para comprender a quien no quiere jugar, es necesario indagar sobre las causas. ¿Cómo? Simplemente se puede comenzar preguntando: ¿Por qué no querés jugar? Los diferentes motivos expresados nos permitirán generar alternativas o estrategias diferentes. “Porque no sé jugar”, “porque no me gusta”, “porque yo quiero jugar ese otro juego”, “porque me duele la panza”, “porque no me pasan la pelota”, “porque los chicos me pelean”, “porque no tengo ganas”, “porque yo quiero ser el viejito”.

A modo de mirada en nuestro patio o nuestra aula, y para recuperar nuestras propias experiencias, pensemos cuáles pueden ser las posibles respuestas de l@s niñ@s e intentemos generar alternativas de solución a cada una de ellas.

Posibles respuestas	Posibles alternativas de solución
"No sé jugar"	
"No me gusta ese juego"	
"No me pasan la pelota"	
"Yo quiero jugar a otra cosa"	

A veces, un solo "dale, jugá, ¡la vas a pasar bien!", "Juga para ver si te gusta!" es suficiente para responder a una necesidad de llamar la atención, ese gesto o ese comentario que puede ser especial para alguien, no siempre ocurre. Muchas veces, con ese incentivo ya es suficiente para que se comience a jugar. En los otros casos donde esas expresiones no tienen la misma eficacia, debemos generar recursos diferentes.

En otras ocasiones negociar roles, "sos el viejito ahora y luego le toca a los otros", "fulano es el viejito y luego te toca a vos", o juegos con un "jugamos a este juego y después jugamos el juego que propones vos" puede ser positivo. Esta posibilidad, muchas veces desechada, es fuente de riqueza y aprendizaje para el grupo, incluyendo l@ docente. Las propuestas que surgen desde el conocimiento previo, desde las modificaciones que cada grupo genera, la diversidad y/o las ideas diferentes, abre la posibilidad de ampliar el mundo lúdico de cada un@. Al mismo tiempo, se destaca que el valor de escuchar, atender, brindar un espacio para proponer un juego y que tod@s lo jueguen, resulta en un protagonismo que reivindica los saberes que tiene cada sujeto en relación al juego. Simultáneamente, si generamos una actitud predispuesta y abierta, se pueden aprender nuevos juegos, formas de resolverlos, de abordar sus conflictos y dificultades, a partir de los mismos procesos que l@s jugador@s despliegan. El peligro que puede acechar frente a esta situación, es que, en medio de tantas propuestas, se olviden o diluyan objetivos y/o contenidos, incluso la asunción de una situación demasiado cómoda como "tirar la pelota" o que alguien adopte esta fórmula para manipular a través de algún berrinche o capricho.

Asignar roles complementarios como *ayudante*, *secretari@ de l@ profe*, a veces suele ser un recurso que utilizamos para aquell@s niñ@s más inquiet@s o que no quieren jugar. Frente a esta alternativa nos queda pensar: si ese sujeto ¿juega?, ¿aprende lo mismo si está ayudando o si está jugando? Dependiendo de la respuesta podría ser una alternativa válida. Otro punto es ¿no es un modo de premiarl@s?, ¿llaman la atención porque eso les genera la posibilidad de asumir esos roles “especiales”? La idea no es desechar posibles alternativas, sino analizarlas. Puede ser una alternativa para acercar a alguien a jugar, para que tod@s puedan ir vivenciando ese rol en un momento u otro, pero si son l@s únic@s que pueden ocupar un lugar especial tal vez deberíamos repensarlo. Pensemos cuál es el mensaje que se está transmitiendo: “para ocupar este lugar especial tengo que portarme mal”.

Frente a las siguientes expresiones: “Me duele la panza”, “No me sale”, “No puedo correr”, “Tengo el brazo vendado”, ¿cómo se podría responder?

- *Tiene un espacio y un tiempo*. Concretos, establecidos de antemano en el mismo momento y que va a influir en el desarrollo del juego.

El espacio influye dependiendo de sus características: si es un patio pequeño, si es un baldío o lugar amplio, si es un departamento, si es una calle poco transitada, si consta de cierta infraestructura, va a generar juegos con características determinadas. Algunos espacios “invitan” a jugar, otros lo impiden o lo restringen.

Recuerden los lugares donde juegan/jugaban, aquellos donde no pueden/podían jugar uds: ¿Cuáles son? ¿Qué características tienen? ¿Qué se limitaba? ¿Por qué?

Piensen en los patios o aulas de las escuelas, en los espacios de clubes, centros vecinales, hogares de día, colonias de vacaciones, etc. Algunos espacios permiten, estimulan o invitan a desarrollar una gran variedad de juegos o algunos en particular. En otros, los reglamentos, las características del espacio, la mirada escrutadora o sancionadora de alguien, los carteles de “Prohibido jugar”, “No correr”, son un atentado a este derecho.

¿Cómo es/son el/los espacio/s donde vivo, donde trabajo, en relación al juego?

El tiempo, en relación a la disponibilidad del mismo (de cuánto tiempo dispongo) también influirá en el juego: no será el mismo juego el que surja en los 5 o 10 minutos del recreo que el que se desarrolla si se dispone de una tarde completa. Con respecto al momento histórico y al contexto cultural, los juegos asumen diferentes particularidades. Los que jugaron nuestr@s abuel@s en sus infancias no son exactamente los que hoy juegan l@s niñ@s, aunque se pueden encontrar similitudes. Este tema ya lo analizaremos más adelante en profundidad. Mi abuela ni se imaginaba que se podría jugar con gente de otros países a través de una pantalla.

En los ámbitos educativos, ¿Qué tiempo se dedica a jugar?, ¿Qué tiempo se destina a jugar por jugar, al juego como contenido o un saber en sí mismo, al juego como estrategia?, ¿Qué condiciones tienen esos tiempos?

• *Posee reglas propias.* Las reglas pueden ser más o menos conocidas, explicitadas o negociadas. Pueden ser consensuadas o acordadas, pueden provenir de un reglamento de juego más o menos estructurado o surgir a medida que transcurre el juego. En algunos grupos deben ser aceptadas y respetadas ya que poseen un grado de obligatoriedad elevada, en otros grupos pueden tener un mayor grado de flexibilidad (Chami, Lelli y Nakayama, 2002).

“Todo juego está reglado, incluso si no está codificado de forma detallada en su estructura” (Henriot, citado en Hernández Moreno, 1998, p. 49). Para este autor la regla debe ser explicitada de forma clara, pero también se pueden reconocer algunas reglas establecidas más como condiciones de origen de la acción de jugar, sin carácter prescriptivo y con escaso grado de explicitación (Nakayama, 2018). Se puede entender la regla como aquella condición que, en principio, define un juego, lo organiza y regula.

Pensemos: en el caso de los juegos con bloques de madera o cuando se juega a “hacer la comidita” ¿Existen reglas en esas situaciones? ¿Cuáles serían?

Según Scheines (1998): “El juego comienza cuando acatamos los límites y posibilidades de la materia con la que se juega. Esos límites son las reglas del juego” (p. 27). He aquí la condición esencial que define la regla para la realización de un juego: sin la presencia de ésta el juego no comenzaría.

En algunas situaciones la regla puede no ser compartida con ninguna otra persona, lo que permitiría modificar la regla a como le guste (si no puede apilar los bloques sin que se les caiga, los coloca uno al lado del otro, enfilados) sin tener que dar explicación a nadie. Aparece la idea de una regla que cumple una función diferente cuando l@s niñ@s comienzan a jugar con otr@s y se hace evidente la necesidad de compartir una regla en común. Esta regla no solo define el juego, sino que también regula todas las situaciones posibles del juego, lo que se puede y no se puede hacer. Para que esta regla, característica esencial del llamado juego reglado, aparezca, se tienen que dar dos condiciones: la disminución progresiva del egocentrismo que permitirá encontrarse y jugar con alguien, y la existencia de la noción de norma, que será la base de la construcción de la noción de regla (al principio, sin mucha diferenciación). En un caso como en el otro, rasgos de un mismo proceso, la existencia de la regla es un rasgo definitorio. Pero, ¡ojo!, la noción

de regla en niñ@s de 4 o 5 años no tiene las mismas características que la regla del adulto. Est@s niñ@s entienden la regla de una manera un poco diferente a nuestra propia visión (Chami, Lelli y Nakayama, 2002).

- *Tiene un fin en sí mismo.* Lo importante para quien juega es el juego mismo y su único objetivo es jugar. No es necesaria otra razón o motivo para jugar: el solo hecho de querer jugar y el placer que deriva de ello, es suficiente. Esto es claramente expresado con la frase “jugar por jugar” y se puede identificar en lo que denominamos *juego espontáneo*, que responde a aquel juego que surge en el mismo momento o planificado previamente por l@s propi@s jugador@s, pero con la sola intención de divertirse o de disfrutar.

Cuando el juego es utilizado con fines ajenos a éste, por ejemplo como un medio para aprender otros temas o para desarrollar otras capacidades o habilidades (Huizinga nunca mencionó esta posibilidad) comienzan a aparecer otras tensiones. En este punto hay dos posiciones encontradas: l@s que sostienen que el juego con objetivos educativos no sería juego, ya que la intención del docente se contrapondría con la finalidad de quien juega. Estas discusiones abren la posibilidad a reflexionar de qué manera se plantean, desarrollan, construyen pro-

puestas lúdicas en los ámbitos educativos. ¿Por qué negar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo excluyendo al juego de la educación? ¿Por qué desaprovechar tan valioso potencial? Es cierto que en muchas ocasiones lo que se propone como juego en entornos educativos deja de ser asumido como tal por quienes juegan. Por ello es necesario analizar y problematizar las propuestas que se realizan.

Por el otro lado, hay quienes sostienen que los juegos que persiguen el logro de un determinado objetivo, denominadas también *propuestas lúdicas* (Coppola, 1996) no dejarían de ser juego si respetaran al mismo tiempo la motivación de quien juega (por ejemplo, además de explorar las diferentes posibilidades de desplazamiento con un determinado juego, la motivación esencial de quien participa debería seguir estando en el placer y el disfrute del juego. Si l@s docentes se olvidan de esto, estarían atentando contra la esencia del juego). Para Coppola (1996) la propuesta lúdica es el proyecto de juego, la planificación de un juego que alguien realiza con fines educativos. Como su nombre lo indica, es una propuesta, una invitación, que solo se va a convertir en juego cuando l@s participant@s acepten jugar, haciendo un ejercicio de la libertad de decidir.

Las tensiones y/o contradicciones surgen a partir de no reconocer el derecho de decidir de quienes participan, de imponer modos de jugar, de restringir libertades en pos de objetivos educativos, etc., que, en definitiva, van reduciendo, incluso a veces hasta desaparecer, los rasgos de ludicidad propios del juego (Nakayama, 2018). Aquí surgen otras preguntas: ¿cómo se tienen que plantear las propuestas lúdicas para que se conviertan en juego?, ¿cómo se garantiza el juego en ámbitos educativos?

- *Acompañado de un sentimiento de tensión y alegría.* En general, se asocia el juego con la alegría y la diversión, pero no se puede negar la presencia de otros sentimientos y emociones de los más variados. “Tensión quiere decir: incertidumbre, azar. Es tender hacia la resolución. Con un determinado esfuerzo, algo tiene que salir bien” (Huizinga, 1973, p. 23).

¿Qué otros sentimientos y/o emociones se te ocurren que aparecen en los juegos?

La alegría, el placer, la diversión colman las situaciones de juego. Tal vez allí reside la principal dificultad para considerar esta actividad como una instancia de aprendizaje o como contenido a desarrollar. Pareciera que por ser divertido no pudiera generar aprendizajes “serios”. Para muchos, el aprender se asocia con la quietud, el silencio, la rutina, el esfuerzo, lo aburrido. ¿Qué pasaría si pudiéramos entender el aprendizaje desde la alegría, la diversión, lo creativo, la libertad, el movimiento, la satisfacción, ideas esencialmente relacionadas con el juego? ¡Todo el mundo querría aprender!⁴

Además, el placer y la satisfacción se convierten en rasgos esenciales. También pueden existir juegos que despiertan nostalgia, bronca, expectativa, ansiedad, felicidad, enojo, ilusión, orgullo, entre otros sentimientos que cada un@ de ustedes como jugador@s conocen. En alguna de las instancias del juego, de alguna manera el placer debe estar presente, lo que aseguraría la intención de “volver a jugar”. Al mismo tiempo, nos lleva a preguntarnos: ¿al momento de planificar o, incluso, de coordinar una propuesta de juego, pensamos en el placer que ge-

4. Tal vez esto no les convenga a algunos grupos de poder. Es más fácil dominar la ignorancia, manipular la sumisión, que enfrentar a una población reflexiva, cuestionadora y demandante

nerará o debería generar en quienes juegan? A veces, nuestra intención de lograr determinados objetivos formativos va por delante de todo, sepultando la posibilidad de originar placer. Y en este camino, esa propuesta que pensamos que era un juego, se convierte en un “trabajito”.

¿Qué otros sentimientos y emociones se generan en las situaciones lúdicas?
¿Puedes recordar y enumerar?

Satisfacción, orgullo, bronca, impotencia, nostalgia, tristeza, euforia, y podemos seguir nombrando... No podríamos decir que algunos son positivos y otros negativos, de alguna manera SON: es lo que sentimos, lo que nos genera, lo que nos atraviesa. Lo que sí podemos hacer es reconocer esa diversidad de posibles sentimientos y emociones, visibilizar y asumir. También podemos analizar cuáles son las reacciones que se generan a partir de ellos. Esas reacciones si pueden catalogarse como positivas o negativas, más o menos deseables. Que la reacción

sea la violencia en un insulto o una trompada, en la sumisión frente a una derrota, en la alegría compartida y respetuosa de l@s otr@s, puede ser fuente de problematización y aprendizaje.

- *Una conciencia de ser de otro modo que en la vida real.* El juego genera un mundo de fantasía, pero en el marco de una realidad concreta, se estructura combinando datos reales e imaginarios. Una palangana bien puede convertirse en un platillo volador (pero la palangana existe, y si no existiera, la idea de “plato volador” surgió de alguna parte). La fantasía se aferra de algún modo, en mayor o menor medida, a algún dato de la realidad. Por otro lado, es tal la concentración en el juego, la inmersión que genera en quienes juegan, que se olvida por un momento todo lo ajeno a esa situación. En una palabra, nos absorbe, en el juego se genera un mundo aparte. La magia, la fantasía, la ilusión pueden conseguir que todo ocurra, hasta aquello que pareciera ser imposible.

Para completar esta definición no podríamos dejar de agregar que:

- *Compromete a la persona toda.* Quien juega se entrega a pleno, la persona pone en juego toda su historia personal, sus conocimientos y experiencias, sus costumbres, sus creencias y valores, la forma de relacionarse, su cultura, su cuerpo, su mente y sus afectos. Tanto es así

que *devela la personalidad de cada un@* y podemos acceder a aspectos no conocidos de cada persona. Es una instancia donde se genera un permiso, que permite realizar acciones que en la vida cotidiana no nos permitiríamos (“¡Ah! Total es un juego...”), es la posibilidad de sacarse la careta o jugar otros roles.

El juego en la voz de l@s niñ@s

Interesante y enriquecedor es indagar sobre las investigaciones en torno al juego, pero no nos olvidemos de preguntar y observar lo que dicen y hacen del y en juego l@s jugador@s, protagonistas indispensables del mismo. Allí radica una de las principales fuentes de información sobre el juego. ¿Qué es el juego para el que juega? Interrogando a algún@s niñ@s, se encontraron las siguientes respuestas (Chami, Lelli y Nakayama, 2002)

“El juego es algo que se crea para entretenerse y divertirse y que me emociona”. German, 11 años.

“Un juego es un entretenimiento que haces con tus compañeros, amigos, se gana o se pierde. Jugamos para despejarnos un rato y no estar todo el día encerrados porque nos hace mal. Siento alegría, porque te divertís mucho”. Joel, 11 años

“Un juego es una forma de diversión. Jugar es cuando un montón de chicos juegan a un juego propuesto. Los chicos juegan para divertirse y expresar emoción por el juego”. Juan, 10 años.

“Jugar es algo muy divertido, interesante que nos da alegría. Pasar un rato de alegrías y amistad. Siento alegrías, enojos, diversión, etc. Juego cuando me invitan o cuando estoy aburrida, juego en el campo, en la calle, en la escuela, juego todo el día y en cualquier lugar”. Julieta, 11 años.

“Jugar es cualquier ejercicio recreativo sometido a ciertas reglas, es un ejercicio que resulta siendo divertido. Yo juego para alegrar la vida”. Yohana, 11 años.

“Jugar es algo que se inventa con acciones divertidas, para poder estar activos y fuertes. Cuando juego, siento ánimos y diversión”. María Grazia, 11 años.

“Juego es algo con que divertirse, donde siento que el tiempo se me pasa volando”. Matías, 11 años.

“Es que vos quieras jugar, y si no querés jugar, no jugás”. Guillermo, 5 años.

“Es divertirse, hacer algo lindo”. Gabriela, 5 años.

“Es jugar a la pelota”. Pablo, 4 años.

“Jugar es jugar con todos”. Agostina, 4 años.

“Juego porque me gusta”. Daniela, 4 años.

En definitiva, quien define si una acción es juego, es percibida y vivida como tal, son l@s jugador@s (Rivero, 2011)

¿Te surge algún aporte que enriquezca lo que hasta aquí se ha abordado?
¿Algún aporte de otr@ autor@ que conozcas?

Doble perspectiva del juego: manifestación y producción de culturas

Esta concepción acarrea una doble consideración que reconoce al juego como reflejo y transmisión de culturas y, al mismo tiempo, su poder de transformación y modificación recíprocos entre el juego y la/s cultura/s. Como producción cultural, se lo concibe como creación del ser humano, de un pueblo, de una comunidad, que se expresa al manifestar valores, costumbres, creencias, sentidos, sentimientos, normas, en un momento histórico, lo que permite la transmisión de culturas.

Otra posibilidad es considerarla como creación, producción y/o transformación de nuevas pautas culturales (Nakayama, 2018).

Esta doble perspectiva lleva a superar la mirada restringida del juego como una mera actividad a ser enseñada o aprendida, reproducida o repetida. En el primer caso, el contexto cultural enmarcado en el dinamismo de los procesos históricos y sociales, campo de luchas y definiciones de significaciones y sentidos compartidos y reconstruidos en cada situación de juego, implica alejarse de la concepción dogmática de un “juego correcto” o de “cómo debe ser el juego”. Cada situación de juego, cada proceso lúdico, se constituye en un marco particular fundado en la trama de valores, creencias, relaciones que solo allí, en ese grupo, con es@s jugador@s, en ese momento, toma una forma singular. Estas ideas posibilitan la comprensión de lo que va siendo cada juego en ese contexto y en esa construcción. Implica salirse de la tendencia dicotómica de catalogar por opuestos, por ejemplo, el jugar “bien” o “mal”, no porque no puedan existir estos conceptos, sino que no se podría considerar el jugar bien o un buen juego como una manera particular y única de ser de un juego. No significa tampoco que no podamos considerar algunas estructuras y procesos lúdicos como relativamente mejores que otros, o al menos deseables bajo algunas condiciones y/o

aspectos: por ejemplo, jugar sin agredirse. Tampoco significa que no se aspire a *mejorar* el juego. Implica que ese *mejorar* en el sentido lúdico, no tiene un camino definido y claro de antemano.

¿Cuál es el mejor modo de jugar? ¿El que sirve para ganar siempre? ¿El que sigue fielmente las reglas? ¿El que puede transformarlas? ¿El que gana siempre? ¿El que puede jugar con alguien sin pelear? Es difícil definir cuál es el mejor juego o modo de jugar, tal vez porque no exista un modo único de serlo. Para much@s, el mejor juego será el que plantea una buena estrategia, para otr@s será el que permite crear libremente o, también, el que permite que tod@s l@s jugador@s jueguen participativa e inclusivamente. Se podría suponer que existen ciertas características para mejorar, ¿pero será ese el único modo? Es tal la complejidad del juego, dada por los aspectos que lo definen, que las posibilidades de mejorar, no solo surgen en cada uno de esos aspectos (que aún no hemos descubierto en su totalidad), sino también lo que resulta de sus relaciones infinitas entre sí.

Esta concepción implica también salir de ciertas certezas y entrar en las posibilidades e, incluso, las dudas e incertidumbres de lo que puede

ser. ¿Cómo combinar la construcción de concepciones y fundamentos válidos, consistentes para sostener una práctica pedagógica, un proceso lúdico, pero al mismo tiempo dejar espacio para la incertidumbre? Se podría pensar que existe un nivel del saber que brinda estructuras para poder desarrollar las prácticas con una orientación, con criterios y con argumentos. Pero, al mismo tiempo, ese marco conceptual tendría que concebir el juego desde un mundo de posibilidades, indefiniciones e incertidumbres, sorpresas y, por qué no, atender a la divagación incoherente que a veces lo caracteriza.

El hecho de que el juego sea una expresión de la cultura también implica reconocer la posible existencia de las mismas tensiones y problemáticas que en ella se albergan, como, por ejemplo, cierto tipo de actitudes y valoraciones frente a la competencia, el sexismo, la discriminación, el individualismo, la violencia, la injusticia, la deshonestidad, por nombrar algunas. Si el juego se constituye en un marco de legitimación o predominancia de la violencia, las relaciones y comunicaciones estarán impregnadas en ella, las reglas legitimarán y permitirán su existencia, los roles se alternarán entre quien agrede y quien es agredido, entre quien ostenta e impone ese tipo de poder y quien sufre las consecuencias; los sentimientos discurrirán entre el disfrute

por agredir, la satisfacción de ganar a costa del respeto y valoración de otr@ jugador@, o la dicha por sentirse *más que el otro*, así como la impotencia, la resignación y el sentimiento de incompetencia se infiltrará peligrosamente en el otro costado del juego. Las acciones constituidas en el juego, que lo configuran, pueden reflejar, reproducir, transformar, rebelarse o transgredir los condicionamientos, imposiciones y/o limitaciones culturales. Si solo es posible desarrollar las dos primeras acciones, ¿no sería una nueva forma de fortalecer ataduras? Abrir la posibilidad para que puedan producirse las otras acciones, ¿podrá ser una de las posibilidades de la tarea educativa?

Concebir el juego como producción cultural conduce a reconocer una cultura que es específica del juego: la cultura lúdica. Para Brougère (1998) es necesario visualizar la emergencia y enriquecimiento de la cultura lúdica. Esta idea demandaría reconocer cuáles serían esos aspectos de la cultura lúdica factibles de ser aprendidos o generados. Algunas expresiones como, por ejemplo, “pido gancho”, algunos rituales como el “pan y queso”, expresan una porción de esa cultura lúdica y dejan entrever más allá una serie de símbolos, significaciones, rituales, comunicaciones, acciones compartidas por esa cultura lúdica. ¿Es posible abordar y capitalizar esa cultura lúdica en los espacios educativos?

Conocer las culturas lúdicas permite interpretar lo que sucede en las situaciones de juego. La dificultad radicaría en adecuarse a los constantes cambios que en ella se producen, la modificación de códigos, de sentidos, de modos de jugar, no solo con el transcurso del tiempo, sino de un grupo a otro. Aun así, es posible reconocer algunas recurrencias o estructuras de relativa estabilidad que podrían colaborar u orientar esas interpretaciones. Una fuente valiosa de información se constituye en las mismas situaciones lúdicas que suceden en cada espacio: en los recreos, en la clase, en la calle, en la plaza, en los hogares. También lo son l@s propi@s jugador@s, quienes pueden expresar lo que no se puede ver o no se puede comprender sin el sentido que ell@s le asignan a esas acciones (Nakayama, 2018).

La cultura lúdica no se desenvuelve fuera de los cambios tecnológicos, las modas, los medios de comunicación o la globalización, las diversas infancias y juventudes. Desentrañar qué les atrae, qué los convoca, qué intercambios se producen, cuáles son los procesos de esos juegos, brindaría información para poder atender a esas diversas motivaciones y expectativas, no solo para satisfacerlas, sino para generar nuevas posibilidades.

PROPUESTA: Elige dos fotografías donde te encuentres jugando. ¿Recuerdas la situación y el contexto? Analiza qué aspectos de la cultura se podrían estar evidenciando.

El juego como manifestación personal

Otra concepción complementaria es considerarlo como una manifestación personal que incluye sentimientos, emociones, afectividad y la propia historia del sujeto, donde se va configurando, transmitiendo, internalizando, transformando a sí mismo en la propia constitución del sujeto. El juego no solo lo expresa, sino que, también, lo constituye. Es difícil es definir en qué medida el juego constituye al sujeto o el sujeto constituye el juego; lo que sí se puede reconocer es que la constitución es recíproca.

Posicionarse desde esta idea implica mirar más allá de lo que el juego pueda aportar al sujeto. Tanto en el ámbito de la educación como en la educación física la atención se centra muchas veces en las potencialidades de lo que el juego puede desarrollar en quien aprende, tanto en

relación a capacidades, habilidades, técnicas, etc., como aprendizajes. En definitiva, como una estrategia o un medio para acceder a otros temas. Estas posibilidades no se pueden negar, pero es focalizar solo en las consecuencias que derivan de algo primario y central: el juego. Se podría irrumpir esta relación lineal unidireccional al pensar que es el mismo sujeto, desde todas esas posibilidades que permiten construir el juego y, al mismo tiempo, que en ese proceso lúdico quien juega se va transformando.

Esta concepción implica reconocer procesos personales en el mar de los procesos sociales, no separados, sino intrínsecamente unidos. El desafío es identificar a cada un@ de l@s jugador@s en el marco de lo que van siendo en el grupo sin perder su unicidad, sin caer en reduccionismos ni simplificaciones que nieguen la complejidad de la situación. Supone el esfuerzo por reconocer y valorar las creaciones y condicionamientos, las transformaciones y limitaciones, las creencias y prejuicios, los descubrimientos y transgresiones, las posibles formas de liberación, para acompañar ese proceso e intervenir como un@ otr@ no superior, ni mejor, sino como un@ otr@ que comparte, replantea, intercambia, cuestiona, problematiza.

¿Qué se manifiesta de cada ser en cada instancia de juego? ¿Qué se oculta? ¿Cuándo se juega, qué se aprende? ¿Cómo? ¿Qué grado de conciencia sobre esos aprendizajes existe en l@s jugador@s? ¿O es que el propio sujeto genera esas mismas construcciones del y en el juego? ¿Cómo sería?

El juego como signo de identidad

Esta idea relaciona las dos concepciones anteriores. Se puede considerar el juego como promotor de la identidad individual, como constructor de ella y, al mismo tiempo, al sujeto como motor del juego, por lo cual se generaría una circularidad que podría dar cuenta de la intimidad existente en esta relación. ¿Podría separarse juego e identidad? Conceptualmente sí, pero prácticamente no. No puede existir el juego sin identidad. Sí se puede afirmar que la identidad, tanto como la cultura, no es algo acabado o que en algún momento llega a terminar de constituirse. La identidad como aquello que define al sujeto, sumergido en una cultura, es contingente y cambiante, puesta a prueba y modificada según las significaciones que se pongan en juego. Aun así, es posible reconocer algunos rasgos perdurables, tal vez sean esos los que se puedan identificar más directamente a través del juego. Este abordaje de la

identidad en juego tiene directa relación con el juego como derecho, ya que también resalta el derecho a la identidad (Nakayama, 2018).

El juego aporta a la constitución de la identidad reivindicando la singularidad al mismo tiempo que la diversidad (o tendría que hacerlo). Esto implica alejarse de concebir modos homogéneos o correctos de jugar para abrirse a lo nuevo, lo divergente; al surgimiento de lo subjetivo para fluir y enriquecer lo interpersonal. Significa abandonar la distancia que separa la diferencia, la exclusión que anula la singularidad, la docilidad que acalla e inmoviliza, la imposición que desconoce el poder de cada sujeto para construir su propia historia, su propio juego.

¿En qué medida y de qué manera se propicia el surgimiento de la singularidad de cada ser? ¿De qué manera el juego aporta o limita la constitución de la identidad? ¿Cómo acompañamos l@s docentes la constitución de cada ser que juega?

El juego como derecho

Concebir el juego como derecho se enmarca en una tendencia extendida a nivel mundial comprometida con los derechos humanos. Es un movimiento ideológico que se ha extendido a numerosos lugares del

mundo desde inicios del siglo XX. En este caso en particular, el derecho al juego y a la recreación aparecen en la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y ratificados por más países en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), donde se establece en el art. 31 que “los Estados parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” y “respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

La República Argentina adhiere a esta convención al sancionarla como Ley Nº 23.849 en 1990 y en el año 1994 le otorga rango constitucional al incorporarla en el artículo 75, inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina. A nivel nacional se la menciona y garantiza en la ley 26206 de Educación Nacional (2006), en los arts. 20 y 27, que recupera, al mismo tiempo, la ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2005), en el art. 20. En la provincia de Córdoba, la ley 9944 (2011) ratifica este derecho en su art. 23. Este derecho no se reduce a las infancias y juventudes. En 2015 la Organización

de Estados Americanos (OEA) aprobó la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, ratificada en Argentina por Ley 27360 (2017), donde se explicita este derecho. También se lo menciona en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en el art 30. Si no conoces lo que dice cada una de estas leyes, te invito a que lo averigües.

Frente a la dificultad de comprender exactamente qué significa este derecho y, esencialmente, promoverlo, se elaboró la Observación 17 (UNICEF, 2013) que brinda orientaciones para conocer las implicancias de este derecho y su relación con los otros derechos.

Te invitamos que revises esta página donde se encuentran las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, referidos a los diferentes artículos, y leas detenidamente la Observación N° 17

<https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/observaciones-generales-comite-derechos-del-nino/>

Pavía (2013) indaga “de qué ‘modo’ hay que jugar para respetar el espíritu de este derecho” (p.1) y comienza con la pregunta “¿A qué da

derecho el derecho al juego?” (p.1). Otras preguntas surgen aquí: ¿A qué juego tienen derecho? ¿Es suficiente con brindar un espacio? Él sostiene que l@s profesor@s de Educación Física (PEF) deben “aprender a diseñar objetos y escenarios seguros y accesibles; aprender a recrear juegos de formas diversas; aprender a enseñar a jugar de un modo sustancialmente lúdico” (p. 2). La centralidad del juego al considerarlo un saber para ser abordado en educación física, no solo como medio para aprender otros contenidos, sino como un contenido en sí mismo, de alguna manera es un pilar básico para su logro. Aun así, requiere el compromiso de revisión constante para garantizar ese derecho.

Te invitamos a observar en YouTube algunas de estas entrevistas.

https://www.youtube.com/watch?v=FvfSVw_ILcw&t=965s

En esta entrevista expongo algunas líneas básicas para pensar el derecho al juego y, si vuelves a verla luego de 4 o 5 clases, te darás cuenta que también se recuperan otros contenidos que iremos abordando más adelante.

<https://www.youtube.com/watch?v=ic2PxHX99c0>

Aquí l@s profesor@s Ivana Rivero y Adolfo Corbera comparten algunas reflexiones sobre la temática.

¿Qué imágenes, recuerdos, sensaciones te surgieron cuando veías el video?

¿Qué opinas? ¿Se garantiza este derecho? ¿Cómo y por qué?

Para garantizar este derecho no basta con generar solo un espacio para jugar, sino también las condiciones que lo posibiliten. Para ello es necesario poseer saberes y una actitud crítica de problematización constante de lo que se hace, se propone y de cómo se plantea. Una actitud ingenua no garantizaría este derecho, incluso podría vulnerarlo. La exclusión del juego de las clases, entrenamientos, jornadas de cualquier disciplina y/o contexto para las niñeces y/o adolescencias, ya sea por el predominio del deporte, los ejercicios u otro tipo de actividades, la manipulación o el disciplinamiento, su utilización como dispositivo de control, la instrumentalización en desmedro del placer y el disfrute del juego, la desvalorización o negación de su trascendencia, actuarían en contra de este derecho.

Incluso a partir de la generación de propuestas de juego, la exclusión de l@s jugador@s, la imposición de formas restringidas o “modos correctos” de jugar, el “permiso” de acciones de discriminación o agresión de cualquier tipo, estarían atentando contra este derecho. He aquí la gravedad de abordarlo de esta manera en un ámbito educativo, ya que se convierte en un espacio de poder que contravendría no solo los rasgos esenciales del juego sino los valores básicos de la educación.

El abordaje del juego como derecho interpela sobre cómo tendría que ser la propuesta para poder responder *fielmente* a ese derecho. Es aquí donde adquieren un sentido especial algunas críticas a la instrumentalización del juego, a su abuso, su manipulación y/o disfraz para abordar contenidos de la educación en general o de la educación física en particular, no porque no pueda generar y promover ciertos aprendizajes, sino porque en ese afán, muchas veces pierde su condición lúdica. Se hace necesaria una revisión constante para garantizar que siga siendo lúdico.

Desde esta perspectiva, el juego reconocido como un saber a construir, subjetiva y colectivamente, adquiere un sentido especial. Garantizar el juego desde su protección y su promoción, tanto desde la edu-

cación, como desde su ejercicio, implica asegurar, al mismo tiempo y casi como una redundancia, la libertad, la participación plena y el reconocimiento del protagonismo de cada sujeto en interacción con otros en la producción lúdica. Ello implica promover lo lúdico, en el marco de lo pensado, lo predecible y alentar a salirse de ellos, dando lugar a lo ilógico o a lo incoherente, lo inesperado, incluso lo imposible, ya que muchas veces es el motor que lo origina. Significa instalar la posibilidad de crear y transformar, de invitar a la aventura y el desafío lúdico, no solo para conocer el universo lúdico, sino también para explorarlo y crearlo. Conlleva el poder equivocarse sin condena ni ridiculización, sino como parte del juego. Supone respetar los tiempos y procesos lúdicos sin tanto apuro ni cronómetro, que no son lineales, sino más bien multidireccionales y esquivos, con cambios de dirección y de velocidad en función de cada grupo. Compromete a generar condiciones de seguridad que garanticen la integridad de los sujetos, no solo evitando agresiones o castigos corporales, sino previniendo riesgos de lesión. Al mismo tiempo, es necesario considerar la integridad psíquica y moral, excluyendo cualquier tipo de violencia simbólica tales como burlas, ridiculizaciones y prendas castigo, exclusiones y discriminaciones, o cualquier otro tipo de agresión. Esta enumeración no intenta ser ex-

haustiva, sino solo una reflexión que ayude a pensar en el compromiso que se asume frente a esta perspectiva, entendiendo que habrá otros aspectos a considerar que aquí no se han mencionado (Nakayama, 2018). ¿Qué otros aspectos implica abordar el juego como derecho?

El juego como derecho implica –en síntesis–, no solo garantizar su posibilidad de ser del juego, sino también la defensa de aquellos lugares, tiempos y dispositivos que lo impiden, no solo en la escuela, sino también en la sociedad y en la cotidianidad de much@s niñ@s y adolescentes.

Ahora es el momento de pensarnos cada un@ de nosotr@s como promotor@s y defensor@s de este derecho. ¿Qué podemos hacer en cada ámbito en el que intervenimos? ¿En la familia? ¿En la escuela? ¿En el club? ¿En otros lugares? ¿Con l@s amigo@s? ¿Y desde las propuestas de educación física, en cada uno de los contextos y niveles, qué podemos hacer?

En síntesis, se parte de la idea de considerar al juego mucho más que una actividad, más bien como una manifestación compleja que es atravesada y, al mismo tiempo, definida en sus diferentes dimensiones: individual, social, comunitaria, como acción, actividad, actitud, expre-

sión y comunicación; transmisión, transformación y creación de cultura: una construcción que parte de las personas, pero trasciende a ellas. Complejidad que se aleja del simplismo y del reduccionismo, acercándose al abordaje multidimensional, desde la idea de la imposibilidad de construir un conocimiento completo. El pensamiento complejo no evita el desafío, sino que invita a superarlo (Morin, 1997).

Algunas precisiones conceptuales

Ya se ha mencionado anteriormente la dificultad para definir el juego. A pesar de ello, se intenta aproximar a una idea, que no intenta ser cerrada ni acabada, sino que induzca a reflexionar, cuestionar y repensar este concepto.

Hasta el momento hemos abordado las concepciones de juego en un sentido amplio del término. Dada la complejidad del tema y la diversidad de situaciones que pueden ser consideradas como juego, obliga a construir y precisar algunos términos para comenzar a analizar su profundidad.

Al bucear por algunas investigaciones, aparecen nociones que distinguen algunos aspectos dentro de la misma idea general del juego. En principio, se podrían recuperar dos conceptos diferentes relaciona-

dos entre sí que, bajo diversos nombres, según cada autor@, encuentran cierta coincidencia en su significado. Parlebás (2001) diferencia la *lógica interna* estructurada a partir de las reglas del juego que definen espacios, tiempos, relaciones entre jugador@s, lo que está prohibido y las condiciones posibles, de la *lógica externa* que puede ser interpretada desde afuera, cuando se atribuyen significados diferentes, nuevos, insólitos. Esta lógica externa se relaciona con la actitud de quienes juegan, con el status social, con representaciones, etc. “Es una ‘provocación’ que se halla en el origen de los comportamientos ilógicos suscitados por la lógica del juego, pues la paradoja y el efecto perverso lúdico nacen en esta grieta en la que se hunde la lógica externa” (p. 308).

Sarlé (2001) recupera la idea de parecidos de *familia o formato*, que refiere a las propiedades y características similares de los juegos en relación a su estructura profunda. Al mismo tiempo, expresa la necesidad de comprender la perspectiva desde quien juega, porque lo que lleva a identificar al juego es “la intencionalidad del jugador y el carácter lúdico” (p. 48).

Pavía (2006) diferencia la *forma* y el *modo*. La *forma* se refiere a la actividad reconocible, la apariencia singular de cada juego, la configura-

ción que lo identifica. El *modo*, es un aspecto más subjetivo, la manera particular en que el sujeto juega. Se relaciona con la actitud, el deseo y la disposición a jugar.

Desde concepciones similares, vari@s autor@s diferencian *el juego* de *el jugar* (en este caso se pone la expresión en cursiva para diferenciarla de una concepción más amplia del término). Nella (2009) define *el juego* como una práctica con una configuración particular y organizada, que prevé y regula las acciones y comportamientos de los jugadores, posibles dentro del mismo. En cambio, *el jugar* es la manera particular del sujeto jugador de ponerse en situación de juego. Implica las decisiones, los acuerdos, las emociones que se experimentan en esa situación. Carral (2012) diferencia *los juegos* de *el jugar*, definiendo a éste último como la forma particular del hacer, el sentir, el pensar del sujeto que juega en libertad, es la actitud lúdica que el/la jugador/a asume en el encuentro de la actividad, el juego, y el placer y el deseo con que se entrega.

Rivero (2011), en esa misma línea, distingue, al mismo tiempo, en el jugar, no solo la actitud lúdica (de tono personal y subjetivo), sino también *lo lúdico*. Lo lúdico excede al juego, remite a una actitud de l@s

participantes independientemente de la actividad que la origine. Para ella lo lúdico es diversión, es apariencia, porque implica una ruptura con ciertas convenciones de la realidad, es acción colectiva con otr@s jugador@s, combina las acciones verbales y corporales con intención comunicativa y su valor educativo radica en la experiencia de jugar. Excede al juego por lo cual una actividad que no se reconoce en primera instancia como juego, puede sentirse como si lo fuera porque se le imprime *lo lúdico*. En el siguiente ejemplo se puede señalar esto:

Se observaba a una niña dibujando con una rama en la tierra, la misma llama a los niños/as que se encuentran cerca y muestra el dibujo de su nombre sobre la tierra, ante lo cual los niños/as que se acercan (3 niños/as) toman una ramita y comienzan a dibujar también, con un pie borran y van cambiando los dibujos. Escriben nombres y números, dibujan el sol, una casa, encierran el dibujo con un círculo y se paran al lado cada vez que pasa algún niño/a cerca, para evitar que se lo pisen. Anexo 1 ICMA Observación N° 3. (Martínez & Serrano, 2019, p.50)

En esa situación se evidencia lo lúdico, ya que existe una intencionalidad, una complicidad lúdica entre l@s participantes, y comunicacio-

nes que les permiten entender y compartir esas acciones percibidas y sostenidas como lúdicas. Aquí también se puede apreciar lo que Rivero (2011) define como la “ludicidad”, refiriéndose a aquella combinación entre lo corporal y lo lingüístico en relación con el otro, resaltando el aspecto social.

Otro término a tener en cuenta, que habíamos mencionado anteriormente, es el de práctica *lúdica*. Para Enriz (2014), la práctica lúdica

permite abordar el juego desde las prácticas que son definidas de tal modo por los sujetos que las desarrollan. Práctica en tanto tiene como interlocutores centrales a los sujetos que la constituyen y son constituidas por ésta. Porque el juego, como toda experiencia, produce transformaciones, es transformadora de los sujetos y del grupo en que éstos están inmersos. (págs.18-19)

Esta noción extendería los límites de lo que es y lo que no es juego, considerando la manera de aproximarse de los sujetos a esa práctica, que bien podría tener su correlación con los términos *el jugar y lo lúdico*.

La idea de *práctica lúdica* expresa lo que se sabe, se dice, se hace y se siente en cada juego. Engloba el saber sobre lo que se hace y cómo

se hace en el juego, en cuanto a procedimientos y acciones para concretarlos y, también, las mismas características propias del juego: las reglas, el placer, lo imprevisible, lo diferente, la ficción. Pero, al mismo tiempo, abarca los sentires, la historia de cada un@, los rituales y las relaciones que se establecen entre los diferentes aspectos de esa práctica, lo que se piensa en y del juego, y lo que se constituye al decirlo, comunicarlo y expresarlo. Asimismo, comprende la instancia individual y subjetiva, así como todas las formas de construcción y resolución social. *Práctica lúdica* es un término extensivo que reconoce o integra los juegos espontáneos, las propuestas lúdicas, las estructuras y las experiencias lúdicas (Nakayama, 2018).

En síntesis, y para ordenar un poco las ideas, podríamos organizar y relacionar algunas (sin entrar en detalles y diferencias que puedan existir entre l@s autor@s).

	Estructura	Perspectiva subjetiva	Perspectiva subjetiva y social
Parlebas (2001)	Lógica interna	Lógica externa	
Pavía (2010)	Forma	Modo	
Sarlé (2006, 2011)	Formato	Jugar/carácter lúdico	
Nella (2009) Carral (2012)	El juego	El jugar	
Rivero (2011)		Actitud lúdica (Huizinga, 1972) El jugar	Lo lúdico Ludicidad

	Estructura	Perspectiva subjetiva	Perspectiva subjetiva y social
Nakayama (2018)	Procesos lúdicos		

Fig. 1 Relación entre estructura lúdica y la perspectiva subjetiva y social del juego (elaboración propia).

Estas ideas se recuperan para analizar en el siguiente punto.

Estructura, experiencias y procesos lúdicos

Pensar en el juego, en las situaciones, procesos y experiencias lúdicas, en la inmediatez e irreproductibilidad de las acciones, derivaría en caer en la imposibilidad de analizar y desarrollar sólo un aspecto sin tener en cuenta su estrecha y constitutiva relación con los otros. Estas categorías se elaboran para poder visibilizar diferentes aspectos del juego, teniendo en cuenta que unos y otros están entramados y directamente relacionados entre sí.

La *situación lúdica* es el marco contextual y temporal que contiene el proceso constituyente del juego. Es diferente en cada grupo y en cada momento. La situación es producto de las decisiones, expresiones, acciones, que devienen de las interacciones entre l@s participantes. En esta última instancia, la variabilidad es la característica sobresaliente, no sólo en cada grupo, sino en los diferentes momentos de la clase, produciendo situaciones lúdicas únicas e irrepetibles.

Algun@s docentes abordan la estructura y la experiencia lúdica, así como los procesos lúdicos personales y sociales, diferenciándolos y resaltando sus características particulares. Se podría diferenciar la estructura lúdica de la experiencia lúdica. Existe una coincidencia

en reconocer una *estructura lúdica* básica en los juegos, que los diferenciaría unos de otros, al mismo tiempo que le otorgaría identidad a cada uno de ellos permitiendo su permanencia en el tiempo y su repetición, independientemente del grupo, el lugar o el momento en el que se juegue. Esta estructura dependería de las reglas de cada juego que definen el objetivo, los espacios, tiempos y relaciones entre l@s jugador@s. Permitiría reconocer *la escondida* que juegan niñ@s de Jujuy o de Córdoba, de la que practicaron l@s actuales abuel@s en su niñez y las que l@s docentes proponen en las clases. Este es el aspecto que más se ha abordado en el estudio del juego.

Por otro lado, se podría definir la *experiencia lúdica* como la manera particular de percibir, sentir, pensar de cada jugador@ en el juego; ese modo personal de apropiación que se evidencia en las expresiones, las decisiones, las relaciones que se particularizan en cada situación lúdica. Se centra en el sujeto, en tanto jugador@ y configurador@ del juego (Nakayama, 2018). Tod@s l@s niñ@s han jugado alguna vez a las escondidas, pero cada un@ lo experimentó, lo jugó, lo sintió, lo constituyó con un otr@, de alguna manera, irrepetible.

A partir de la idea de experiencia de Larrosa (2009), la *experiencia lúdica* es lo que cada jugador/a percibe, piensa, siente, dice, hace; es

también lo que le sucede, lo que l@ atraviesa, l@ modifica, l@ conmueve, l@ afecta, l@ interroga y, en definitiva, l@ constituye. La experiencia lúdica surge frente a eso que generó algo nuevo, algo que sorprende, que desafía, algo que no se sabe, que no se ha probado: un juego diferente, un nuevo elemento, la sorpresa de lo inesperado, el conflicto de no saber cómo se resuelve. La experiencia lúdica se constituye porque alguien o algo genera una marca en uno, una transformación. Y vuelven a surgir preguntas: ¿Todos los jugares son experiencias lúdicas? ¿Lo lúdico siempre es una experiencia lúdica? Y, tal vez, la que interpela a la propia educación física, ¿da lugar a la experiencia lúdica?

Analizar este aspecto y reconocerlo en el juego es más complejo, porque no todo es observable ni evidente. Algunas posibilidades que podrían dar cuenta de este aspecto, no cerradas, ni restrictivas, podrían ser: el reconocimiento de gestos y expresiones, emociones manifestadas o las acciones contextualizadas, entre otras.

Estos dos aspectos se relacionan entre sí. Se podría afirmar que la estructura lúdica condiciona algunas experiencias lúdicas (aunque no siempre), del mismo modo que esas experiencias configuran o modifican las estructuras. Es menester considerar estos aspectos como partes de un todo, de un sistema de relaciones que se definen y transforman

mutuamente. No podrían ser dos aspectos analizados de manera aislada porque la modificación de uno afecta al otro en ambos sentidos. Las reglas, elementos fácilmente identificables que constituyen la estructura reconocible del juego, pueden verse modificadas, resignificadas, flexibilizadas en el transcurso de la experiencia lúdica, producto de las decisiones, de las definiciones, a veces no muy claras, que van siendo en ese transcurrir, en la propia dinámica personal y grupal del juego.

Estos dos componentes se tironean y tensionan, a veces con mayor predominancia de uno sobre otro, nunca de manera estática. El proceso de jugar implica la construcción y deconstrucción, la repetición y la modificación, la imitación y la creación, la libertad y la convención, por recuperar juegos de palabras que lejos están de poder cubrir el amplio espectro que implica. Es necesario resaltar la idea de proceso para diferenciar y no restringir a la idea de actividad. El proceso lúdico da cuenta de un devenir singular que da cuenta de un origen, un desarrollo continuo-discontinuo-incierto, con sus modificaciones y constancias, y, también, con una finalización. Expresa el dinamismo, las acciones encadenadas y/o relacionadas, la diversidad posible, dependiendo de cada grupo y de cada situación lúdica. Este proceso puede ser individual y social, asumiendo características y significaciones

diferentes. El proceso lúdico social comienza en el reconocimiento de *alguien* que es un@ igual y, a la vez, diferente. Se construye socialmente con los intercambios, las comunicaciones, los códigos, los acuerdos y discusiones, las alianzas, las influencias, los sentidos y significaciones compartidas, el aporte e incidencia de cada sujeto y la mutua modificación entre ellos. En general, se pueden identificar acciones de inicio, de desarrollo y de finalización en una situación lúdica, pero es necesario pensarlo en una continuidad encadenada con otras situaciones lúdicas (Nakayama, 2018).

Todo este proceso genera y es modificado por las experiencias lúdicas de cada sujeto. Ambas categorías configuran el mismo proceso, indivisible, inseparable, pero, por una cuestión de complejidad, se las diferencia para resaltarlas o visibilizarlas. Del proceso lúdico surge una *producción lúdica*, entendiendo que no es solo el producto como algo terminado, sino, también, la acción de producir, producción en el sentido que va siendo en cada momento. Producción lúdica no entendida como una producción en serie, sino como una producción artesanal donde cada artesan@/jugador@ crea, carga de sentidos, saberes y significaciones lo que va haciendo y compartiendo con otr@s que intervienen en esa producción. ¿Se consideran estos aspectos?

Algunas reflexiones en torno al juego en la educación física⁵

Pensar el juego en la educación implica, necesariamente, la revisión de las creencias y prácticas propias con el fin de desnaturalizarlas, cuestionarlas, problematizarlas, para tomar conciencia de aquello que por cotidiano o internalizado reproducimos sin darnos cuenta.

Afirma Rivero (2008) que l@ profesor@ de educación física participa de alguna manera en el diseño de la historia lúdica de sus estudiantes, por lo que, si las propuestas solo se orientan a juegos socialmente reconocidos y predominantes, se puede generar una tendencia a replicar ciertos juegos y modos de jugar. Esto podría atentar contra la construcción de posibilidades de juego no impuestas o menos condicionadas, menos reproductivas y más creativas.

No solo l@s docentes, sino la misma sociedad, en el marco de las culturas, van configurando tipos y modos de juego. En el caso de la educación física, este condicionamiento comienza en la selección, res-

tringiéndose sólo a algunos tipos de juegos, como los deportivos, los relevos y circuitos (que incluso se podría revisar su inclusión en esta categoría). Esta selección muchas veces está fuertemente teñida por una preponderancia del control, el orden y la ejecución, con pocos niveles o grados de libertad de decisión y de elección. Todo está determinado de antemano: cómo se juega, con qué reglas, con quién. Quienes juegan deben ejecutar decisiones tomadas por otros, sin cuestionar.

En este sentido, podemos afirmar que el juego, como toda actividad educativa, puede asumir modos de control, opresión, o formas de acceso a libertad y a la transformación. Es un arma de doble filo, que usada de manera incorrecta podría ocasionar lesiones o afectaciones no deseables.

El problema radica cuando aquell@s que plantean juegos no realizan un análisis de la ideología que subyace a cada propuesta y, de esa manera, intencional o no intencional, pero igualmente irresponsable, se generan resultados opuestos, tergiversados o incoherentes con los valores educativos. ¿Será posible, por ejemplo, trabajar la cooperación con juegos de relevo, o –en cambio- permitir distintos tipos de agresión como burlas, exclusiones, cánticos agresivos?

5. Nakayama, L. Basado en el trabajo “*En aproximaciones del juego en la adolescencia*” presentado para Teoría del Juego de la Maestría en Educación Corporal, Univ. De La Plata, Córdoba, 2010.

Es necesario preguntarse sobre qué y cómo juegan l@s niñ@s, aprender sobre la diversidad de maneras y percepciones, los procesos grupales que definen y constituyen los juegos, lo que significa juego, para poder enseñar respetando y propiciando lo lúdico. Observar las situaciones de juego y entrevistar a sus protagonistas, no limitándose a la infancia, sino también realizar, comprender y analizar los juegos en jóvenes, nos podrá brindar información sobre otro tipo de estructuras lúdicas diferentes a las hegemónicas, para enriquecer futuras prácticas docentes con grupos adolescentes. Es necesario salir de la lógica y la preponderancia de los juegos deportivos, entender y conocer que existen otros tipos de juegos diferentes a estos. Poder integrar nuevas y diferentes propuestas a las que actualmente se abordan en la escuela secundaria es enriquecer el mundo de alternativas, no solo de las infancias, adolescencias o en otras etapas, sino también de la educación física u otras propuestas de educación corporal para ell@s. No es tarea fácil desestructurar décadas de un tipo de paradigma y de intervención enquistado en la educación física.

El valor, como toda herramienta, está signada por cómo y quién la utiliza. El juego también puede ser usado en un doble sentido. Por un lado, puede potenciar capacidades y habilidades, promover relaciones sociales, despertar actitudes solidarias, cooperativas, de respeto, valorar a los otros, activar la creatividad, estimular la autoestima y el prota-

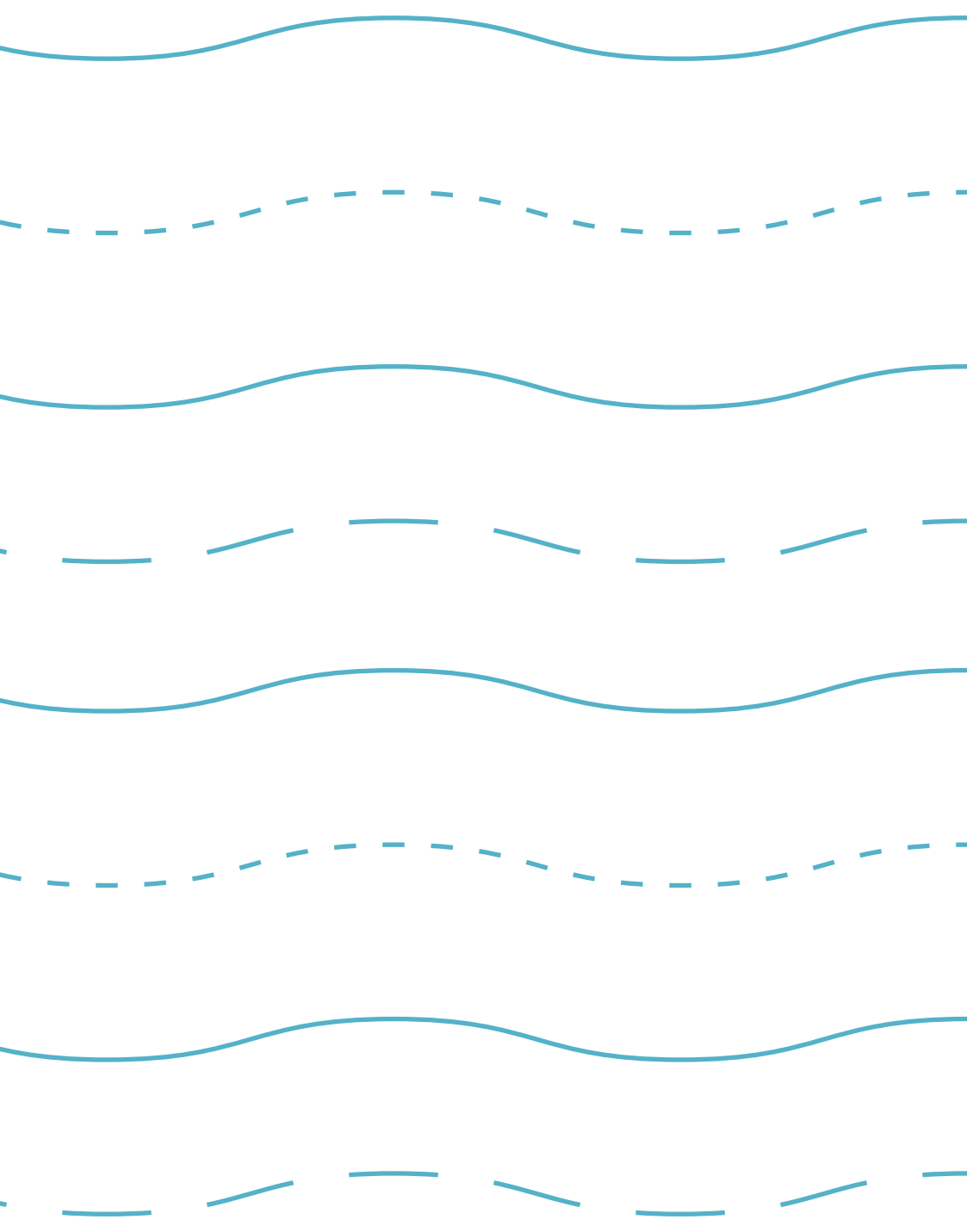
gonismo, crear climas de libertad, posibilitar la solución de situaciones problemáticas, entre tantos aspectos que podemos enumerar. Por el otro, también puede aumentar las diferencias y la discriminación, el sometimiento, la pasividad y la resignación, el no cumplimiento de las normas, el éxito a costa de cualquier precio, engendrar la burla, la agresión, la frustración o el miedo, incluso el estancamiento o adormecimiento en el desarrollo de determinadas capacidades, habilidades y potencialidades, y esta otra cara pocas veces ha sido considerada y tenida en cuenta (Chami, Lelli y Nakayama, 2002).

Incluso un juego excesivamente pautado, que restringe las posibilidades de libertad, tanto en elección, decisión, como protagonismo de quien juega, es un atentado contra el juego. Cuando alguna propuesta lúdica se rutiniza y rigidiza, deja de ser motivante y/o liberadora, es necesario preguntarnos y cuestionarnos sobre las condiciones de ese juego, si es necesario modificarlo o directamente cambiarlo.

Un punto de partida para revertir esto es preguntarnos cuál es el sentido del juego para nosotros, qué espacio en nuestras vidas le asignamos, qué significación, valor o sentido asume. Y, al mismo tiempo, qué significa para quienes juegan. Tal vez así entendamos y aprendamos mucho del juego. Recordemos que quien no sabe jugar no puede enseñar a través de la esencia del juego, quién no le asigna valor al

juego difícilmente pueda transmitir su importancia y, entonces, ¿dónde queda el juego? Es absolutamente necesario respetar las condiciones del juego, asumir una actitud crítica y de constante revisión para con nuestras propias propuestas lúdicas.

Los criterios, argumentos y fundamentos relacionados con el juego en el ámbito educativo no intentan sistematizar, regir o domesticar el juego de l@s niñ@s, pero sí estudiarlo para orientar a l@s educador@s para que puedan aprovechar uno de los medios predominantes y fundamentales a través del cual los sujetos se desarrollan y construyen su saber: el juego. Podrían aportarnos algunos significados y formas de aprovechamiento, ya que como personas adultas hemos perdido, en muchos casos, el conocimiento de la esencia del juego. Nuestra responsabilidad sería implementar propuestas lúdicas con el mayor respeto a las condiciones esenciales del juego. Respeto que significa reconocer y promover las cualidades del juego, la libertad, el placer, el fin en sí mismo, el acuerdo de las reglas y el protagonismo de quien juega, entre otros aspectos.



CAPÍTULO 2

El juego como expresión y transformación de las culturas

El juego es una de las tantas posibilidades de manifestación y producción de las culturas y, en consecuencia, expresa los valores, creencias, formas de relación y comunicación, representaciones, etc. de la misma. Pero, por otro lado, el juego puede asimismo incidir sobre ella y transformarla. Es en esa doble función que el juego tiene un valioso poder en la construcción de aprendizajes, en la configuración de la persona y de la comunidad.

Una mirada a los juegos y juguetes actuales, una revisión crítica de la situación en el mundo del juego, nos compromete a pensar y a actuar en consecuencia. ¿A qué juegan/jugamos hoy? ¿Cómo? ¿Con quién? ¿Cuáles son las representaciones, prácticas, organizaciones, relaciones y comunicaciones que se van construyendo a partir de las diferentes estructuras y experiencias de juego?

Estas preguntas iniciales intentan ser disparadoras para analizar y pensar propuestas de abordaje desde la educación física. ¿Cómo interviene o podría intervenir la educación física en cada caso? ¿Cuáles son las posibilidades y dificultades que se generan o podrían generar? ¿Qué propuestas alternativas se podrían discutir y construir?

En el universo lúdico conviven una gran diversidad de estructuras, situaciones y procesos. Un recorrido por algunos aspectos y formas que asume el juego permitirá un análisis más amplio y profundo.

La industria del juguete en la actualidad

La industrialización y los avances tecnológicos nos han traído una amplia variedad de juguetes y materiales para jugar, incluso aquellos que nunca imaginamos que pudieran existir: muñecas que hablan y se hacen pis, autos que andan solos, juegos con tecnologías diversas. Pero, al mismo tiempo, condujeron a la disminución (porque todavía los encontramos con gran placer) de aquellos juguetes y juegos tradicionales producto de la imaginación y la construcción casera. La industria juguetera produce una gran variedad de modelos, una extensa oferta de productos y de renovación (bien lo podemos observar en los anuncios televisivos, folletos y redes sociales). Han proliferado los juguetes diseñados y fabricados enteramente por adultos, que aparentan adaptarse mejor a las necesidades, tanto verdaderas como artificiales, que la sociedad nos impone. ¿Será así? ¿Qué posibilidades de juego, de invención, de protagonismo, de interacción le brindan al jugador? ¿Qué valores subyacen a cada uno de ellos?

¿Cuáles te parecen que son los juegos y juguetes más vendidos o promocionados actualmente?

¿Qué posibilidades de juego permite cada uno? ¿De crear, imaginar, inventar? ¿De interactuar con otros? ¿De pensar, tomar decisiones? ¿De desarrollar destrezas motrices?

L@s diseñador@s y fabricantes conocen perfectamente y en profundidad los valores y modelos dominantes que les interesa mantener y, no solo están dispuestos a participar activamente en fomentarlos y perpetuarlos, sino que, además, manejan las reglas del mercado a su antojo para inventar (o modificar, según interés) las tendencias del mismo, anticipándose a lo que l@s consumidor@s pudieran demandar o consumir. En este marco, conviene recuperar lo dicho por Noél (citado por Díaz Vega, 1997) refiriéndose al juguete: “Es un instrumento de formación moral y humana, el medio privilegiado para alcanzar el ideal que las generaciones presentes designan a los adultos del mañana. El juguete no es ya una cosa insignificante y fútil. Sirve para (...) modelar a las futuras generaciones” (p. 47). Esta expresión habría que analizarla a conciencia. Puede ser un argumento interesante para defender el juego

en la formación y desarrollo de los sujetos, pero, también, puede ser de gran peligro. He aquí la posibilidad (o la realidad) de que nuestras infancias y adolescencias (por qué no l@s adult@s) sean manejadas y manipuladas por una industria y una sociedad, generando consumidor@s acritic@s, con necesidades inventadas, creadas y reinventadas, para que nada l@s contente y siempre tenga algo que comprar.

El consumismo característico de nuestra época, el vertiginoso recambio de juguetes, la invasión de publicidad y la sensación de poder que brinda el poseer todo lo nuevo, ha hecho que los juguetes se descarten rápidamente, quedando abandonados en un cajón. Ya casi no se heredan los juguetes. No se hace necesario el duelo al regalar un juguete porque son *descartables*. En cambio, la percepción y valoración de los juguetes de quien los posee tendría que ver con la posibilidad de experimentar juegos, compartir vivencias, aventuras e historias. Esa interacción afectiva y emocional lo convierte en un juguete especial. La abundancia de elementos, la cantidad excesiva de juguetes, su renovación rápida, dificulta ese enlace.

Para pensar: ¿Con cuántos juguetes puedo jugar simultáneamente? ¿Son necesarios muchos juguetes? ¿Cuál/es era/n tu/s juguete/s preferido/s? ¿Cuánto tiempo lo tuviste? ¿A qué jugabas?

Este consumismo, la sobrevaloración de los bienes materiales, en este caso del juguete, también genera una dependencia del mismo. “No puedo jugar porque no tengo el Max Steel”. Se configura una necesidad creada por una industria que promueve el consumo de un producto determinado, lo que incluye además otros complementos y accesorios.

En la concepción de los juguetes actuales se conjugan muchas variables que las industrias jugueteras tienen en cuenta (Piñango y Francés, 1996) y nosotr@s como docentes debemos considerar para poder incidir y contrarrestar algunas consecuencias:

- La competitividad y el consumismo predominan socialmente. Para algunas empresas más vale una buena difusión publicitaria que la calidad del producto.
- La desigualdad entre sexos y el reparto diferenciado de roles aún se mantiene en sus connotaciones, aunque aparentemente se hayan modificado algunas formas. En muchos casos, se continúa creyendo que las muñecas son solo para las nenas y pelotas para los nenes, sin problematizar el mensaje que con ese discurso se transmite.
- Existen cada vez menos espacios (por ausencia de zonas verdes, inseguridad en calles y plazas) y menos tiempo (la escuela, las actividades extraescolares y la TV) para jugar.

- La influencia de las tecnologías en los juegos: juegos virtuales, en redes, en celulares, en otros dispositivos o recursos tecnológicos

Para pensar: ¿Cómo se evidencia esto en su contexto? ¿Pueden identificarlo en las jugueterías, en las prácticas lúdicas, en las creencias de las personas?

Según Piñango y Francés (1996), en la industria de los juguetes actuales están supeditados los criterios educativos a los económicos, implicando determinados riesgos:

- Juguetes diferenciados para niñ@s que anulan una personalidad auténtica y plena que merecen por derecho.
- Juguetes individualistas y competitivos que fomentan la falta de solidaridad y la intolerancia.
- Juguetes que representan una única cultura, una única raza: un MODELO ÚNICO.
- Juguetes supersofisticados que anulan el protagonismo de quien juega y l@ relegan a una actitud pasiva y ausente de creatividad y participación.
- Juguetes bélicos que transmiten la guerra, la extinción o anulación del adversario como solución a los conflictos.

- o Juguetes unidireccionales que representan la realidad como algo absoluto que solo responde a una sola interpretación.
- o Juguetes que evidencian distintos estereotipos económicos, estatus sociales que perpetúan la diferenciación social basada en los recursos económicos.

Sin exagerar, podemos afirmar que esto genera que la espontaneidad, la creatividad, la improvisación, la sorpresa y la diversidad aparezcan de manera restringida en los juegos, en un mundo complejo, excesivamente planificado, dominado por las tecnologías y las transformaciones. Esta situación, que en muchos casos pareciera que no nos toca, lamentablemente nos llega muy cerca, como se refleja en el relato que continúa:

Cuando mi hermana quiso hacer “tortitas de barro” con mi sobrinita (porque luego de la lluvia había barro por todos lados) y, a poco de comenzar, mi sobrina me mostró las manos y con cara de asco me dijo “¡me ensucio las manos!” y no quiso seguir jugando. O cuando con los chicos del club fuimos al viaje de fin de ciclo pudimos disfrutar a la orilla de un río con una hermosa playa de arena. Al rato de estar chapoteando se acercaron y me dijeron que estaban aburridos. Entonces, con cara de entusiasmo y fascinación por una gran idea, les propuse que construyéramos fuertes y castillos. Me miraron con

cara de “¿qué es eso?”, “¿cómo se hace?”. (Fragmento de autobiografía lúdica)

Surgen algunas preguntas que nos invitan a reflexionar: al comprar un juguete para regalar ¿cuál es el criterio que usamos para elegirlo? ¿Qué se le regala a una niña? ¿Y a un niño? ¿Qué tipo y grado de participación y protagonismo genera en quien juega? ¿Cómo reaccionan l@s niñ@s ante los diferentes juguetes? ¿Por qué? ¿Se fijan en la marca de los juegos? ¿Por qué?

Después de este panorama, se evidencia una responsabilidad por analizar cuáles son los mensajes, los valores, las necesidades, las decisiones, el protagonismo, las imposiciones que pueden generar los juguetes o materiales de juego. Al mismo tiempo, genera una reflexión acerca de la dependencia que en muchos casos se puede suscitar de los juguetes. Y, por sobre todo, nos tiene que hacer pensar en cuál es nuestro compromiso y responsabilidad como educador@s frente a esta problemática. ¿Cómo podemos intervenir? ¿Cómo podemos contrarrestar esto?

Convencidos de que se puede jugar mucho sin juguetes, te desafiamos a hacer un listado de juegos donde no se requiera ni juguetes ni material extra.

Valores implícitos en algunos juegos

Al momento de plantear un juego, ¿realizamos un análisis del mismo? ¿Conocemos y tenemos en cuenta los valores que transmiten? ¿Son coherentes y adecuados para cumplir con los objetivos que nos planteamos? Muchas veces se plantean juegos que parecen divertidos y hacen reír mucho, pero que sostienen valores que no coinciden con nuestras propias ideas. Muchos son los ejemplos y, tal vez, lo más grave es la comodidad y la naturalización en la que nos quedamos. Hacemos los juegos porque alguna vez los jugamos y nos pareció divertido, sin detenernos antes a analizarlos un poco. ¡Y podemos caer en graves errores!

Juegos extranjeros

La globalización, la comunicación por diversos medios, los medios de información y publicidad, han generado lo que Díaz Vega (1997) llama la transnacionalización de los juguetes, donde l@s niñ@s juegan con personajes y temáticas que no son propios de su entorno ni de su cultura. Esta situación no es neutra: por detrás de estos personajes y temáticas subyacen valores y mensajes.

Los valores presentes en estos juguetes atentan contra los principios que caracterizan y orientan a la cultura receptora, no sólo por cuan-

to les son foráneos, sino porque les son antagónicos, mientras unos refuerzan una visión de poder y dominio por la violencia, los otros buscan el desarrollo y la revalorización de los elementos históricos y culturales. (p. 50)

Los estereotipos son rápidamente identificables: muñecos como Max Steel, Capitán América, Superman, Barbie, la Mujer Maravilla, nos muestran modelos rubios, de tez y ojos claros, musculosos hombres y mujeres delgadas y con curvas, en roles de superioridad, defensores de la verdad, la justicia y la libertad. Este concepto se resalta cuando los roles de *mal@s* y *villan@s* son *moren@s*, de ojos rasgados, con tonada mexicana (por no decir cualquiera latinoamericana) o hablando idiomas orientales.

¿Cuánt@s muñec@s tenemos con rasgos coyas, guaraníes o de cualquier otro grupo originario? ¿Cuántos de esos personajes que jugamos se dedican a pastorear ovejas o cabras? ¿Será que debemos revisar también en nuestra historia el exterminio de los pueblos originarios o el despojo de sus tierras, que han habitado y trabajado por generaciones, o la negación y degradación de nuestra propia cultura originaria?

Olvidan que cada cultura tiene en el seno de sus percepciones la posibilidad de concebir y crear su destino, y, por supuesto, sus propios juegos y juguetes, respondiendo éstos a su proceso histórico, idiosincrasia y necesidades sociales. La negación de este hecho, a partir de la inserción de capitales y la imposición, demuestran la subestimación de estas culturas y de sus creaciones. (Díaz Vega, 1997, p. 54)

No solo se transmiten modelos corporales de lo que *debiera ser*, sino, también, ideologías. Sin desmerecer ni negar lo interesante y entretenidos que pueden ser algunos juegos, la idea es alejarnos de la ingenuidad y verlos con una mirada crítica. En el juego TEG (Táctica y Estrategia de Guerra) los objetivos rondan en “ocupar ‘X’ países” o “destruir un ejército X”⁶. No es necesario profundizar el análisis para darnos cuenta que justifica la invasión de territorios ajenos, la usurpación de gobiernos, la aniquilación de poblaciones, justificando las políticas de algunos países⁷ que recurrentemente apelan a este tipo de acciones.

6. En versiones como TEG II podemos encontrar incluso “controlar” o “intervenir” a los países considerados por algunos como tercermundistas, se pueden conseguir armas nucleares que solo pueden ser lanzadas a países del tercer mundo (incluso véase la denominación despectiva), ya que las grandes potencias no pueden atacarse mutuamente, como así tampoco ningún jugador puede colocar sus unidades militares en el territorio de una potencia. ¡Pedazo de mensaje!

7. A pesar de que el juego TEG es de origen argentino, éste se ha basado en un juego producido en EEUU a fines de la década del cincuenta llamado RISK.

¿Se animan a analizar otros juegos? ¿Cuáles? ¿Qué valores y mensajes subyacen al juego llamado Estanciero, al Juego de la Vida, al Monopoly, etc.?

En la actualidad los medios de comunicación virtuales y tecnológicos generan una profundización de esta problemática. ¿A qué se juega en las redes? ¿Qué mensajes transmiten?

Juguetes bélicos y no bélicos

En el mercado existe una gran cantidad de juegos y juguetes que representan la guerra, incluso cada vez con mayor fidelidad (las pistolas son cada vez más parecidas a las reales) y con más variantes: ametralladoras, portaviones, escopetas, aviones militares, etc.

Díaz Vega (1997) sostiene que los juguetes bélicos se vieron impulsados fuertemente al término de la Segunda Guerra Mundial. Expresa que tanto en los países europeos como en Japón “el deseo de reivindicación de los adultos ante los niños que sufrieron los estragos de la guerra generó un movimiento en pro de los juguetes educativos que garantizaran la felicidad y un futuro mejor” (p. 47), en tanto en Estados Unidos, “país que no sufrió la destrucción territorial, se inició toda una empresa del juguete plástico que abordó temas de guerra” (p. 48), desarrollándose una amplia gama de juguetes bélicos: soldados, aviones,

pistolas, tanques, etc. con insignias estadounidenses. Con banderas o sin ellas, estos juguetes existen en todos lados.

Con más o menos adeptos, la discusión aparece. Según Díaz Vega (1997) habría dos posiciones con respecto a esta temática. Por un lado, la postura que sostiene que son solo juguetes que favorecen la simulación de la guerra y la agresividad, permitiendo que el niño⁸ se sienta héroe. El juego actuaría “como un regulador de tensión, por lo que su papel es fundamental para la salud y la formación de una mejor autoimagen” (p. 194). Para esta teoría, “los niños gustan del juego violento porque en él se realizan proezas que le asignan estatus, aproximándose de esta manera al héroe adulto” (p. 195). Esto nos podría llevar a preguntarnos cuál es ese modelo que los niños quieren imitar y qué valores y características sostiene. Otro argumento es que “en la guerra todo vale, los chicos no siempre adoptan el papel de defensores o de héroes, sino también el de agresores o villanos, lo que implica manifestaciones de ataque y defensa de los principios o valores adoptados y asumidos” (p. 196). Esto podría parecer inocente, pero convendría analizar con mayor profundidad qué valores se ponen en juego al asumir uno u otro rol. Para Scheines (1998) la agresividad y la destrucción forman parte de los juegos. “Los juegos infantiles no hacen más que reproducir y conjurar esos

8. Así está expresado por el autor. Tal vez, porque este tipo de juegos predomina en los niños.

terrores. Hasta la muerte está presente en casi todos los juegos de niños, pero no como el viaje del final y sin retorno, sino como viaje de ida y vuelta” (p.53). Es ella misma la que afirma en el siglo XX la competencia lúdica se ve invadida por una agresividad y una violencia que no tienen relación con el juego (Scheines, 1999). Aun minimizando la gravedad de este tipo de juegos, Quarti (citado en Díaz Vega, 1997) sugiere evitar la compra de juguetes bélicos. Lo que no se podría negar es la necesidad de analizar los niveles de frecuencia e intensidad y las circunstancias en las que se desarrollan este tipo de juegos en algunas situaciones.

La segunda tesis se opone al juego bélico y violento porque lo considera como causante de la conducta agresiva. Muchos son los autores y organizaciones que se levantan en contra de estos juguetes. En numerosos países han sido prohibidos, en otros lugares se han generado campañas en contra de ellos (Díaz Vega, 1997). Son juguetes que expresan la existencia de un mundo dividido entre buenos y malos, dominantes y dominados, que reflejan una sociedad cada vez más violenta, más represora y más insegura, haciendo de estas características valores normales⁹ en nuestra sociedad. Nada más ver algunos juegos electrónicos o de internet.

9. En este caso se intenta cuestionar y relativizar la idea de normalidad.

La sofisticación del diseño añade mayor fuerza al mensaje “matar al enemigo”, las pistolas de juguete cada vez son más parecidas a las reales. A través de muchos de estos juegos y juguetes se vivencian situaciones agresivas y violentas (agravadas, por supuesto, porque nada existe aislado, por la agresividad de algunas películas, la inseguridad que reflejan los noticieros, los enfrentamientos entre las barras bravas, etc.). Con todo esto a su alrededor l@s niñ@s también aprenden. Uno de los aspectos más preocupantes es el mensaje que se transmite en muchos casos en relación a que la violencia es la única forma de solución de conflictos o diferencias (¡los personajes que se enfrentan con armas no apelan al diálogo!). En algunos partidos de fútbol, en una disputa por algún tema, es frecuente que la primera opción sea agarrarse a las trompadas (en el mejor de los casos). ¿Será posible incorporar nuevas formas de solución de conflictos a partir de los juegos? ¿De qué manera?

En los videojuegos actuales se pueden visualizar algunas evidencias de agresividad y algunos mensajes y valores para continuar analizando.

¿Te animás a analizar alguno de los videojuegos que conoces?

Es probable que aun cuando un@ niñ@ no tenga pistola o juguete similar busque alguna forma para jugar simulando ser policías. Cualquier ramita o, incluso, la construcción de una pistola con rastis pueden generar el juego. Esto no significa que vaya a convertirse en un delincuente por ese juego en particular. El fenómeno de la agresión y la violencia es mucho más complejo y de raíces culturales más profundas que un juego. Pero cuando las condiciones se suman y se combinan, indefectiblemente inciden en la persona.

Si estos juegos son los únicos que se realizan o que predominan, l@s niñ@s no podrán concebir un mundo diferente a ese, cargado de violencia, no podrán tener en cuenta otras posibilidades o acciones con otras intenciones diferentes. No soy partidaria de prohibir juegos, sino de posibilitarlos, y en este caso, posibilitar otras alternativas de juego. En la medida que una persona pueda vivenciar una amplia gama de juegos y no encasillarse en un solo tipo, posibilitará un desarrollo enriquecido en las diferentes facetas de esa persona.

Juegos sexistas

El *sexismo* hace referencia a la discriminación por género. La existencia de creencias y valoraciones en toda cultura configuran una representa-

ción de “cómo debería” ser el hombre y como la mujer, que se refleja en normas sociales, de comportamiento, en modelos estereotipados definidos y diferentes entre sí, con preponderancia y una mayor jerarquización del masculino. Para Pacheco (2004), el “sexismo es el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro, en este caso se valora el género masculino y se invisibilizan las experiencias y aportes de las mujeres” (p. 11).

Tal como lo apunta García Colmenares, analizar el sistema sexo-género permite poner de manifiesto las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino: asimétricas, porque las capacidades asignadas a uno y otro género son opuestas; y jerárquicas, porque estas capacidades no se valoran de la misma manera, considerándose superiores las atribuidas al sexo masculino (fuerza, competitividad, inteligencia) frente a las femeninas (ternura, intuición, colaboración). (p. 11)

Los juguetes y los juegos conllevan una carga simbólica de creencias y valoraciones que definen de alguna manera lo que debería ser un hombre o una mujer para la sociedad, para una cultura, para la misma familia en muchos casos. Existe una doble incidencia. Por un lado, el

juego sexista refleja creencias, costumbres, modelos, valoraciones propias de la cultura. La diferenciación de roles en nuestra sociedad, donde el predominio del rol masculino se evidencia en muchas actividades y acciones cotidianas, tiene, como contrapartida, desvalorizaciones con respecto a lo femenino u otras identidades de género. El machismo existe y está fuertemente arraigado aún hoy en una sociedad donde los gritos de igualdad surgen cada vez de manera más frecuente. A pesar de esta demanda de igualdad, los juegos reflejan lo que está anclado y es uno de los primeros espacios de diferenciación y desigualdad de géneros, y, en muchas situaciones, de limitación. Refleja cuán atrapados estamos por nuestros propios prejuicios, porque ni siquiera tenemos conciencia de la falta de libertad que tenemos. Más grave aún: no solo no propiciamos esa libertad a las nuevas generaciones, sino que los encadenamos a los mismos grilletes, al perpetuar su existencia sin cuestionamiento.

Los juegos sexistas definen, condicionan los modelos a seguir, cómo se debe ser si un@ es hombre o mujer, cómo debe moverse, expresarse, qué debe hacer, incluso qué debe SER. Desde que nacen, diferenciamos a l@s niñ@s según el género: rosa para las nenas y celeste para los nenes. Desde el primer momento, la división en géneros será repre-

sentada como una única opción: solo para nenes o solo para nenas, los autos para los varones y las casitas para las mujeres. Se desconocen los diferentes modos de asumir las masculinidades y feminidades, se restringe a un sistema heteronormativo binario, se silencia la diversidad de géneros que podrían emerger. De esta manera, irán interiorizando información, modelos a imitar, comportamientos, lo “adecuado” e “inadecuado”¹⁰ para cada género. Los estereotipos que se inculcan durante la adquisición de su propia identidad uniformarán y condicionarán sus comportamientos y, en cierto modo, impedirán el libre desarrollo de sus peculiaridades como persona.

Pero, si a todo esto sumamos la dominación de un sexo sobre otro, en términos de superioridad-inferioridad, poder-sumisión, relevancia-insignificancia, la diferenciación se transforma en machismo. En consecuencia, muchos de los juegos y juguetes podrán cometer los mismos errores e injusticias que la sociedad, perpetuando modelos patriarcales. Agudizar la mirada y el análisis crítico nos hace tomar conciencia de esto.

En el siguiente cuadro podremos observar algunos valores y mensajes que sustentan determinados juguetes, según Piñango y Francés (1996).

NIÑAS		NIÑOS	
JUGUETES	MENSAJES	JUGUETES	MENSAJES
Muñecos y complementos: cuna, sillita, cochecito, ropa, etc	Afectividad, maternidad, estar a disposición de quien te necesita.	Autos, motos, aviones, barcos.	Viajar, salir al exterior, ampliar horizontes, dominar, conducir.
Juguetes para jugar a la casita: escoba, plancha, cocina, ollas, batidora, juego de café, etc.	La mujer como responsable de las tareas domésticas. Futuro laboral: hogar, ausencia de relaciones sociales externas.	Juguetes sobre profesiones: bombero, médico, carpintero, policía.	Futuro profesional: laboral. Mundo exterior, relaciones, riesgo, esfuerzo físico, poder.
Disfraces: hada, princesa, bailarina	Actitud pasiva de espera al héroe, delicadeza.	Disfraces: Superman, Tortugas Ninja, soldado-camulflaje.	Héroe salvador, desarrollo físico del cuerpo.
Juguetes creativos, de construcción: para pintar, modelar, coser, diseñar moda, hacer bijouterie, etc.	La estética, lo artístico, sensibilidad, habilidad manual, acciones que se pueden hacer en el hogar.	Juguetes creativos de construcción: mecano, inventos, de química, electricidad, etc.	Inteligencia, inventos, ingenio, planificación y pensamiento práctico.
Muñecas adultas: Barbie...	Prototipo de la belleza, mujer-objeto, cánones de moda, lujo y ostentación como base de la felicidad.	Muñecos adultos: GI-Joe, Max Steel y otros.	Fuerza física, violencia, guerra, aventura, riesgo, valentía.

10. Estas expresiones son utilizadas en el sentido que le da la sociedad actual, pero desde una ironía que intenta cuestionarlas.

Fig. 3. Adaptación modificada de Piñango y Francés (1996).

Al realizar un análisis más detallado de este cuadro podremos descubrir algunas de las causas de esta división.

Las muñecas, bebetes y accesorios como la cuna, la mamadera y la ropa reflejan una idea de mujer-madre, resaltando y desarrollando la actitud maternal, la afectividad, el cuidado de otr@s, la disponibilidad para otr@s. Esto es positivo, pero no lo es tanto cuando se niega esa posibilidad a los niños varones. Es frecuente escuchar la reprimenda ante un niño que quiere jugar con un bebote: ¡No seas mariquita! ¡Dejá las muñecas para tu hermana! ¡Dale ese muñeco a la nena porque es juego de nenas! Y surgen algunas preguntas: ¿Acaso no serán también padres? ¿No tendrán que cuidar de sus hij@s? Aun cuando no lo fueran, ¿no es deseable que puedan expresar su afectividad?

Como contrapartida, en los niños los muñecos son representaciones de adultos en miniatura, el Hombre Araña, Max Steel, Superman, en la mayoría de los casos héroes musculosos, valientes, defensores del *bien*, en algunos casos, hasta agresivos. El modelo resalta aspectos corporales: alto, grandote, musculoso y características como la valentía, la osadía, la lucha.

El hogar y todas las actividades domésticas están reflejadas en los juegos de niñas: la tabla de planchar, las ollas, el juego de té, la escoba,

la cocina. Pareciera ser un ámbito destinado solo a la mujer. El mensaje expresa que estas tareas son solo femeninas, incluso que las tareas de las mujeres (y la mayoría de los juegos de las niñas) deben ser al interior del hogar, en lo privado, en lo doméstico. Este tipo de juego se concibe como una preparación para su futuro: ama de casa, con los prejuicios y desvalorizaciones que posee esa función. Lamentablemente, cuando un niño juega con estos elementos, muchas veces aparece el grito de alguno de los padres, madres, maestr@s elevando el reclamo: “¡Dejá esos juguetes que son para nenas!” Porcentualmente, son menores las situaciones de juego que abren las alternativas a otras profesiones o ámbitos laborales. En el caso de los niños, aparecen los juguetes representativos con medios de transporte: autos, camiones, aviones, trenes, cuyo mensaje tiene que ver con salir del hogar, poder ir donde uno quiere, ampliar horizontes, conducir su destino. En el caso de las profesiones, los bomberos, policías, mecánicos, etc., que tienen que ver con un protagonismo en determinados ámbitos y un reconocimiento social (siempre mayor que el de ama de casa). ¿Cuántas niñas tienen como juguete propio (no del hermano) una playa de estacionamiento, una caja de herramientas, una pelota? ¿Cuántas niñas lo han pedido y se lo han negado?

Los disfraces generan un especial interés en l@s niñ@s. En el caso de las niñas, los disfraces más vistos son los de princesas (en todas sus versiones) y hadas. Nada más pensar cuáles son las características de esos personajes: delicadas y frágiles, delgadas, con vestidos glamorosos, a la espera de su príncipe salvador. Es interesante analizar el planteamiento que hace la película Shrek, con una mirada irónica acerca de los personajes de los clásicos infantiles (la princesa se puede defender sola y en vez de tener una belleza física estereotipada, termina siendo una ogra verde, gordita y con rasgos de su personalidad loables; el príncipe no es el héroe, es el ogro que al principio es antisocial y cascarrabias, pero progresivamente evidencia valores de honor, honestidad y solidaridad). En el caso de los niños, los superhéroes son los preferidos (cuyas características ya hemos mencionado).

Otros tipos de juegos muy vistos para las niñas son aquellos relacionados con las manualidades y artesanías, como hacer bijouterie, velas, tarjetas, o aquellos que tienen que ver con la estética personal, para hacer trenzas en el cabello, para maquillarse. En este caso, se resalta el sentido de lo estético, desarrolla la coordinación fina, la prolijidad, los movimientos precisos. El tema es preguntarse: ¿No sería deseable que los niños también desarrollen estas capacidades? ¿No

es deseable que pudiéramos salir de estos encasillamientos, de estos modelos impuestos?

Muchas veces son los padres y madres l@s que promueven esta diferenciación: comprar solo un determinado tipo de juguetes, se *burlan* o l@s retan cuando l@s niñ@s realizan juegos saliéndose de este estereotipo. El encasillamiento bajo una heteronorma que solo concibe la posibilidad de ser hombre o mujer también debiera entrar en cuestionamiento en los juegos. ¿Qué posibilidad de aparecer, expresarse y desarrollarse tienen otros géneros? ¿Otras asunciones y constituciones?

Una corriente ideológica que aboga por juegos no sexistas posibilitaría el juego y el jugar por encima de cualquier género, sin reforzar los estereotipos tradicionales, sino promoviendo una revisión y cambio de los mismos. Planteado el juego y el jugar desde esta visión, se buscaría el desarrollo pleno de todas las identidades, capacidades, habilidades, etc. en cada sujeto y no solo de algunas de ellas. Se intentaría transformar las representaciones simbólicas y sociales que limitan y restringen la representación de los roles, para liberarse y poder ver más allá, hasta promover la construcción única y diferenciadora de cada persona, no desde una imposición, sino desde la persona. En definitiva, no solo busca la igualdad en las posibilidades y valoraciones, sino la LIBERTAD misma.

En nuestras experiencias, prácticas y saberes es necesario realizar una revisión constante. ¿Aparecen creencias, manifestaciones, encasillamientos, limitaciones relacionadas con los juegos sexistas? ¿De qué manera? ¿Si aparecen, qué capacidades y habilidades se desarrollan en uno u otro caso? ¿Qué aspectos se tendrían que modificar?

Con frecuencia, en las clases de educación física se observa el planteamiento de juegos diferenciados. Por ejemplo, para los varones jugar al fútbol y para las mujeres a la saga. Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Son las mismas capacidades y habilidades las que se desarrollan en cada caso? ¿No sería una manera de limitar el desarrollo de la persona al restringir el tipo de actividades que proponemos como docentes? ¿Cuáles serán las consecuencias de que se promuevan y/o sostengan los juegos sexistas, tanto en el ámbito de la educación física como en cualquier otra práctica lúdica cotidiana?

Si encasillamos a l@s niñ@s solo en este tipo de juegos sufrirán las consecuencias de los condicionamientos por los estereotipos que reducen y limitan sus potencialidades, sus capacidades reales y su futuro. Cada sujeto deberá responder y ser lo que se espera de ell@s y no otra cosa. ¿Cómo se podría revertir esto? ¿Cómo se pueden modificar estos

modelos, salirse de ellos y construir cada un@ su propio modelo, ser cada un@ lo que realmente quiere ser?

Es frecuente ver la gran destreza motriz que tienen muchos de los niños y el gran déficit en algunas (o muchas) mujeres. Y no es difícil comprender sus causas. Desde el primer momento, al niño le regalan una pelota y empieza a correr tras ella, mientras que a la nena le regalan una muñeca y se queda *sentadita* jugando. Incluso si analizamos los juegos preferidos, los niños juegan a la pelota, el fútbol, se trepan a todos lados, etc., juegos de gran actividad e intensidad motriz. Por otro lado, los juegos de las niñas son mucho más tranquilos en lo que respecta a las exigencias motrices o, por lo menos, con una demanda diferente de ellas: las muñecas, la casita, el elástico, las rondas, los juegos de mano, que no despliegan ni exigen motrizmente a quien juega. Estas preferencias tienen que ver con los estereotipos y modelos culturales impuestos, que restringen el desarrollo. En los niños, en general, se promueven actividades donde se requiere fuerza, resistencia o velocidad de carrera, por ejemplo, sin hacer extensivas las experiencias al ámbito de la coordinación fina, el ritmo, la danza, la expresión corporal o la flexibilidad, habilidades pensadas como “más femeninas”.

La idea no es desterrar estos juegos del mundo infantil, adolescente o adulto. Se puede cultivar el cuidado de l@s otr@s, la habilidad manual, la estética, etc., sin considerarlas como las únicas capacidades y valores para la mujer, sino hacerlo extensivos a todos los sujetos. Lo mismo en situación inversa. Lo ideal es que puedan tener un amplio y variado repertorio de juegos y experiencias lúdicas, que puedan desarrollar todo tipo de capacidades y habilidades sin distinción de géneros.

Es necesario, si queremos un futuro de igualdad, reflexionar y analizar nuestras conductas, ofrecer nuevos modelos y alternativas de relación, roles y funciones, superar la dualidad y el encasillamiento “esto es de niñas, esto es de niños”, potenciar y permitir que los juguetes sean utilizados por quien quiera. Si seguimos considerando que el juego y el juguete son neutrales seguiremos colaborando con nuestro silencio e indiferencia a la perpetuación de los modelos dominantes y de ilegítima discriminación.

Desde el área de educación física se pueden abordar juegos de manera compartida, desde la igualdad de posibilidades, desde la idea que tod@s pueden jugar a todo, intentando modificar progresivamente los estereotipos sexistas existentes alrededor de las prácticas lúdicas, no solo en nosotr@s, sino, también, en nuestr@s estudiantes y sus fami-

lias. Se debería intentar construir relaciones desde la comprensión, aceptación y respeto a las diversidades de cada persona.

Propuestas de transformación

Una de las ideas que ha comenzado a surgir como respuesta para transformar esta situación de discriminación es una propuesta de coeducación.

La coeducación propone la formación y desarrollo de las personas trascendiendo los presupuestos tradicionales de género y valores jerarquizados en función del sexo; promueve el respeto a la diversidad social, el fortalecimiento del diálogo escuela-familia y la utilización de metodologías que permitan la reflexión crítica. (Pacheco, 2004, p. 11)

Según Sánchez Sánchez y Rizos Martín (2006), en principio la coeducación debería contemplar la superación de las formas verbales sexistas. Esta forma de lenguaje donde se generaliza el destinatario “niños” (en un uso sistemático del masculino para designar colectivos de personas de ambos sexos), excluye a las niñas en la comunicación, omite su identidad, invisibiliza su existencia. También expresa la necesidad de análisis, revisión y selección de materiales. En algunos de estos materiales puede observarse un claro sesgo sexista, tanto en sus

contenidos textuales como en el empleo de determinadas imágenes arquetípicas. En la educación física es necesario el análisis acerca del uso de determinados materiales asignados a UN género en particular (la pelota para los varones y el elástico para las niñas) o de la selección de tareas (en este caso incluye los juegos sexistas). El abordaje debería superar el análisis de l@s docentes para propiciarlo en l@s estudiantes en una revisión y lectura crítica de la realidad, para promover, en definitiva, una transformación en las creencias, las actitudes y las acciones.

Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (1999) expresan que desde una educación física NO sexista se podría:

- Crear un clima de relación social que no niegue lo femenino ni lo masculino, a lo que se podría agregar que respete la diversidad de géneros.
- Generar un contexto donde tod@s l@s jugador@s tengan algo para aportar, al margen de su habilidad o destreza¹¹.
- Promover las relaciones de ayuda hacia las personas menos hábiles.
- Evitar situaciones de agresividad física que genere predominio

11. En este caso es probable que el autor se refiera a que cada uno aporte desde sus propias capacidades y posibilidades, no solo atendiendo a las habilidades y destrezas motrices

de un@s sobre otr@s (principalmente varones) generando inhibiciones (generalmente en mujeres).

- Promover valores como la cooperación o la solidaridad, frecuentemente relacionados con las mujeres, pero válidos para tod@s.
- Generar vivencias que lleven a valorar a l@s otr@s, tanto individual como socialmente.

A estos ítems podemos agregar:

- Brindar posibilidades de valorar, disfrutar y compartir todos los juegos, con respeto de las diversidades de género existentes.
- Atender y promover el desarrollo de una amplia variedad de capacidades y habilidades: expresivas, coordinativas, de resistencia, de flexibilidad, de creatividad, de ingenio, de estrategia, de cooperación, etc. para tod@s.
- Brindar posibilidades facilitadas para aquellas personas que tengan dificultad en la realización del juego, independientemente de su género.
- Reconocer y valorar las diferencias individuales, no como unas superiores a otras, no por ser hombres o mujeres, más o menos habilidos@s, sino porque somos diferentes y únic@s como personas.

¿Qué otras propuestas se te ocurren?

Para realizar una verdadera transformación es necesario desnaturalizar lo instalado, visibilizar lo invisibilizado por la cotidianeidad, por la tradición y por la costumbre, problematizar creencias y prácticas recurrentes. Algunas propuestas pueden ser el inicio de un cambio, por ejemplo, generar clases de educación física y prácticas deportivas recreativas o formativas (¿y, por qué no, competitivas también?), mixtas, sin creer que por ello se garantizará una práctica no sexista. Es más, son esas mismas clases mixtas las que generan muchas diferencias y discriminaciones, si no se asume una postura crítica y de transformación. Otra alternativa que se suele proponer comprende actividades, y en ese marco, juegos que puedan ser jugados por tod@s. Es absolutamente factible y deseable, pero es imprescindible ir más allá.

Una propuesta educativa con la intención de abordar esta problemática tendría que asumir un constante doble proceso: la revisión y reflexión sobre las propias creencias, prácticas y discursos. Como sujetos enmarcados en una cultura que por mucho tiempo fue machista, aún tenemos resabios difíciles de desarraigar. Al mismo tiempo, debemos

generar estos procesos en l@s otr@s: l@s protagonistas de nuestras clases. Una posibilidad es abordarlo en tres etapas:

Visibilizar y sensibilizar. Identificar la problemática. Comprender las causas y consecuencias. Visibilizar las diferentes prácticas y discursos que evidencian la existencia de prejuicios. ¿Cómo lo podemos hacer en el juego? ¿Desde la educación física? Una propuesta superadora de jugar un juego tod@s junt@s, que podría ser un buen inicio, es generar una provocación para que se expresen las dificultades y prejuicios. ¿Qué significa? Plantear juegos designados por la sociedad como “femeninos” y “masculinos”: proponer jugar al elástico, saltar la soga, la rayuela. ¿Cuáles son las reacciones que genera la propuesta? ¿Qué dicen l@s niñ@s? ¿Qué hacen? ¿Cómo resuelven? ¿Evidencia algún rasgo de discriminación? Si así fuera, ¿cómo intervendríamos para problematizar esas creencias o prácticas? No conviene culpar ni condenar, sino generar procesos reflexivos. Un buen recurso es hacer buenas preguntas. ¿Qué preguntas haríamos para generar esa reflexión?

*Tomar conciencia y concientización*¹² sobre la problemática y asunción de un compromiso. Esta etapa tiene que ser superadora de la an-

12. Se toman estos términos en el sentido que Freire promueve: tomar conciencia implica asumir una actitud crítica que se caracteriza por el pensar autónomo y comprometido y la concientización exige el desarrollo crítico de la toma de conciencia y, en consecuencia, el compromiso de la acción transformadora (Freire, 1970)

terior. A partir de comprender la realidad es necesario, no sólo asumir una actitud crítica frente a ella, sino comprometerse ferviente y apasionadamente en su defensa, en la promoción de la igualdad de derechos y de diversidad de géneros. Esta etapa implica pensarse a sí mism@ de manera crítica y propiciar que otr@s lo hagan también. Al mismo tiempo, es necesario generar propuestas de revisión, cuestionamiento, problematización y cambio.

Ser multiplicador. Esta etapa implica, desde el compromiso personal, invitar a otr@s a hacerlo, a nuestr@s estudiantes, de cualquier edad, grupo, institución y/o contexto.

¿Se te ocurren otros modos de abordar esta problemática? ¿Cuáles? ¿Cómo se plantearían?

Juegos competitivos

Los juegos competitivos son aquellos donde un equipo o una persona intenta ganarle a otra/s. La gran mayoría de los juegos que conocemos son competitivos, por ejemplo, las bolitas, el ladrón y policía, la rayuela. Cada un@ intenta ganar a otr@. Pero la forma de expresarse la competencia y los valores que predominan en algunos juegos son diferentes.

Este tipo de juego tiene fans y detractores (para no salir de la costumbre). Sobre el tema, Scheines (1999) sostiene que

la competencia es muy saludable, porque entrena a los chicos para una convivencia democrática. Porque, en definitiva, ¿qué es una democracia? Una comunidad donde conviven distintos partidos políticos, donde cada uno defiende su propio ideal, enfrentándose unos grupos con otros dentro de un marco legal. (p. 4)

Objetivamente, no se puede afirmar que la competencia sea buena o mala, lo que hace que sea deseable o reprochable son los valores y acciones que predominan en cada situación.

Frecuentemente se genera una diferenciación exagerada entre ganador@s y perdedor@s, orientada a la consecución de la victoria final, donde solo existirá un@ únic@ vencedor@ que anulará al resto de l@s participantes, dejándoles sentimientos de fracaso, frustración y humillación. Así se ensalza a quien gana, a quien es hábil, fuerte, 'sabe jugar', en menosprecio por el que perdió, a quien se deja de lado o se lo humilla. Una acción que permite vivir y disfrutar de la ilusión de la victoria, temporal y pronta a ser nuevamente rebatida. En cada juego nos *jugamos* la posibilidad de ganar o perder, de cambiar de bando y de status, de ser ganador@s a ser perdedor@s. ¿Por qué olvidarnos de esto?

Generalmente, en los juegos competitivos se castiga a quien no puede, se excluye, ignora o se niegan nuevas oportunidades a quien es menos hábil porque ‘no sabe’ o ‘no puede’. En vez de generar condiciones y posibilidades para que esa persona que tiene dificultad pueda aprender o desarrollar las habilidades y capacidades para resolver el juego, le coartamos esa posibilidad en un “quien pierde, sale”. ¿No se transforma así en una perpetuación del menosprecio y la desigualdad?

En vez de ser un estímulo positivo de superación, se transforma en una lucha desenfrenada por ganar a costa de cualquier precio, donde el vale todo se vuelve moneda corriente. En ese afán, muchas veces aparece la trampa, el individualismo, la burla, la discriminación, la agresión, la alegría por las fallas y errores ajenos, el deseo de anulación de l@s otr@s, que en muchas ocasiones se excusan en el fin de ganar. La diversión se transforma en bronca, la alegría en pelea, el/la compañer@ en enemig@.

La competencia no es un problema que se reduzca al juego, sino que está presente en el sistema cultural dominante de nuestra sociedad y en todos los ámbitos de nuestra vida. Nuestra sociedad se ha convertido en una secuencia sin fin de competencias a la que nos acostum-

bramos tanto que no estamos conscientes de ella. Se compite en todos lados: en la escuela por la bandera, en el trabajo por el mejor puesto, l@s vendedor@s por la mejor comisión, en la cola del ómnibus para colarnos, en el estacionamiento del supermercado por el lugar que va a quedar vacío.

Brown (1998) sostiene que muchos refranes populares expresan una ideología dominante. “Un@s nacen con estrella... otr@s estrellad@s” (un@s nacen para ser ganador@s y otr@s no, el destino lo determina), “el/la que parte y reparte se queda con la mejor parte” (quien tiene el poder, tiene derecho de tomar más y mejor), “el pez grande se come al chiquito” (l@s más fuertes le ganan a l@s débiles). En todos los casos se evidencia una resignación, sumisión al orden imperante y, por ende, una pasividad e inmovilidad que impide el cambio y la transformación de esta situación. Reflejan un fatalismo frente a la situación de dominación. Cosa muy conveniente para aquellos grupos que están en el poder a quienes les favorece que la situación continúe así para poder seguir disfrutando de los beneficios que trae aparejados.

Much@s afirman que somos competitiv@s por naturaleza. Margaret Mead (citado en Brown, 1998) expone lo contrario: sostiene que el

comportamiento competitivo o cooperativo se aprende socialmente y se determina culturalmente. Orlick (1986) relata que en la sociedad Hanahan, en Papúa, Nueva Guinea, no existe una palabra que signifique ganar, porque ganar y perder no existe, ya que toda su estructura laboral y social es cooperativa. O en Filipinas, los jóvenes de cultura nativa no comprendían el juego del básquet, porque cuando la defensa intentaba quitarles el balón, ellos se lo entregaban¹³. Todo esto nos muestra que la competencia no es algo natural en las personas, sino una forma de comportamiento adquirido culturalmente, muy arraigado dentro de nuestra sociedad.

Ahora veamos un cuadro comparativo sobre las características y valores que sustentan los juegos cooperativos y los competitivos (estos últimos vistos en su dimensión más extrema y radical, en una palabra, en su visión más negativa, sin por eso dejar de tener en cuenta que también existen aspectos positivos dentro de estos mismos juegos).

Cuadro basado en una propuesta de Ottuzzi Brotto (2003) (con algunas modificaciones).

CRITERIO	JUEGO COMPETITIVO	JUEGO COOPERATIVO
Objetivo	Ganar o superar al otr@.	Ganar junt@s. Superar desafíos y obstáculos.
Medio	El logro del objetivo de uno impide que los demás lo logren. El éxito de uno requiere del fracaso de otr@s/s.	Tod@s las personas deben alcanzar sus respectivos objetivos para conseguir el objetivo general.
Con quien	CONTRA un adversari@	CON un@ compañer@
Relación	Vertical (Dominación), rivalidad Ganador@ - Perdedor@, Dominador@ - Dominad@.	Horizontal (Igualdad). Tod@s son igualmente importantes y necesari@s. Interdependencia.
Estrategia	Enseña a reconocer y atacar los puntos débiles de adversari@s, para aprovecharse de esa debilidad.	Se aprende a trabajar junt@s para el logro del objetivo. Se reconocen los puntos fuertes (potencialidades): las diferentes capacidades y habilidades de cada persona, que enriquece el proceso grupal, se valoran.
Sentimientos	Frustración (perdedor@). Omnipotencia (ganador@)	Unión, cooperación, solidaridad. Alegría, satisfacción, plenitud.
Acciones / consecuencias. Valores y mensajes.	Resalta solo a quien es "más capaz". Menosprecia y excluye al menos capaz. Lectura de lo que l@ otr@ intenta hacer para impedir su logro. No busca el sentido de la norma. Acepta las reglas sin cuestionamiento. Unicidad de significado: un solo resultado, una sola forma. Desunión. Fatalismo. Resignación. Bronca, odio, frustración, impotencia. Sumisión. Competitividad. Ambición. Trampa. Agresión, violencia, burla, "Todo Vale", "Ganar a cualquier costo". Discriminación. Exclusión. Control Social. Valores conformes al sistema social. Opresión, dominación.	Satisfacción, alegría. Trabajo en equipo, ayuda mutua. Coordinación grupal. Distribución de roles, funciones y tareas. Mayor participación. Imaginación, creatividad. Valoración del esfuerzo, las capacidades y acciones de l@s compañer@s. Mayor y mejor comunicación y percepción de otr@. Amistad. Libertad. Fraternidad. Respeto, solidaridad, confianza. Toma de conciencia de normas sociales. Transformar y adaptar reglas. Multiplicidad de significados y formas: no existe una forma única de resolución o interpretación. Visión crítica y analítica. Ser crítico y sensible a la realidad. Valores superadores y cuestionadores del sistema.
Símbolo	Obstáculo	Puente

13. No se incluye el lenguaje inclusivo porque se recupera la idea del autor, y se desconoce si en esas situaciones jugaban hombres, mujeres u otros géneros.

Fig. 4. Ottuzzi Brotto (2003) con modificaciones de la autora.

No podrían considerarse estas características en sus formas radicales, ya que, en la cotidianidad de los juegos, las variaciones son lo que predomina. Aun así, se recupera este cuadro porque impacta, justamente, al establecer la perspectiva desde los extremos.

¿Modos de abordar la competencia en educación física?

Con frecuencia se suelen contrastar los juegos cooperativos con los competitivos como dos extremos: uno positivo y el otro negativo, como se puede observar en el cuadro anterior. Este recurso que posibilita tomar conciencia sobre algunos rasgos radicalizados se convierte en un obstáculo al momento de comprender que, tanto en la lógica competitiva como en la cooperativa, existen aportes deseables que se pueden promover y abordar en los contextos educativos, así como otros aspectos más cuestionables, dificultades u obstáculos en su abordaje. No se trata de prohibir, sino de incluir variedad y, esencialmente, problematizar cada propuesta que se realiza.

Se puede comenzar por preguntarse: ¿Qué tipo de juegos se proponen? ¿Desde qué valores? ¿Cómo se interviene frente a situaciones de violencia, discriminación o desigualdad? ¿Cómo se puede problemati-

zar, no solo nuestras creencias y prácticas, sino la de quienes aprenden y/o juegan con nosotr@s?

Los juegos competitivos pueden ser abordados identificando y resaltando los valores positivos¹⁴ y/o deseables:

- El respeto y valoración por l@s compañer@s de juego, l@s de mi equipo y l@s del otro, cuya existencia me permite el juego. Sin el *otro* equipo o jugador@s el juego no podría constituirse.
- El reconocimiento, la negociación (en el caso que fuera necesaria), los acuerdos para definir las reglas, la inclusión de modificaciones posibles a través de diferentes procesos, el respeto, el control colectivo que vela su cumplimiento, la preservación o modificación de los acuerdos.
- La comunicación, el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia del propio grupo.
- La estrategia para superar a un@ adversari@ que es inteligente (que no solo es un obstáculo sin vida, sino que se mueve de manera inteligente para lograr su cometido).

14. Se relativiza esta expresión porque lo *positivo* o *negativo* depende de las culturas y de las perspectivas que se asuman para analizar y/o argumentar.

- La honestidad, la solidaridad y la cooperación con mi equipo y con el otro.
- La anticipación de las intenciones y acciones, la decodificación de la comunicación del otro equipo.
- La exploración, mejoramiento de las propias capacidades y habilidades en comparación con l@s demás
- La autosuperación y el esfuerzo.
- El aprender a ganar y a perder no significa admitir sumisamente la derrota, sino que implica un análisis y revisión del proceso anterior, de los desempeños en el juego, que pueden explicar una u otra situación: ganar o perder. Reconocer que en el ganar hubo esfuerzo, dedicación, compromiso... (o no lo hubo...). Que aún ganando existen aspectos que pueden mejorarse. Identificar los errores que nos llevaron a perder, aquellos aspectos que es necesario practicar, mejorar, desarrollar para la próxima vez. Que aun cuando un@ ha perdido, muchas veces puedo reconocer progresos en el desempeño, aciertos y logros.
- Recuperarse frente a la derrota para continuar intentando...

¿Qué otros aspectos podrías mencionar?

Cóppola (2000) sostiene que es necesario contraponer otra significación de competencia, aquella considerada como la capacidad de una persona para interactuar con su medio de manera eficaz, que genera la posibilidad de formar personas competentes, más que competitivos.

Los juegos cooperativos

Los juegos cooperativos son aquellos donde dos o más jugador@s no compiten entre sí, sino que buscan lograr el objetivo del juego en forma conjunta. El objetivo puede ser una dificultad a vencer, un obstáculo a superar, una condición a lograr. Este tipo de juego demandaría y desarrollaría una serie de capacidades, habilidades y estrategias desde una lógica diferente a la del juego competitivo.

El psicólogo social Morton Deutsch (1949, citado en Brown, 1998) se dedicó a la investigación sobre la metodología cooperativa, elaborando una serie de conclusiones acerca de las consecuencias del trabajo y del aprendizaje cooperativo. Él sostiene que las personas que desarrollan un proceso dentro de una estructura cooperativa:

1. Perciben que el logro de sus objetivos es consecuencia de las acciones de todo el grupo.
2. Valoran más las acciones de l@s compañer@s.
3. Son más sensibles a las necesidades de l@s demás.
4. Se ayudan mutuamente con mayor frecuencia.
5. Registran una mayor frecuencia en la coordinación de esfuerzos.
6. Hay una mayor participación y contribución al trabajo colectivo.
7. La especialización de actividades es mayor. Existe una distribución de roles y funciones que lo permite.
8. Existe una mayor presión para la realización.
9. La percepción de l@s otr@s miembros del grupo es mayor y más aguda y atenta.
10. Propicia una mayor comunicación.
11. La productividad en términos cualitativos es mayor.
12. Existen mayores manifestaciones de amistad.
13. Evalúan las producciones de sus grupos más favorablemente.
14. Hay un mayor porcentaje de funciones de grupo.

15. Perciben que son más capaces de producir efectos positivos sobre sus compañer@s de grupo.

Johnson y colaborador@s (1999) resumieron los efectos que produce la estructura cooperativa en los procesos educativos, en relación con algunas características de las personas del grupo, en 7 puntos:

1. Ofrecen apoyo y ayuda a l@s demás miembros.
2. Intercambian recursos necesarios, tales como datos, materiales, y procesan más eficientemente la información.
3. Ofrecen evaluaciones o retroalimentaciones a los demás sujetos para poder mejorar su actuación.
4. Cuestionan las conclusiones y reflexionan para entender los problemas y para promover un mejor proceso de toma de decisiones.
5. Actúan con confianza.
6. Reciben una motivación especial para lograr un objetivo común.
7. Tienen bajo nivel de angustia y de estrés

Uno de los aspectos interesantes de los juegos cooperativos gira en torno a varias libertades que ayudan al desarrollo de la cooperación, los buenos sentimientos y el apoyo mutuo, como enuncia Terry Orlick (1995):

- *Libres de competir:* La característica definitiva de los juegos cooperativos es su estructura interna. La posibilidad de que tod@s logren sus respectivos objetivos y obtengan el éxito, situación que en los otros juegos no se produce, les libera de la presión de competir, reduce la aparición de conductas agresivas y les anima a una interacción cooperativa.
- *Libres de la agresión:* Al no haber competencia con alguien, reduciría los niveles de agresión.
- *Libres de la exclusión:* Los juegos donde se expulsan jugador@s y se castiga a quienes tienen menos experiencia o destreza alimentan sentimientos de rechazo y desconfianza. Es más: quita la oportunidad de tener más experiencia y mejorar en el futuro. A todas las personas nos gustan las actividades en que no tengamos que preocuparnos por las fallas, la crítica negativa o el rechazo. Una sonrisa, una señal de asentimiento son las mejores motivaciones para intentar superar nuestras propias dificultades, y más si estamos en compañía de otr@s.
- *Libres para elegir:* Proporcionar instancias donde se pueda elegir demuestra que creemos en esas personas como capaces de

tomar decisiones, de ser autónomos, l@s respetamos y ell@s mismos empiezan actuar de una manera más responsable. Brindar oportunidades de acordar las reglas de un juego, sus modificaciones, de qué manera resolverían los conflictos (por ej. la trampa), es iniciarlos en el camino del real ejercicio de la libertad. Cuando a las personas les das libertad para aportar ideas, opiniones, tomar decisiones y elegir por sí mism@s, su motivación mejora notablemente. L@s hace sentirse importantes. Las elecciones iniciales pueden estar dentro de ciertos límites (no siempre es fácil decidir si tenemos muchas alternativas), para luego ir ampliando esas posibilidades. Un@ tiene que estar preparado para orientarl@s (si es necesario) en esta toma de decisión y respetar los resultados (que no siempre serán los que esperamos). Implica establecer un auténtico sentimiento de aceptación y confianza mutua.

- *Libres para crear:* Para este autor, l@s niñ@s son creativ@s porque todavía no han sido suficientemente condicionad@s para modelarl@s o estereotiparl@s según formas predeterminadas. Su visión espontánea seguiría desarrollándose si se les diera libertad de crear, adaptar, inventar, modificar, construir y trans-

formar. Esta libertad de creación genera una gran satisfacción personal y experiencias muy positivas para encontrar soluciones a nuevos problemas. Los juegos cooperativos estimulan estas capacidades. Nunca deberían ser tan rígidos o condicionados como para impedir la creatividad, la originalidad y la sensibilidad de quienes juegan.

Es necesario explicitar que estos son ideales que se deberían promover, pero la realidad de los juegos cooperativos no garantiza la existencia de estas libertades. Allí es donde l@s docentes tienen que intervenir cuando sea necesario.

Algunas aclaraciones sobre los juegos cooperativos...

Es claro que en los juegos cooperativos tod@s l@s participantes aspiran a un fin común: trabajar junt@s. Decirlo es muy fácil, pero buscar propuestas que respondan a estas características no. Más de una vez, cuando he preguntado sobre ejemplos de juegos cooperativos, me han respondido “La mancha cadena”. Es verdad que tiene una instancia de cooperación, pero desde el momento en que hay dos intenciones de juego (según en qué bando te toque estar: ser perseguidor@ o perse-

guid@ y evitar que te toquen), deja el juego de ser cooperativo, por lo menos en su esencia. Si hay enfrentamiento, por las que tenga situaciones de cooperación intragrupal, es competitivo, porque ese grupo compite con otro. Entonces deberíamos diferenciar entre los juegos cooperativos propiamente dichos y juegos competitivos que tienen instancias de cooperación.

En los juegos cooperativos no es que nadie pierde. O todos ganan (si el grupo logra el objetivo) o todos pierden (si no lo logra). En la mayoría de los casos, durante los primeros juegos cooperativos que proponemos, el grupo no podrá resolver el juego (perdiendo), ya que estamos tan acostumbrados a trabajar individualmente, sin que nos importe el otro, que no sabemos trabajar en equipo. No es frecuente que nos enseñen a trabajar en equipo, cumpliendo todas las funciones de un grupo. Es allí donde tenemos que intervenir, brindando pautas y orientando al grupo para que puedan lograr el objetivo del juego. Es interesante reflexionar sobre lo que ha pasado durante el proceso, estimular a una mayor comunicación, a que se escuchen, a que tengan en cuenta todas las alternativas, a que las evalúen -cuál es más viable, cuál es mejor-, a que se organicen, a que cumplan diferentes roles y funciones. Ell@s mism@s irán aprendiendo a evaluar lo que están haciendo

o proponiendo. En algunos grupos será necesario un tiempo mayor y más orientación. Es necesario respetar el proceso grupal y el tiempo que le demanda a cada grupo. En muchos casos, apurarl@s es acortar y empobrecer el proceso.

L@s jugador@s compiten contra los elementos no humanos, las dificultades o, incluso, el tiempo, pero no contra otras personas. Si los grupos son muy numerosos se dificulta el desarrollo del juego cooperativo en las primeras instancias, ya que se vuelve muy complejo. No es lo mismo ponerse de acuerdo, escucharse u organizarse en un grupo de 10 personas que en uno de 50. Dividir en grupos con objetivos propios a cumplir (sin jugar un@s contra otr@s) puede resultar una buena posibilidad.

Debemos tener en cuenta que educar desde una perspectiva cooperativa requiere todo un proceso. Un solo juego no va a generar demasiados cambios (y más de una vez vamos a fracasar). Para ello se requiere un proceso planificado, que atienda a una progresiva complejización. Las dificultades del juego deben atender a las características y capacidades del grupo, de manera tal que, luego del trabajo grupal, lo puedan resolver y llegar al éxito. Si el juego se vuelve demasiado difícil puede

generar mucha frustración y desgano.

En los juegos cooperativos se valoran las diferencias individuales en relación con las diferentes capacidades, habilidades y destrezas de cada uno, ya que esas diferencias enriquecen el trabajo grupal. Por ello, conviene plantear juegos que requieran la aplicación y utilización de las más diversas capacidades para su valoración. Ejemplos: creatividad, practicidad, sumas matemáticas, fuerza física, conocimiento general, etc.

¿Qué dificultades se podrían generar al momento de resolver los juegos cooperativos? ¿Cómo se podría intervenir (como docentes) para mediar u orientar en su solución?

Dificultades en la ejecución de los juegos cooperativos.

Al momento de proponer juegos cooperativos pueden surgir algunas dificultades (Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 1999):

- *Egocentrismo*: Cuando los niños son pequeños se hallan en una etapa muy egocéntrica (Piaget), no pudiendo considerar otra

perspectiva, más que la suya propia, como la única posible, surgen dificultades para resolver los juegos cooperativos. De todas formas, es posible trabajar la capacidad de cooperar, superando este egocentrismo, si se les ofrece medios para hacerlo, con MUUUUUCHA paciencia. Se han desarrollado experiencias de juegos cooperativos en salas de jardín de infantes de 4 y 5 años, donde luego de varias experiencias, l@s niñ@s pedían los juegos cooperativos, y no solo eso, sino que la cooperación y la solidaridad se hacían extensivas a la hora de la merienda. De esta manera, los juegos cooperativos representan un modo de minimizar el egocentrismo y valorar las formas ajenas de percibir la realidad.

- *Tendencia a la competición*: un juego que se plantea como cooperativo puede, en su transcurso, ser modificado, por quienes juegan o por l@s docentes, en una competencia. En cierta ocasión, en un grupo dividido en subgrupos, para permitir un mejor trabajo cooperativo, se les pidió que, formando una ronda tomados de los brazos, intentaran sacar una pelota que se encontraba en medio de la ronda. Luego, a medida que iban resolviendo las situaciones, el juego se ponía más difícil. Pero se empezaron a comparar. “¡Nosotros lo hicimos más rápido!” y esto fue en aumento, transformándose en un juego de competición. Una al-

ternativa de solución es ir integrando instancias donde se vayan incluyendo unos grupos con otros, o se generen instancias de interdependencia grupal (que necesiten del otro grupo para hacer algo o que el otro grupo también cumpla su objetivo para lograr el objetivo superior del juego).

- *Disminución de la motivación por la ausencia de competición*: Es común escuchar, “¿Qué gracia tiene si nadie gana?!” o “¡Aquí no se ve quien es mejor!”. La falta de competición, entendida como fuente única de motivación, hace que sea difícil ver el sentido del juego para aquell@s que no están acostumbrad@s a los juegos cooperativos. La vida cotidiana estimula la competición con un@ otr@, en vez de propiciar la competencia con un@ mism@, la superación personal o grupal como motivo del juego. Es nuestra misión conseguir el equilibrio entre la satisfacción personal (de todas las personas) y los logros colectivos. La propuesta ha de ser suficientemente interesante y desafiante como para que l@s participantes puedan seguir progresando en el aprendizaje. Es necesario proporcionar información suficiente para que cada sujeto perciba que su individualidad aporta a la grupalidad, sin verse vulnerada (por ejemplo: caer en el anonimato grupal) y sienta la valoración de su participación. Es imprescindible no caer en

el anonimato y la masificación, a partir de generar instancias y capacidades para analizar los progresos, errores, capacidades y dificultades de cada sujeto y de cada grupo.

- *Incumplimiento de las reglas del juego*: muchas veces en un juego de carácter competitivo este aspecto genera una llamada de atención por parte de quienes se ven perjudicad@s. Pero en situaciones cooperativas, donde pasar por alto alguna regla conlleva el beneficio a todo el grupo, l@s compañer@s se convierten en cómplices del quebrantamiento de la regla acordada. En estas situaciones, l@ docente puede supervisar el juego, pero redundar en mejores resultados si se expresan y resaltan las reglas más importantes, planteándolas en positivo como una forma de delimitación de la actividad lúdica, donde sea el propio grupo quien vela por su cumplimiento. Los sujetos respetan más las reglas, como las normas, si comprenden la razón de su existencia y su significado, y, por ello, las aceptan y las valoran. Las reglas no están porque sí, sino porque configuran el juego mismo. Resaltar aspectos actitudinales como la sinceridad y la honestidad para con el grupo y con un@ mism@ suele resultar eficaz.

- *Reacciones hacia los menos capacitados*: Si no se alcanza el éxito dentro del juego cooperativo es posible que surjan actitudes agresivas y de culpabilización hacia aquellas personas a quienes consideran responsables del fracaso. La solución pasa por reflexionar con todo el grupo sobre la concepción del juego cooperativo como un marco para el disfrute personal y grupal, y para el aprendizaje posterior. El error también puede y debe ser una instancia de aprendizaje. Se debe promover un clima afectivo y social del juego que propicie la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, la ayuda mutua y, sobre todo, el respeto por l@s demás.

¿Otras dificultades? ¿Cuáles podrían ser los modos de abordaje, de superación? ¿Cómo debería ser la mediación del o la docente?

¿Cómo abordar los juegos cooperativos?

El planteamiento de un *buen* juego cooperativo podría ser aquel que demanda necesariamente la participación de tod@s l@s integrantes del grupo. Si el juego puede ser resuelto solo con la participación de al-

gun@s de sus miembros convendría revisar la propuesta y modificarla para generar esa necesidad.

Al mismo tiempo, el juego tendría que demandar un *esfuerzo cognitivo* (que deban pensar cómo resolver la situación; para ello habría que evitar dar la indicación de cómo se resuelve), un *esfuerzo social* (debe demandar la necesidad de un@s y otr@s, que no pueda ser resuelto solo por un@s poc@s. Y que, en esta demanda social, se promuevan diferentes formas de comunicación, intercambio de ideas, análisis, selección, etc.) y un *esfuerzo motriz* (que en la solución procedimental no solo haya una demanda que requiera empeño motriz individual, sino, también, grupal). Esto no se logra si el objetivo a resolverse en el juego no está adecuado y dosificado a las posibilidades del grupo en particular. Si es muy simple no requerirá esfuerzo. Si es demasiado complejo no permitirá su solución y dejará una sensación de frustración difícil de revertir. Cuando el grupo se topa con la dificultad de no poder resolver la situación de manera rápida (como usualmente suelen hacerlo) el juego genera las mejores condiciones para que se produzca el trabajo grupal, el intercambio de ideas, el diálogo, la creatividad, la organización grupal, el análisis de las ideas generadas, etc. Detener la vorágine y

la aceleración que a veces caracteriza el juego, para pensar, interactuar y resolver, es lo que permite ese aprendizaje grupal.

Esto se relaciona directamente con otro aspecto: el respeto por el proceso y el tiempo que ese proceso le demanda a cada grupo. Hacerlo con poco tiempo y a las apuradas es limitar ese valioso proceso. Dar suficiente tiempo es necesario para que las potencialidades de aprendizaje puedan hacerse reales.

Los mejores juegos cooperativos no esperan una única forma de ser resuelto. Apela a la búsqueda de ideas innovadoras y creativas, al pensamiento divergente. Brinda la posibilidad de que cada grupo construya SU PROPIO MODO de resolver el juego. Por ello, l@ docente tendría contenerse de su tentación de expresar la respuesta de solución y tener paciencia para esperar que ello surja del grupo.

Observar para saber en qué momento l@ docente debe intervenir para mediar u orientar el aprendizaje del grupo se convierte en un elemento fundamental. Pero, ¿cómo podría intervenir l@ docente sin resolver ni decidir por quienes juegan? Una posibilidad es retomar una de las ideas de Paulo Freire (1970): el método dialógico.

El diálogo horizontal y colectivo reconoce la importancia de l@s otr@s, confía en el saber y la capacidad de quien aprende y permite, mediante preguntas, la búsqueda de respuestas. Un diálogo que promueve el análisis y la reflexión de la situación, de las posibilidades individuales y grupales, que permite el aporte de ideas de tod@s, sin desechar ninguna, que genera la evaluación para poder elegir la mejor alternativa de solución, que insta a la revisión crítica de las acciones y decisiones tomadas, es el motor de los aprendizajes. ¿Cómo configurar ese diálogo en nuestra tarea docente? No es simple pensar y realizar las preguntas adecuadas. Pero hay que empezar a hacerlo.

¿Qué preguntas harías para posibilitar la superación de una dificultad en un juego cooperativo? ¿Cómo las plantearías?

Para continuar

Lejos de ser una conclusión o un cierre, esto es una invitación a continuar, a analizar, problematizar, proponer, inventar, transformar, intercambiar, debatir, imaginar, cuestionar. Toda acción que lleve a la toma de conciencia de la realidad en la que estamos inmers@s, con todas

sus posibilidades y restricciones, esperanzas y limitaciones, para gestionar su transformación, asume una potencia política.

Esta invitación se extiende a recorrer y crear ese universo lúdico desconocido. Al principio, en aquello que es conocido y cercano, lo seguro, lo cotidiano, en un proceso de valoración, reflexión y resignificación de aquello que hemos vivido y naturalizado como juegos. También incitamos a animarse a transformar, a recorrer lo desconocido, a descubrir nuevas maneras de jugar, con desafíos, creaciones, que extienda los límites del mundo lúdico. ¿Tendrás el compromiso y el coraje para animarte?

Dejamos las puertas abiertas, para salir y entrar, para preguntar, para volver a mirar... hasta el próximo texto o espacio que nos encuentre.



Bibliografía

- Argüello Ospina, Catalina. (2010). El juego como práctica de la libertad: La imposición y la construcción de reglas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 141-157. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058545.pdf>
- Bonetti, Juan Pablo. (1995). *Juego, cultura y ...* Ed. Eppal.
- Brougère, Gilles. (jul/dic de 1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação. USP*, 24(2).
- Brown, Guillermo. (1998). ¿Qué tal si jugamos otra vez...? *Lumen Humanitas*.
- Carral, María Fernanda. (2012). Propuestas para la enseñanza en el área de educación física: un patio para jugar y aprender. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109688/10-JEF-2013.pdf>
- Chami, Linda; Lelli, Silvina & Nakayama, Lilia. (2003). La construcción de las reglas en los juegos infantiles. [Tesis de Licenciatura en Educación Física, Universidad Nacional de Río Cuarto]. https://www.academia.edu/41400242/Las_reglas_en_los_juegos_infantiles
- Coppola, Gustavo. (1996). Juego y construcción de aprendizajes: acuerdos y contradicciones. III Encuentro Internacional Juego, Aprendizaje y Creatividad. Facultad de Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Coppola, Gustavo. (2000). Módulo de Recreación I. Apunte de Cátedra Recreación I. Carrera de Técnico en Recreación. Colegio Universitario BAC.
- Díaz Vega, José Luis. (1997). El juego y el juguete en el desarrollo del niño. Ed. Trillas.
- Enriz, Noelia. (2014). Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones* (24), 17-34. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806003.pdf>
- Freire, Paulo. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. (2012). *Diseño curricular de la educación primaria 2012 - 2015*. Córdoba: Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Hernandez Moreno, José. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Editorial Inde.
- Huizinga, Johan. (1972). *Homo ludens*. Emecé.
- Johnson, David; Johnson, Roger & Holubec, Edithe.. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

- Larrosa, Jorge. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. & Skliar, C. Experiencia y alteridad en educación, págs. 13-44. FLACSO - Homo Sapiens.
- Martínez, Regina & Serrano, María Celeste. (2019). Los juegos en el recreo [Trabajo final de licenciatura no publicado]. Universidad Provincial de Córdoba.
- Nakayama, Lilia. (2010) Aproximaciones del juego en la adolescencia. Trabajo de evaluación para la cátedra de Teoría del Juego de la Maestría en Educación Corporal (no publicado). Universidad Nacional de La Plata.
- Nakayama, Lilia. (2018). El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente. [Tesis de Maestría en Educación Corporal Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Navarro Adelantado, Vicente. (2002). El afán de jugar. Teoría y Práctica de los juegos motores. Editorial Inde.
- Nella, Jorge. (2011). ¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar [Tesis de Maestría en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>
- Omeñaca Cilla, Raúl & Ruiz Omeñaca, Jesús Vicente (1999). Juegos Cooperativos y Educación Física, Ed. Paidotribo.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <http://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Ley 27.360. Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores.asp
- Orlick, Terry. (1986). Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición. Ed. Popular.
- Orlick, Terry. (1995). Libres para cooperar, libres para crear. Ed. Paidotribo.
- Ottuzzi Brotto, Fabio. (2003). Juegos cooperativos. Ed. Lumen.
- Pacheco, Claudia. (2004). Prácticas sexistas en el aula, Unicef Paraguay. https://issuu.com/comunicacionsnna/docs/pr_cticas_sexistas_en_el_aula_-_a_o_2004
- Parlebas, Pierre. (2001). Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz. Ed. Paidotribo.

Pavía, Victor. (2010). Formas del juego y modos del jugar. Educo.

Pavía, Víctor. (2013). Cavilaciones sobre los modos de jugar desde la perspectiva del derecho. Revista Rayuela, 186-191. <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/22.pdf>

Piñango, Charo. & Martín Francés, Soledad. (1996). Construcción de juguetes con material de desecho. Ed. Popular.

Rivero, Ivana. (2008). Juego y Jugar. En la Educación Física que viene siendo. [Tesis de la Maestría en Educación y Universidad, Universidad Nacional de Río Cuarto].

Rivero, Ivana. (2011). El juego desde la perspectiva de los jugadores. [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf

Sanchez Sanchez, Juana & Rizos Martín, Rosario. (2006). Coeducación, en Temas Transversales del Currículum, https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1026

Sarlé, Patricia. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós.

Scheines, Graciela. (1998). Juegos inocentes, juegos terribles. Ed. Eudeba.

Scheines, Graciela. (1999). Juegos inocentes, juegos terribles. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Educación Física y Deportes Revista Digital, 4(14), <http://www.efdeportes.com/>

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Art. 31. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF. (2013). Observaciones generales del comité de los derechos del niño. <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>

Colección CUADERNOS

Esta colección tiene como objetivo colaborar en la sistematización de los contenidos generados por docentes y equipos de cátedra de cada una de las Facultades y Escuelas de la Universidad Provincial de Córdoba. La intención es posibilitar la circulación y apropiación de los mismos por todos aquellos que tengan interés en las diferentes áreas de conocimiento y saberes que contiene UPC.

La colección tiene dos series: **Cuadernos de Cátedra** y **Cuadernos Críticos**.

Los ***Cuadernos de Cátedra***, pensados como guía o mapa al recorrido del espacio curricular, con un carácter más instrumental.

Los ***Cuadernos Críticos***, destinados a profundizar y ampliar un campo de conocimiento transversal a varios espacios curriculares, donde se amplían y profundizan estos recorridos en función de las problemáticas y debates actuales.

En ambos casos es manifiesta la pertenencia y articulación entre espacios curriculares de cada una de las Facultades y unidades académicas de la Universidad Provincial de Córdoba, donde se hace explícita la identidad de UPC como un espacio plural para la construcción de conocimiento y cruce de saberes.



Este Cuaderno se terminó de editar en la
Universidad Provincial de Córdoba
en el mes de Abril de 2023.
Córdoba, Argentina.