

Revista semestral
N.º 5
Octubre 2023

ISSN 2718 - 7934

minka

Recreación y lúdica



UCC editorial
universitaria

FORO
Parlamento de Tiempo Libre
y Recreación

Espacio FORO
Córdoba

Revista semestral

N° 5 | julio 2023
Córdoba, Argentina

ISSN 2718 - 7934

revistaminkacreacion@gmail.com



**MINKA es una
co edición con
Editorial Universitaria UPC**

Pía Reynoso
Nico Ponsone
Dana Brignone
Sofía Morón
Ana Inés Leunda

| EQUIPO COORDINADOR |

Marcos Griffa
Paula Oyarzabal
Rodrigo Poblete Calderón
Gustavo R. Coppola
María Cristina Corzo

| COMITÉ EDITORIAL |

Alixon Reyes
Universidad Adventista de Chile / Chile

Santiago Pich
Universidad de Santa Catarina / Brasil

Evelyn Rivas de Umaña
Campamentos Cristianos Internacionales América Latina

Yolanda Parra
Universidad de La Guajira / Colombia

Liz Katherine Marco Tórez
Universidad Católica Boliviana / Bolivia

Mariano Algava
Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires / Argentina

Marina Rustan
Scouts Argentina

Ricardo Peralta
Centro Intradisciplinar para la Investigación del Ocio / México

Mauricio Boromei
Instituto de Educación Física "Jorge E. Coll", Mendoza / Argentina

Óscar COLQUE
Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Perú

Aldo Pérez Sánchez
Universidad de Ciencias de la Cultura Física Manuel Fajardo / Cuba

Esperanza Osorio
Red Latinoamericana de Recreación

Julia Gerlero
Universidad Nacional de Comahue / Argentina

Diego Picco
Universidad de Buenos Aires / Argentina

Carolina Poblete Galvez
Universidad de Santiago de Chile / Chile

María Laura González
Universidad Nacional de Tucumán / Argentina

Lilia Nakayama
Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

Rodrigo García
Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes / Uruguay

Andrea Goñi
Profesorado de Educación Física, Deán Funes, Córdoba / Argentina

Soledad Hernández
Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

Gustavo Kunzevich
Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba / Argentina

Alfredo Olivieri
Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

Paula Pavcovich
CEPIA-Universidad Nacional de Villa María, Córdoba / Argentina

Mariana Etchegorry
Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

SU MA RIO



| ENSAYOS |

- |07| **Una noción de la mediación en recreación**
Alixon Reyes
Chillán, Chile
- |07| **¿Jugarías sabiendo que vas a perder?**
Manuel Sapia
Buenos Aires, Argentina
- |07| **¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte recreativo y comunitario?**
Joaquín Díaz Rabellino
Santa Fe, Argentina
- |13| **¿Es importante el juego en nuestras vidas?**
María Alejandra del Campo
Mendoza, Argentina
- |23| **Notas y testimonios de experiencias de recreación organizada: el caso del escultismo cordobés**
Marcos Griffa
Córdoba, Argentina
- |35| **Colombia: políticas públicas en prácticas ancestrales, recreación y deporte. Situación actual y desafíos regionales**
Manuel Mavisoy
Colombia
- |41| **Mega industria del bienestar: poder transnacional del ocio, tiempo libre y recreación**
Eloy Altuve Mejía
Maracaibo, Venezuela

| RELATOS DE EXPERIENCIAS |

- |53| **Rastros en el río**
Oscar Domingo Gutierrez
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina

- |59| **Jugar en el jardín de mi barrio**
María Soledad Chiavassa
Córdoba, Argentina

| INVESTIGACIONES |

- |59| **El juego y el deporte vinculados al género en políticas públicas en Río Cuarto**
Sonia Revelli y Candela Ruffino
Córdoba, Argentina
- |59| **Lo lúdico como herramienta posibilitadora de inclusión socioeducativa. Un análisis psicopedagógico de la dimensión de lo lúdico en un espacio de memoria**
Celeste Gallardo, Luisina Pereyra, María Victoria Rodríguez, Rita Rodríguez y Romina Yulitta
Córdoba, Argentina
- |65| **Los procesos grupales en juego**
Lilia Nakayama
Córdoba, Argentina
- |71| **Relaciones de género: su repercusión en los procesos grupales lúdicos**
Mariana Teillagorry
Córdoba, Argentina

| RESEÑAS |

- |81| **El derecho a la Recreación en la Argentina. Políticas, tensiones y desafíos**
Editorial Universitaria, Universidad Provincial de Córdoba / Córdoba, Argentina
- |85| **Tesis de posgrado: Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora**
Estefanía Carabajal, Magali Larrondo / Buenos Aires, Argentina

| ENSAYOS |



Una noción de la mediación en recreación

Alixon Reyes¹

Chile

¹ “Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación; Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), es docente titular y Profesor Investigador de la Universidad Adventista de Chile”

Email: alixdavid79@gmail.com

La humanidad sólo existe porque hubo un proceso de mediación a lo largo de su historia.

Reuven Feuerstein

Introducción

Dado que lo que se pretende presentar tiene que ver con la experiencia recreativa en contexto de participación grupal, bien valdría la pena afirmar que se parte de la idea de que la recreación es un fenómeno unipersonal (Reyes, 2022a, 2014). Pensando que puede ser así, apunta a un proceso bastante singular, subjetivo, que tiene códigos y símbolos entendidos en términos de mediación (Reyes, 2022a, 2020a). Esta idea viene en correspondencia con aquello que ya señalara Rico (2008), esto es, que no recreamos a nadie, sino que fomentamos el acceso a vivencias recreativas con cierta intencionalidad. Estas primeras huellas teleológicas, permiten advertir y situar, a la vez, un tema que no es de menor orden en el contexto de las actividades recreativas, esto es, ¿hacia dónde vienen tributando las propuestas en dicho orden?, ¿hacia la dependencia?, ¿hacia el logro de autonomía?, al situar la discusión en el ámbito de la dignidad humana, ¿hay algo de inocente en ello?, ¿alcanzan las buenas intenciones? Pues

bien, considerando estos alcances, el presente trabajo, escrito en prosa ensayística, tiene como propósito valorar la mediación en recreación en el contexto de la responsabilidad ética y la dignidad de las y los participantes en actividades recreativas colectivas.

Desarrollo

Un tema que podría estar siendo relevante en el ámbito de la recreación latinoamericana, más allá de la necesidad de su consolidación como campo de conocimiento (Quintero, 2021), estriba en la necesidad de referenciar a quienes experimentan la recreación (Reyes, 2018). Y ello, por cuanto hay un tema de fondo en el marco académico e investigativo, que quizá no es preocupación de las personas necesariamente, pero que sí estaría ocupando la inquietud de sectores de la academia interesados en el tema, esto es: ¿qué esperamos de la recreación?

Si, tal y como se ha expresado anteriormente, entendemos la recreación como una experiencia humana, además de singular, única, inédita (Reyes, 2022a), bastaría entender que ello es así en tanto repercute en todo lo que es, hace, siente y piensa el ser humano que vive dicha experiencia. Bajo ese prisma, podemos interpelar al campo de la recreación en función de aquello a lo que está tributando la experiencia recreativa entonces. La recreación no puede desprenderse del contexto. Es más, de este se alimenta, se enriquece o empobrece según acontezca en la compleja dinámica cotidiana social, cultural, política, económica, etc. Y, necesario es comprender que, si bien es cierto, América Latina se encuentra en el ejercicio de una reconfiguración geopolítica a nivel continental y a nivel mundial, esto implica que continuará una puja por la consolidación de marcos disciplinares y dispositivos ético-políticos en pugna. Por un lado, un sistema de relaciones que impera desde la asimetría y la dominación, y, por otro lado, un sistema de relaciones que debe entenderse re-equilibrado, equitativo, justo, que reivindique la autonomía. ¿Y la recreación, hacia dónde va en estos tránsitos?

Dado que lo que nos ocupa en esta oportunidad pasa por develar las posibilidades que tiene la recreación de apuntar hacia una lógica de transformación del sistema de relaciones que impera como sínodo omnipotente, pensar en la mediación como categoría de análisis, puede, además de plantear una oportunidad interesante, coadyuvar a desentrañar un poco la madeja de opiniones y posturas epistémicas en torno a lo recreativo y a su efecto en los grupos y colectivos. De allí que el foco de este trabajo apunte a un ejercicio de presentación de una mirada particular del fenómeno.

¿Qué vendría siendo la mediación en recreación?

La mediación en recreación se comprende como una relación ética en la que se agencia afectiva y culturalmente la comunión, y esta se encuentra traspasada a su vez por una ética de la atención y el cuidado, una atención que nace de la hospitalidad, del afecto, la ternura, el respeto a la dignidad de alguien más, una atención que viene del tacto, del diálogo que invita, del reconocimiento de un espacio abierto de influencia mutua en la que, el que media deja a la otra persona el momento y la posibilidad para recrearse. La mediación nunca

es invasiva, no violenta la responsabilidad ajena, no supone cosas, no da nada por sentado o por sobreentendido, no es ni puede ser obvia, no impone, no domina, no controla, no ejerce poder, no describe comportamientos y conductas, no determina cosas. La mediación, en todo caso, invita, propone (no impone), se ofrece, pregunta, espera, escucha, respeta, está dispuesta, apoya, ayuda, etc. Es más, quienes emergen y fungen como mediadores, al respetar el espacio de los demás, llegan incluso a intentar enseñar de tal manera que esa otra persona logre prescindir de él o ella posteriormente, porque de eso es de lo que trata la formación, de autonomía progresiva, de independencia. Los mediadores se convierten así en formadores, en seres que actúan desde la comprensión de los procesos autonómicos y en fomentadores de los mismos a partir de las experiencias compartidas. De allí la importancia de entender y valorar la mediación en su justo punto. La mediación en recreación, es, al mismo tiempo, la develación y concreción de un encuentro, de un cara a cara, de un diálogo, de un ir y venir, esto es, cuando hay complicidad y compartencia, y el diálogo, al ser 'diálogo', siempre se da en doble vía. Esa doble vía viene representada al tiempo por la hospitalidad y la disponibilidad, algo de lo que ya escribe Larrosa (2017), al hablar de la mutua entrega, "condición de un doble devenir" (p. 170). Hospitalidad de quien pasa por ser un mediador, y disponibilidad de quien pasa por ser quien acepta la posibilidad de la mediación.

De hecho, de acuerdo con Wight (2010), hay una experiencia que se narra en la cultura bíblica judía —y algunos otros pueblos del Cercano Oriente— que quizás expresa en su más completa dimensión lo que se desea metaforizar. En los tiempos post-mosaicos que se extendieron a los tiempos en los que habitó Jesucristo, había una tradición, entre tantas en el pueblo judío que permite concebir la noción de hospitalidad y disponibilidad. Esta tradición consistía en la atención especial que recibían los visitantes. Cuando alguien llegaba como visitante a un hogar, esta persona era recibida de una forma que se le hacía sentir especial. Quien recibía, tenía y practicaba la hospitalidad, y quien era recibido practicaba la disponibilidad. Era un desmán, una ofensa, un insulto de gravedad, no ser hospitalario o no tener disponibilidad. Se trataba de reciprocidad, de una relación

afectuosa en doble vía. Al mismo tiempo, quien recibía al visitante consideraba un grandísimo privilegio su visita, y por ello acomodaba la casa, ofrecía su mejor habitación, la mejor comida, en fin, todo lo mejor. Quien visitaba se sentía a su vez privilegiado al ser recibido con tanta atención y dedicación. A tal punto llegaba la atención que alguien de la casa de quien recibía al visitante inmediatamente procedía a tomar un lebrillo, una toalla y se inclinaba para lavar los pies al visitante (acto que además tenía una alta consideración de significación religiosa) sintiéndose honrado al poder lavar sus pies, y por supuesto, quien recibía el lavamiento de los pies, lo recibía con agrado y con mucho agradecimiento. El visitante traía los pies llenos de polvo del camino y seguramente venía cansado del camino y el viaje. Por lo que, tal acto de bondad y servicio era lo mejor que podía sucederle. Quien lavaba los pies, lo hacía desde el agrado al servir y recibir a quien visitaba en la mejor de las condiciones posibles, no era un acto de menoscabo para sí, sino un acto para mostrar su alegría y deseo de recibirle, comprendiendo que el cansancio ameritaba descanso. Ese encuentro, esa recepción, abría las puertas para que algo bueno sucediera, para que ambas personas se sintieran bien, para que ambas fuesen bendecidas. En ambas personas existía lo esencial: hospitalidad (de quien recibía) y disponibilidad (de quien era recibida). Si alguna de estas personas no hubiese tenido, bien sea hospitalidad o disponibilidad, sería imposible lograr armonía en la visita. Pues, así es la mediación en recreación, es un diálogo interpersonal, pasa por la posibilidad del encuentro, por la hospitalidad y la disponibilidad, por el privilegio que hay al estar con esa otra persona, o esas otras personas, al servir...

Los hebreos le daban muchísima importancia a la hospitalidad. El hebreo sentía que, si una persona rehusaba posar en su casa, o rehusaba la atención, era porque no había sido considerada digna de confianza. Es más, de acuerdo con el recuento bíblico, quien recibía a una persona en su casa lo hacía considerando que podía estar recibiendo ángeles sin saberlo. Dice el registro bíblico: "No os olvidéis de la hospitalidad, porque por ella algunos, sin saberlo, hospedaron ángeles" (Antigua Versión de Casiodoro de Reina, 1960; Hebreos 13:2).

Esa forma de vida, esa visión que se tiene de la relación con otras personas, como se puede apreciar, no es una visión en la que quien recibe en el hogar impone a quien visita, por el contrario, le atiende de la mejor manera, con afecto, con esmero, jamás imponiendo su voluntad.

Hay quienes han abonado el terreno en relación con el uso de esta categoría. Calafat et al. (2007), ha trabajado directamente la categoría 'mediadores recreativos'; Ávila (2020), ha apostado por la mediación como un proceso constructor de ciudadanía en el ámbito de la recreación; Arriaga (2020), aborda la mediación en la educación artística; Lema (2016), apunta a la mediación en la misma balanza de Ávila (2020), es decir, como proceso constructor de ciudadanía, y Blake (2015), lo emplea al referirse a la relación entre literatura y juego. Reyes (2015, 2014), también ha usado el término al referirse a quienes se dedican a este oficio en el marco de la atención de las actividades y programas del Plan Nacional de Recreación en Venezuela.

Ahora, al pensar en la recreación, se cree que esta tiene que ver con un estado de bien-estar del ser humano, un estado transitorio, intangible, íntimo, unipersonal, particular, e incluso inédito (Reyes, 2022a). Nadie podría entonces apropiarse la posibilidad de alguien más para recrearle, nadie podría permearle en la existencia misma, en lo que parece inexistente pero que afortunadamente no lo es, porque sí, existe; nadie puede hacerse responsable por un estado de recreación que no sea el suyo, antes, cada quien es responsable de sí mismo para lograr y alcanzar ese estado de bien-estar. Ahora bien, no solo una persona no puede hacerse responsable por la recreación de alguien más, sino que es muy complejo poder conocer a plenitud lo que siente esa otra persona y lo que le pasa cuando se recrea. Y es que como sostiene Savater (2003): "la dimensión objetiva de la acción puede ser descrita desde fuera por cualquier testigo presente allí donde la acción ocurre, mientras que la dimensión subjetiva o mental solo puede ser conocida (al menos parcialmente) por el sujeto que la protagoniza" (p. 47).

Según Acuña (2006), "despojar al hombre de la responsabilidad de sus actos es destruir lo humano del hombre, es hacerlo desaparecer en el ser que le impone su voluntad" (p. 18). Y de eso

precisamente ya advertía Savater (2000) a Amador, cuando sostenía que “el mundo que nos rodea, si te fijas, está lleno de ofrecimientos para descargar al sujeto del peso de la responsabilidad” (pp. 104-105). Luego agrega más sostiene en dicha línea: “todas las instituciones y teorías que nos ofrecen disculpas para la responsabilidad no nos quieren ver más contentos sino sabernos más esclavos” (p. 106). Es posible contextualizar estos comentarios en el ámbito de la recreación, cuando lo que ocurre en esa relación es dispar, cuando alguien se atribuye la responsabilidad por alguien más, cuando la direccionalidad y el posible afán de protagonismo roba la presencia del otro y la convierte en una presencia ausente. Eso trae como consecuencia la supresión de la voluntad, la extracción volitiva, la expropiación de la libertad (y, por ende, de la responsabilidad misma). Por eso, Bárcena y Mèlich (2000) sostienen que hay que abandonar toda pretensión de dominar al otro y la realidad del otro, porque de lo contrario esa persona —acostumbrada así— necesitará de muletas para el resto de su vida. No es posible que la responsabilidad de un ser en uso de sus facultades recaiga en otra persona, porque de lo contrario se está entregando la voluntad humana y se deja a merced de alguien más, asunto que, tiene que ver con el ejercicio y la práctica de la libertad. Hacer esto es reducir dramáticamente las posibilidades libertarias y formativas desde lo recreativo.

Cuando hay mediación sucede lo mismo que ocurre cuando se tiene un hijo pequeño que aún no sabe amarrarse las trenzas de los zapatos. Tú le amarras las trenzas mientras él no sabe hacerlo y aún está pequeño. Y lo vas haciendo cuantas veces sea necesario, pero la idea es que él vaya comprendiendo la lógica del amarrado, que él vaya logrando independencia de manera progresiva, que él aprenda a amarrarse las trenzas por sí mismo. En las primeras ocasiones se irá anudando las trenzas, y a uno como padre, como madre, le tocará desanudar, hacer el lazo que corresponde y seguir enseñando con paciencia. Sin embargo, el día que lo logra, tú como padre, tú como madre te sientes feliz. Y te sientes feliz porque lo ha aprendido, no porque ya no tienes que seguir amarrándole las trenzas. A tí te alegra el hecho concreto que desde el aprendizaje y la experiencia ha alcanzado tu hijo, y eso te dice mucho del nivel de desarrollo que va logrando. Eso es lo que debe ocurrir desde la mediación en recreación.

Pensar en la mediación no significa que quien acompañe, o quien esté abordando este tipo de actividades, sea tan solo un puente acrítico, ¡jamás! Por el contrario, quien media también participa, se expone, pone en juego su subjetividad. Pensar en la mediación supone procesos de formación mucho más amplios y fortalecedores de la autonomía, por el desarrollo de la creatividad, pasa por requerir un profesional o activista con mayores aptitudes y un abanico de posibilidades cada vez más amplio y desarrollado, autónomo y responsable. Cuando no hay un guión o algún plan preconcebido a manera de recetario, cuando no hay preguntas con respuestas pre-elaboradas, se presenta un gran y verdadero dilema, y ello supone un mayor esfuerzo de formación y desarrollo de la creatividad y la innovación —no de la improvisación—. Para ello hay que formar (institucionalidad) y formarse (interés propio). Formar no desde la improvisación, pero sí desde la incertidumbre, desde lo no sabido, desde la aventura y la contingencia, y esto no quiere decir en momento alguno —como lo han manifestado algunos críticos— que estemos desdeñando la importancia de la planificación. Esto me hace recordar lo que ya muchos egresados universitarios dicen luego con el pasar de los años: “profe, lo que encontramos en la escuela no fue igual que aquello para lo cual nos formaron en la universidad”. Y así sucederá a nivel comunitario, a nivel familiar. Es decir, no se les ayudó a formarse a las y los estudiantes universitarios (ahora profesionales) para actuar y pensar en/desde la realidad, para accionar y/o reaccionar (según sea el caso) desde la contingencia, para atender y vivir la realidad familiar, escolar y comunitaria, para pensar y trabajar bajo condiciones de incertidumbre ante las que tuviesen que crear e inventar, no se les ayudó a formarse para enfrentar situaciones tan movedizas. Creo decididamente que en el tema de la recreación hay que prestar atención a lo que se ha colocado históricamente en las periferias de la lógica del sistema porque de seguro escucharemos otros sonidos, otras palabras, otras voces, otros tonos. Y la mediación ofrece esas oportunidades.

En literatura específica se han empleado términos como ‘recreador’, ‘recreólogo’, ‘recreacionista’ adjudicando responsabilidades asociadas. Valiosas concepciones que, definen de alguna manera linderos en las acciones de quienes ejercen el oficio y la profesión. No obstante, quizá por

lecturas y debates con muchas personas, quizá por experiencias en el campo, vengo inclinándome de a poco y mucho más por esa noción de mediación en recreación. Y, claro está, lo que interesa destacar en esta ocasión, es la noción de mediación como una relación ética y estética en la recreación. Y ello por cuanto se enraiza poderosamente en asuntos tan definitorios como la dependencia volitiva y anímica, el adocenamiento del espíritu, la anestesia de la conciencia lúdica y de la inventiva propia o paideica. Entonces, no es menor el debate. Y la recreación, y especialmente esa relación de una persona con otra en el contexto de actividades y compartencias recreativas, tiene mucho que decir al respecto al constituirse en un ejercicio formativo relevante. Se apunta, así, a la constitución del sujeto (Reyes, 2020b, Reyes, 2022b), y ese es un tema de relevancia, no porque lo diga quien escribe, sino porque es una parada obligatoria en la vida de cada ser humano.

En la relación de quien mal se supone, recrea a alguien, y la persona que supuestamente es recreada, definitivamente hay una relación insintivamente desigual, o, mejor dicho, asimétrica. Incluso, se convierte en una relación que, hasta cierto punto reclama cuotas de dependencia, convirtiéndose en una relación hipócrita [porque a pesar de que se sabe de qué viene la cosa, ambas personas, el supuesto recreador, y el supuesto recreando, siguen jugando un juego especular (haciendo un préstamo lingüístico de Téllez, 2009), es decir, uno pretende que recrea, y el otro cree que es recreado]. Asumirlo de esa manera siempre terminará siendo presuntuoso, es más, allí se manifiesta la posición imponente de quien termina entonces denominándose como recreador, y es desde esa posición desde la que determina y controla todo lo que sucede. Además, en ésta cónclave, a todas luces arbitraria, se evidencia una relación de saber-poder, no una relación dialógica, no una relación que genera el encuentro, el compromiso a mediar... Así, "el sujeto de la práctica recreativa es, en general, un sujeto receptor pasivo" (Suárez, 2009; p. 27), y "aparece como un sujeto receptor de una oferta ya establecida" (p. 29). Es ésta una relación en la que se imponen dispositivos de sesgo instrumental mediante la pauta exhaustiva de procedimientos preestablecidos, estandarizados y la prescripción de actividades como rutinas de aplicación universal ante las cuales se supone la participación compli-

ce y la diversión, es decir, se intenta estandarizar y homogeneizar la experiencia (Rattero, 2009). Contrario a todas esas disposiciones nos encontramos acá hablando de la recreación —a decir de Bárcena y Mèlich, 2000 (por aquello de la formación)— como un acontecimiento ético frente a los intentos por pensarla desde la plataforma de conceptos y sistemas teóricos que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación y la técnica, donde lo único que cuenta son las actividades y los resultados que leen quienes organizan, administran, planifican, dirigen y ejecutan desde sus propias expectativas.

Por ejemplo, Waichman (2009), sostiene la relación natural entre la idea y la concepción del recreador y la doctrina del recreacionismo norteamericano. Se trata de una relación directa, es más, la figura del recreador encuentra su nicho en la tendencia recreacionista. Él sostiene:

El eje del análisis del recreacionismo está puesto en las instalaciones, técnicas de trabajo, instrumentos, materiales y espacios especializados, más que en las personas y grupos con los que operan, siendo su objetivo el uso placentero y saludable del tiempo y donde la actividad más frecuente es el juego. Este enfoque, particularmente desarrollado en EEUU, es el más generalizado en América Latina. El recreacionismo suele considerar a la recreación como una sumatoria de actividades cuyo único fin es divertirse, lograr una forma de compensación del cansancio y aburrimiento producido por las tareas cotidianas... No interesa en demasía el porqué de las actividades más allá del tiempo desocupado. De allí que lo importante sea el brindar una oferta de posibilidades desde lo gratuito hasta sofisticados y onerosos juegos. Los dirigentes del recreacionismo tienden a actuar como 'showman', dirigen todas las actividades que, además, deben resultar tal como ellos lo imponen; suelen afirmar que 'la recreación no se explica, se hace': la corriente recreacionista ni siquiera conlleva fundamentos teóricos. Lo más grave, es que las personas y los grupos aprenden a ser manipulados en su tiempo desocupado y a gratificarse cuando son entretenidos (pp. 102-103).

Después de leer semejante cita de Don Pablo, no nos queda más que asentir ante la contundencia de su comentario. Y ello por cuanto retrata de forma fidedigna aquello que se ha venido denunciando en esta oportunidad.

Pérez Esclarín (1997), nos afirma que “la auténtica persona es un actor de su propia vida, no un re-actor ante lo que hacen o le dicen los demás” (p. 68), esto es, somos constructores de nuestras propias vidas, de nuestras propias realidades, de nuestro destino —de nuestro destino como un porvenir que se construye, no como un devenir, porque de lo contrario, la idea de libertad sería una trampa más, un vil engaño— y ciertamente, la recreación es una posibilidad que llega a ser real cuando la persona la construye, pero nadie se la puede construir a otro. Entonces, pensar en la mediación ofrece la posibilidad de proporcionar la oportunidad que el otro pueda ser protagonista, creador de su propia naturaleza (Waichman, 2000). El mediador pasa a ser un otro que invita... La mediación se llama cultura (Savater, 1998), y ello implica que vivimos en un contexto cultural que tiene en su agenda la dignificación de la vida desde la apropiación de la libertad y la responsabilidad del sí mismo. Ese contexto, esa cultura, esa mediación, están bañadas por símbolos, códigos, lenguas y lenguajes, por significados y relaciones que dan sentido a la cotidianidad, están marcadas por la construcción de proyectos de vida, para el forjamiento del futuro deseable, para la confirmación de nuevas subjetividades. Pérez Esclarín (1997), nuevamente ofrece una visión particular cuando sostiene que:

(...) la autonomía o posibilidad de decidir y controlar los procesos en que estamos involucrados, es una condición necesaria para el desarrollo como calidad humana. Mientras sean otros los que decidan y dicten los rumbos que debemos transitar, no será posible crear las condiciones para que todos podamos vivir de la forma que nos corresponde como seres humanos (p. 92).

La libertad es una realidad innegociable e insustituible, y cada persona la agenciará en tanto sea constructor de la misma. Para ello cada persona debe decidir por sí misma, afrontar la cotidiani-

dad desde su vivencia única. Y si hablamos de recreación, pues, sucede igual, esto es, la persona debe ser quien construya, quien decida, quien desde su autonomía trace una ruta. Delegar en otra persona, sin más, la posibilidad de la recreación como un estado personal equivale a hipotecar la posibilidad de construirse y constituirse a sí mismo como sujeto. Al respecto, Madriz (2012) nos invita a que pensemos por un momento en las consecuencias de hipotecar esa posibilidad de nuestra vida psicológica por un sinnúmero de imágenes, relatos, acciones, actividades, diseños y decisiones preconcebidas por otras personas (así sea con muy buenas intenciones), y más aún con el agravante de que cada una de ellas carezca de un significado particular para la persona en cuestión. Y en este sentido, nos invita a pensar la difícil situación en la que se coloca una persona cuando por sí misma queda sin la posibilidad de participar consciente o no en la construcción de sus propios estados anímicos, entre otras cosas, por la invasión de las y los demás. Cuando eso sucede nos convertimos en una nueva sociedad de eunucos afectivos (Madriz, 2012).

La mediación pasa por ser una relación dialógica que responde a la alteridad; constriñe a pensar en el otro como un igual que, es a la vez diferente; ofrece la posibilidad del diálogo y el entendimiento; no vulnera la autonomía, pues, es precisamente eso lo que fomenta: la presencia de autonomías dialogantes. No es el propósito de este texto minimizar marcos disciplinares a los mediadores en recreación, por el contrario, se refuerza su responsabilidad para con el otro, pero el asunto pasa por re-centrar la responsabilidad personal, esto es, redirigir el nudo de la cuestión.

Parte del problema subyace en la banalización e instrumentalización de la recreación, tanto así que se piensa que, prácticamente casi cualquier persona que conozca y maneje ciertas técnicas de animación, que casi cualquier persona que ejerza cierto dominio en la conducción de grupos, que además de ello tenga conocimiento de diversas actividades socioculturales, que posea carisma y sea empático, es un recreador. Puede ser que se pregunte, ¿y es que acaso esta descripción no define a un recreador? La respuesta es un NO rotundo. No es un asunto tan sencillo.

Es una labor compleja la de los mediadores recreativos, puesto que los niveles de innovación y desarrollo de la creatividad deben ser consecuentes con la responsabilidad que se les confiere. Mediar tiene que ver con provocar (sin controlar o predecir), con hacer emerger las intensidades (Téllez, 2009) que son (pueden ser o no ser) incitadas por ciertos gestos, ciertas miradas, ciertas palabras, en aquellas relaciones que se tienen en procesos de conducción de actividades recreativas. Y nos estamos refiriendo a las relaciones de dominación e imposición de cierto orden regulador de lo que se hace, se piensa y se siente, y que disminuye la potencia de acción y creación, que adormece el signo de la responsabilidad libertaria y sugiere con una gama de adornos (placer, diversión, entretenimiento, complacencia y satisfacción —cuestionables—) lo que de experiencia tiene la recreación. Habrá pues que fracturar esa voluntad de poder-saber-verdad.

Podríamos pensar incluso que, la distinción que habla de un 'recreador', denotaría un prejuicio. Nótese que, desde su enunciación, se intenta transmitir una especie de garantía en su labor. Recreador: da por sentado que él, o ella, 'recrean' a alguien más. La otra persona es quien al parecer necesita de un recreador para lograr recrearse. De hecho, según Rosario (2011), "la gente por sí sola no puede recrearse debidamente, necesita de líderes recreativos que ayuden a esta gente (a —sic—) encontrar retos y metas constructivas y que aproveche bien su tiempo libre. La recreación es pues función y responsabilidad del gobierno" (p. 16). En lo personal me parece muy compleja tal adjudicación, y a la vez, descargo de responsabilidades. Creo que no podríamos suponer que la otra persona necesita de alguien más, sí o sí, para recrearse. Esto sucede mucho en las propuestas recreativas de muchas de las empresas que ofrecen este tipo de servicios, pero también en programas que instituciones del Estado promueven. Hay quienes suponen, que ellas y/o ellos son quienes recrean a niñas y niños, a la población adolescente, a los jóvenes que participan del plan vacacional o de cualquier otro tipo de actividad grupal. Y he escuchado a muchas de estas personas decirlo en esos términos: "yo recreé a 15 niños hoy", o incluso a un ministro de Estado sostener: "hemos traído la recreación a esta comunidad". En ese contexto, podría suceder que quienes así piensan y se definen, asumen una

posición de omnipotencia desde la que observan a quien suponen 'necesitado' de recreación. De hecho, termina siendo una visión hasta asistencialista y paternalista. Por ello la pregunta: ¿no sería mejor asumir una posición de mediación?, esto es, una relación respetuosa y equilibrada en la que tal persona se reconoce en la otra para ayudarle a generar, crear y encontrar posibilidades recreativas.

Existen muchos factores que condicionan la recreación, factores que no son controlables por la persona que dirige una actividad de índole recreativa, factores que hasta cierto punto son íntimos y por lo tanto desconocidos por quien dirige. Esa intimidad viene dada por deseos, intereses y necesidades, sentimientos, actitudes, estados de ánimo, predisposiciones y subjetividades encriptadas con códigos imposibles de conocer y reconocer en ocasiones hasta por la misma persona que los experimenta. Es decir, hay todo un contexto de trasfondo. En este orden de ideas, se propone la categoría 'mediación', y ello por cuanto esta categoría se genera en tanto quien conduce (o dirige) una actividad de naturaleza recreativa (cuando así corresponda), emprende una labor mediadora entre la persona, la actividad, el ambiente, las otras personas y aquellos factores que supone existen y están latentes, pero que de cierta manera y hasta cierto punto desconoce. Ahora bien, no es que se me haya ocurrido a mí esta categoría. También ha sido propuesta también por Mariotti (2010), no obstante, Mariotti la utiliza más como un recurso retórico que como concepto filosófico y de real aplicación. ¿Por qué lo afirmo de esta manera?: porque tal autor sigue desarrollando categorías y conceptos algo incoherentes (a mi juicio) como: juego planificado, la recreación como actividad, la recreación dirigida, categorías todas acuñadas desde la teoría de la actividad como idea dominante y desde la cual se privilegian la actividad, la técnica, la dependencia y la adherencia irreflexiva. La mediación colida con la imposición, es más, la mediación se evidencia en la posibilidad generada en/desde/para el entendimiento.

Nadie recrea a nadie, cada quien se recrea a sí mismo, aunque se entiende que otra persona, sí puede contribuir como mediadora, estableciendo puentes entre las condiciones favorables (que permiten al individuo en cuestión recrearse) y la actividad, el ambiente, las otras personas, e incluso otros factores incluyentes, implícitos e inherentes

al proceso. Y ello no quiere decir que sea, como dicen en mi tierra, “un mirón de palo”, es decir, que no tenga nada que hacer y tan solo se dedique a proponer. Existe un miedo a mediar porque ello implica la pérdida del control y la autoridad que tanto gusta al modelo de la imposición. Ahora, los mediadores no están, ni son desocupados, pero tampoco son vigilantes o supervisores(as) de la conducta; por el contrario, el mediador pasa a ser una persona que se atestigua a sí misma, que se configura desde la relación, el acercamiento y la práctica recreativa con las y los otros; se trata de personas que participan en la generación y construcción de experiencias y subjetividades, pero no se arrogan para sí el dominio, el control, el poder. Hablamos de personas que, al mismo tiempo interrogan y son interrogadas desde la incertidumbre. No cargan con la cruz de la cuasi-omnipotencia y/o de la cuasi-omnisapiencia. A esa figura que se propone lidiar con las fronteras prohibidas en la recreación, es a la que proponemos se le llame mediador. Y, atención con esto, no se trata de restringir o quitarle prestigio social a quienes son denominados ‘recreadores’ por la función social que desarrollan.

Para seguir pensando a manera de conclusión...

Generalmente se piensa que las conclusiones apuntan a cierres, cuando en otros casos podrían apuntar a la exposición de proposiciones luego de toda una lógica argumentativa. Me acojo entonces a la segunda acepción, considerando que, valorar la mediación en recreación, es un tema que sigue dando qué pensar.

El asunto siempre pendiente de la relación en la mediación recreativa pasa por la urgencia de subvertir el anacrónico sistema de relaciones que termina prelando, esto es, un sistema de relaciones desigual y que exalta el mismo desequilibrio existente en el panorama sociocultural, político y económico, solo que, desde el contexto de las posibilidades recreativas, usando así a la recreación como mecanismo de control y asunción de la dependencia. Además de ello, y tan importante como eso, es que, tiene también que ver con la urgencia del reconocimiento del otro en tanto se concibe como una posibilidad ética y estética. Aquí entra en escena el tema de la alteridad (que aunque no se había mencionado de forma explícita, se hacía sentir), puesto que al estar con y junto al otro, quien organiza y dirige una acción recreativa

pretende ofrecer oportunidades para el encuentro, para el diálogo, para el ejercicio autónomo, y sí, también para el disfrute, la alegría, el compartir (entre otras cosas), pero debe tomarse en cuenta que el deseo siempre es el de impactar la vida del otro desde la invitación. Quien ha de dedicarse a este tipo de labores necesita aceptar y comprender esta realidad. Si desea ser auténtico debe mantener siempre una disposición a la apertura, una disposición para exponerse y para jugársela en cada posibilidad, en cada encuentro, en cada relación. Eso cambiaría vidas, iniciando con la que se debe iniciar... Quien ha de dedicarse a este oficio debe y necesita reconocer, aceptar y comprender —a decir de Pérez de Lara (2009)— “que el Otro siempre estuvo ahí” (p. 67).

Referencias Bibliográficas

- Acuña E., J. (2006). *Hacia una teoría estética para la Educación contemporánea*. Tesis Doctoral aprobada con mención honorífica y mención publicación, presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Instituto Pedagógico de Maturín.
- Antigua Versión de Casiodoro de Reina (1960). *Santa Biblia*. Sociedades Bíblicas Unidas.
- Arriaga, A. (2020). De la educación a la mediación. Tensiones en torno a la situación de las educadoras y al trabajo con los públicos en museos y centros de arte. *HER&MUS*, 20, 189-206. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/369682/463432>
- Ávila M., A. M. (2020). *Construcción de procesos democráticos a partir de la recreación*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional. En: <https://n9.cl/c915z>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Editorial Paidós.
- Blake, C. (2015). *Construyendo Infancias: literatura, juego y mediación cultural* (Informe final del proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.139/px.139.pdf>
- Calafat F., A.; Jerez, M. J.; Iglesias, E. B. y Fernández G., C. (2007). *Mediadores recreativos y drogas: nueva área para la prevención*. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Larrosa, J. (2017). *Sobre la lección*. En: Larrosa, J. *Pedagogía profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación. Miño y Dávila Editores.
- Lema, R. (2016). *Las instituciones de educación formal de Montevideo como espacios de recreación para la construcción de autonomía*. En: Lema, R. y Monteagudo, M. (Eds.). *Espacios de ocio y recreación para la construcción de ciudadanía*, pp. 115-138. Universidad de Deusto.
- Madriz, G. (2012). *Amor, vivencia y formación. Hermenéuticas de escrituras y lecturas*. Fondo Editorial Fundarte.
- Mariotti, F. (2010). *Juegos y recreación*. Editorial Trillas.
- Pérez E., A. (1997). *Más y mejor educación para todos. Fe y Alegría*.
- Pérez de L., N. (2009). *Escuchar al otro dentro de sí*. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en Educación*. FLACSO/Homo Sapiens Ediciones.
- Quintero R., M. (2021). *Aporte a la construcción del concepto de recreación como campo de conocimiento desde las realidades latinoamericanas*. *Revista Con-Ciencias del Deporte*, 1(1), 106-130. <http://revistas.unelz.edu.ve/revista/>
- Rattero, C. (2009). *La pedagogía por inventar*. En: Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Flacso/Ediciones Homosapiens.
- Reyes, A. (2022a). *Narrativa de la decolonialidad y recreación*. En: Reyes, A. (Ed.). *Cuadernos de Investigación en Recreación*, pp. 177-222. REVIIR; CONAPREV & Centro de Investigación en Pedagogía del Movimiento "Prof. Darwin Reyes".
- Reyes, A. (2022b). *Constitución del sujeto, Educación Física y sociomotricidad: campos tensionados*. *Retos*, 45, 767-778. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93008>
- Reyes, A. (2020a). *Dimensiones profesiográficas y ocupacionales en el campo de la recreación. Una discusión epistémica y ético-política en el contexto venezolano*. En: Reyes, A. *Recreación en Venezuela. Insumos para el debate*, pp. 193-214. UNACH; IMREC & REVIIR.
- Reyes, A. (2020b). *Políticas públicas educativas y constitución del sujeto político*. *Revista Educación y Sociedad*, 18(3), 30-44. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1674>
- Reyes, A. (2018). *Pensar la recreación. Entre tensiones políticas y paradojas socioculturales de la América Latina. Una apología en claves heréticas*. Volumen I. Coedición: Universidad de la República (Uruguay); Universidad del Zulia (Venezuela); Ministerio del Poder Popular para el Deporte (Venezuela).
- Reyes, A. (2015). *Políticas públicas en el marco de una nueva cultura de la recreación*. *Revista HumanArtes*, 4(7), 8-32. <https://n9.cl/l2qtv>
- Reyes, A. (2014). *Cultura de la recreación, democracia y conciencia política*. *Educación*, XXIII(44), 88-111. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/8942>
- Rico, C. (2008). *Tendencias contemporáneas y políticas públicas de recreación. Mesa temática "Innovaciones y tendencias en el uso del tiempo libre"*. Medellín, Colombia. Agosto de 2008.
- Rosario, M. (2011). *La recreación: estrategia metodológica eficaz para un conocimiento significativo en los alumnos de la Escuela Básica "Alto Paramaconi I", Período 2010-2011*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Editorial Ariel/Planeta.
- Savater, F. (2000). *Ética para Amador*. 35ª ed. Editorial Planeta Colombiana.
- Savater, F. (1998). *Ética y ciudadanía*. Monte Ávila Editores.
- Suárez, S. (2009). *Una aproximación de la representación social de la recreación en Argentina: aportes para resignificar el concepto*. En: Gomes, C. (Coord.). *Lazer na América Latina/Tiempo libre, ocio y recreación en América Latina*. Editora UFMG.
- Téllez, M. (2009). *Comunidad y alteridad: El ritmo ético-político del acto de educar*. En: Skliar, C.; Téllez, M. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. NOVEDUC.
- Waichman, P. (2009). *¿Cuál recreación para América Latina? Espacio Abierto*. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18(1), 101-108. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12211304007.pdf>
- Waichman, P. (2000). *Tiempo libre y recreación. Un enfoque pedagógico*. Kinesis.
- Wight, F. H. (2010). *Usos y costumbres de las tierras bíblicas*. Editorial Portavoz.



¿Jugarías sabiendo que vas a perder?

Manuel Sapia¹

Buenos Aires, Argentina

¹Técnico Nacional en Tiempo Libre y Recreación. Actualmente trabaja en una Juegoteca dentro de la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia en el municipio de Quilmes. Es parte de un colectivo de juego de mesa llamado "Salto la Ficha" y anteriormente se desempeñó como auxiliar en sala de jardín.

Email: manusapia123@gmail.com

*No te des por vencido, ni aun vencido,
no te sientas esclavo, ni aun esclavo;
trémulo de pavor, piénsate bravo,
y arremete feroz, ya mal herido.*

Almafuerte

Si preguntamos de qué manera las actividades recreativas suscitan sentimientos en nosotros o nos provocan excitación, descubrimos que generalmente lo hacen creando tensiones.

Norbert Elías

Introducción

Mi nombre es Manuel Sapia y soy técnico en Tiempo Libre y Recreación graduado en el 2018. Me gusta jugar mucho, lo admito, pero además del placer que me produce jugar, también disfruto mucho de pensar nuevas formas y variantes en torno al fenómeno del juego. En varias ocasiones me encuentro reflexionando con compañeros sobre la naturaleza del mismo, los juguetes y el jugar en sí mismo.

Hace ya un tiempo, el filósofo Darío Sztajnszrajber formuló en su programa de radio la pregunta que da nombre a este texto. Ya en ese instante mi cabeza empezó a darle vueltas al asunto. Enton-

ces, si ya supiese de antemano el resultado de la partida del juego, si estuviera seguro de que voy a perder y no hay chance de ganar. *¿Para qué jugar? ¿Por qué jugamos? ¿Qué pasa cuando entramos en juego? Siguiendo con el hilo de preguntas: ¿Qué nos pasa cuando competimos contra otra persona? ¿Existe juego sin competencia? ¿Se puede jugar a perder? Y por último y no menos importante: ¿Qué significa ganar?*

En el siguiente ensayo voy a contestar primero la pregunta del título y luego les invito a recorrer un laberinto de conceptualizaciones teóricas para poder desmenuzar los pormenores de las preguntas planteadas anteriormente. Espero llegar a po-

sibles respuestas, pero quizás nos encontramos con que al final sembramos más preguntas.

Veamos que ocurre. ¿Me siguen?

¿A jugar mi amor?²

LMi respuesta a la pregunta disparadora es no. Así, sin vueltas. NO.

Si mañana me invitan a jugar a cualquier juego, (el que se les ocurra, no importa cuál ni de qué tipo) pero con la aclaración explícita de que voy a perder no voy.

Imaginen que mañana les llega la siguiente invitación de una amiga³ por wp:

*Hola, como andas?
¿Nos vemos mañana a las 17 hs
para ping pong en la plaza?*

*Yo llevo las paletas y vos las pelotitas
¡Nos vemos ahí!!*

*Ah, casi me olvido, acordate que
habíamos arreglado que yo ya gané.
¡Abrazo y no cuelgues con la hora!!*

Al leer el mensaje ya nos damos cuenta. Nos invitan a jugar. La invitación es clara, no tiene matices ni dobles sentidos. Jugamos pero ya está decretado quién va a ganar. Pueden darse el tiempo que necesiten para pensarlo, releer la invitación y darle las vueltas que precisen. ¿Están dudando acaso de cuál sería su respuesta? ¿Irían? Yo tampoco, no hay manera...

Nos convoca el deseo de jugar y probablemente la invitación estaba pre-pactada. También aparece la alegría de encontrarse con una persona que uno quiere y disfrutar del momento, pero al instante de haber leído el convite nos surge un "ruido" que

no cierra...¿Qué es? Qué será? ¿No queremos jugar a perder? Es más, arriesgo: ¿Será posible que no nos guste perder? o es que el hecho de que nuestra derrota ya está decretada y no podemos apelar lo que nos incomoda?

Cuando crezca el juego quiero estar allí

Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. He a quí otro rasgo positivo del juego: crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada.

J. Huizinga

En este subtítulo nos introducimos en una pequeña definición que puede ayudarnos a pensar (de ahora en adelante) de que hablamos cuando hablamos de Juego.

Habiendo jugado mucho y leído múltiples autores puedo decir firmemente que el Juego es cosa seria. El Juego es ese momento reglado que se encuentra fuera del espacio-tiempo cotidiano en el cual las personas canalizan emociones y tensiones (tanto de las buenas como de las malas). En el juego se configura el círculo mágico dónde se van a dejar de lado (por un rato) las normas sociales y gobiernan las reglas lúdicas. Estas pueden ser explícitas y en otros instantes aparecerán de forma implícita. Sea como fuera que estén presentadas no podemos olvidar que debemos respetarlas para poder jugar al juego que se esté proponiendo. Sin reglas, no hay juego. Puede sonar estricto, pero por mucho que le demos vuelta y (aunque nos cueste admitirlo) siempre terminamos dándonos cuenta que no existe juego sin reglas.

Retomemos las características del Juego. Partiendo desde Elias y Dunning en su excelente libro acerca del ocio y el deporte es interesante ver como en el juego sucede un fenómeno que los autores dan a llamar "tensión lúdica". Esta tensión la podemos definir como el momento dónde se "congela" el tiempo y la atmósfera se tensa. Esta tensión de la que hablamos se encuentra en la mayoría de juegos que jugamos diariamente. Podríamos ejemplificar con diferentes casos: El momento en que la pelotita de golf se aproxima lentamente al hoyo, cuando una persona tiene

² Tanto este título como los que siguen a continuación son referencias a canciones de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota

³ Se utiliza el uso de lenguaje inclusivo a través de términos genéricos abarcativos (Por ej. 'sujetos' cuyo grado de generalidad permite incluir personas con diferentes roles, funciones, géneros, edades, etc.) y las expresiones que hacen alusión o nominan a diversos géneros se utiliza la finalización con E

que jugar la última carta de una mano de truco que se encuentra en situación de "vale cuatro" o cuando sacamos "esa" pieza que suponemos que hará caer el jenga.

Por otro lado, veo necesario destacar que el juego es libre y a la vez tampoco tiene relación alguna con lo monetario. El concepto de intercambio monetario, pago o trueque no existe en el momento de juego. Une es libre en el juego y con el juego. Si nos obligan a jugar no es juego. Une juega porque sí y por el neto placer de hacerlo. Como dice Huizinga en su conocido "Homo Ludens": *"El juego por mandato no es juego"*

Para ir cerrando esta pequeña definición, otra de las grandes características del juego es el poder mimético y transformador del mismo. Cuando las personas juegan saben que están jugando y se utiliza el "como si" como premisa al momento de jugar. Es posible crear una torta de cumpleaños con bloques, un pantano con telas y una limusina con cartones. Es más, podemos traer situaciones de fuera del círculo mágico y generar una "transformación lúdica" dentro. La magia del juego consiste en que lo que no puede ser transformado en la realidad dentro del juego se hace posible.

Hago una aclaración al respecto del último párrafo: Es posible que la situación cambie cuando son los niños los que juegan. La frontera entre juego y realidad puede volverse difusa y en ciertos casos será necesario el acompañamiento del adulto para poder trazar líneas entre el "afuera" y el "adentro" del juego.

Fijáte de qué lado del Río te encontrarás

Retomando las palabras de Graciela Scheines en su libro "Juegos Inocentes, juegos terribles":

"La palabra rival proviene de río y de rivera. Rivales eran las tribus asentadas en ambas orillas de un mismo río y para quienes el curso de agua era una madre nutricia que hacía fructificar sus cosechas y daba vida a la comunidad. Rivales eran las tribus que se nutrían del mismo río-madre: hermanas. Rivalidad equivale a paridad. La rivalidad se fortalece especialmente entre pares o iguales y entre astillas del mismo palo. Rival y hermano son prácticamente sinónimos.

Un auténtico juego competitivo es aquel donde los contendientes son rivales y no enemigos y donde las reglas de juego son respetadas parejamente por los bandos contrarios. Esto merece repetirse: en el juego no hay enemigos. Sí, hay rivales."

Me gusta traer este pensamiento de Scheines sobre la naturaleza de los rivales para empezar a pensar que nos pasa con ellos cuando entramos en juego. Me vienen a la cabeza varias preguntas a las cuales no tengo respuesta en este momento: ¿Quién es ese otro? ¿Le conozco? ¿Cómo le percibo? ¿Le debo saludar previamente antes de empezar a jugar? Y por último: ¿Debería desearle una buena partida?

Siento que está todo dicho en el fragmento, pero yendo un poco más en profundidad permítanme hacer unas reflexiones en torno a la rivalidad.

De la mano de una lógica neoliberal, patriarcal y consumista el modelo de rivalidad que se viene imponiendo en los últimos años es plenamente "Exitista". Lo que importa, cuenta y permanece es quién gana. Les derrotades se vuelven parte del ayer, caen en el olvido hasta que una victoria les traiga nuevamente al plano principal. ¿Qué sucedió en la sociedad (y en las propias personas) para transformar al rival en enemigo? ¿Qué pasó para que ganar signifique la destrucción simbólica (y en lamentables casos de forma literal) de la persona que juega en contra?

Creo que es momento de empezar a cambiar el paradigma. Dejar de ver a la persona como la persona que viene a vencerme. humillarme y degradarme para reemplazarlo por el de rival que comparte una partida. En palabras de R.Caillois: *"Aceptar el fracaso como simple contratiempo, aceptar la victoria sin embriaguez ni vanidad, con ese desapego, con esa última reserva respecto de la propia acción, es la ley del juego"*

No estoy formulando nada nuevo ni que no se haya dicho previamente, hasta quizá sea un pensamiento ingenuo, pero por algún lugar se empieza.



Ilustración de Belén Barboza, "Jugando en la rivera"

La competencia se agotó y era mi lujo

Habiendo pasado por la naturaleza del Juego y los rivales, volvamos a las preguntas originales del comienzo del texto *¿Que nos pasa cuando competimos contra otra persona? ¿Existe juego sin competencia?*

Dijimos que no íbamos a ir a la cita en caso de sabernos derrotados. Entonces: ¿Que (nos) pasa cuando no hay "nada" en juego? ¿Es aburrido que no haya "competencia"? Si no hay competencia, ¿Tampoco hay tensión? La mayoría de las personas que juegan suelen jugar "a ganar", pero ¿Se puede jugar a perder?

El deseo de ganar, de superar al adversario, de "defender nuestro honor" viene desde tiempos inmemoriales. Superar a la otra persona y a la vez poder demostrarse a una misma que puede hacerlo. Ser más rápido, más hábil, más astute, más fuerte, en síntesis, ser "mejor" ¿Ser mejor? La jactancia entra en juego como uno de los elementos fundamentales dentro del tablero de juego. ¿Mejor para que? Mejor ante quién?

Dice G. Scheines que jugar es adentrarse en el mundo de lo desconocido. Salir de las certezas cotidianas y saltar hacia lo imprevisible. Gracias al carácter incierto del Juego cuando jugamos no sabemos que puede pasar, nos la jugamos; Partimos del no-saber y vamos hacia lo desconocido.

A continuación les transcribo una pequeña anécdota:

"Me encuentro con un amigo en el parque y estuvimos jugando al 10000. Para los que no lo conocen el diezmil es un juego de dados donde se van sumando dados con puntajes determinados. Según como vayan saliendo los dados sumamos puntos. Gana el juego la primera persona en llegar a diez mil. Es un juego que se caracteriza por ser de "azar", pero aún así contiene una leve estrategia. Jugamos 3 partidas. Una ganó él, una gané yo y la otra empatamos (ambos llegamos a la máxima cantidad de puntos) Al principio estuvimos dudando y no sabíamos que hacer hasta que la situación se resolvió por sí sola. Nos dimos la mano, nos reímos, nos dimos un fuerte abrazo y dijimos: "¡Bien jugado amigo!"

Esta historia me lleva a pensar: ¿Deberíamos haber jugado una partida más para desempatar? Si nadie ganó y ambos fuimos "buenos jugadores" ¿Soy igual de malo que la otra persona? Soy igual de bueno? ¿Los dos jugamos igual de mal? ¿Que pierdo cuando gano? ¿Hay victoria en la derrota? Que significa empatar?

El empate en términos técnicos significa que nadie ganó. Ambas partes fueron buenas jugadoras y desarrollaron bien sus estrategias de juego. No hay parte vencedora y otra derrotada. A partir de ahora podríamos pensar que quizá signifique que ganamos ambos o que perdimos los dos, pero como ya nos dimos cuenta: No es tan importante.

Conclusiones - De vencedores y vencidos

*Empiezo por el final
Terminaré en el principio
Mis intereses quizás
No fueron saludables*

Carlos Solari

Luego de haber hablado del Juego, los juegos, rivales y competencias creo sinceramente que lo bello del momento de Juego está en el efímero disfrute de compartir con otros un momento de Juego (valga la redundancia).

De manera provocativa pienso que de ahora en más deberíamos encarar las instancias de juego con este nuevo espíritu. Encontrarse con los rivales, saludarse en un abrazo fraterno (sororo también) y celebrar la alegre disputa. Poder tomar distancia de las pasiones internas e ir con menos búsqueda de victoria y más placer lúdico al jugar. Quizás, pensando en un modo más fantasioso, sea la hora en la cual haya que decretar mediante una ceremonia a perdedores/ganadores previamente al momento de Juego y luego simplemente jugar.

Juguemos. Démoslo todo (como siempre) pero por un rato dejemos de lado el orgullo, sumatorias de puntos y resultados. ¡¡A jugar se ha dicho!! Total, el resultado ya está dado.

Bien,

Dijimos: !!A jugar se ha dicho!!

Pero,

¿Y ahora?

¿Quién se la juega?

¿Quién se anima a perder?

Nos vemos. Hasta la próxima partida.

¡Éxitos!

Referencias Bibliográficas

- Caillois, Roger (1986) Los Juegos y los Hombres. México: Fondo de la Cultura Económica
- Elias, Norbert y Dunning, Eric (1992) Deporte y Ocio en el proceso de civilización. España: Fondo de la Cultura Económica
- Huizinga, Johan (1954) "Esencia y significación del juego como fenómeno cultural" en Homo Ludens. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Emecé Editores
- Scheines, Graciela (1998) Juegos inocentes, juegos terribles. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Scheines, Graciela (1981) Juguetes y Jugadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: De Belgrano



¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte recreativo y comunitario?

Joaquín Ricardo Díaz¹

Santa Fe, Argentina

¹ Profesor de Educación Física (FEF IPEF – UPC), Licenciado en Educación Física (FEF IPEF – UPC), Maestrando en Educación Física y Deporte (UNDAV). Docente de nivel superior (ISEF BELL) y universitario (UNRaf). Entrenador deportivo.

Email: joaquindiazrabe@gmail.com

El concepto de deporte: debates y apreciaciones

El deporte moderno, nacido de la sociedad urbano industrial, participa de las características innovadoras de esta (García Ferrando, 1990). De tal forma, es posible afirmar que en la actualidad se configura como un universo que va mucho más allá de una práctica de actividad física con fines lúdicos. Las ganancias monetarias de los campeones (sus clubes, sus representantes, su familia), la publicidad, los records, los mega eventos, el fanatismo, la violencia, la ciencia del entrenamiento y el rendimiento, la explotación, la deshumanización de los deportistas, el doping, entre seguramente muchos otros que se escapan a este escrito y, sin dudas, conforman al mundo del deporte actual.

En términos más estrictos, es posible compartir la propuesta de García Ferrando (1990) sobre tres elementos que serían esenciales de todo deporte: es una actividad física e intelectual humana, de naturaleza competitiva, gobernada por reglas institucionalizadas. Sin embargo, es un llamado de atención pensar más allá del deporte simplemente como un juego. Tal situación llevaría a cometer una serie de faltas de interpretación

que terminarían por negar la complejidad de un fenómeno intensamente imbricado en el estado, la sociedad, la política, la economía, la salud, la educación, entre otras esferas de la vida social. Es por ello que, tal y como lo afirma García Ferrando (1990), el deporte representa en sus diferentes manifestaciones y relaciones con el contexto, la cultura, el dinero, entre otros, una realidad demasiado compleja como para definirse de forma que se albergue por completo su diversidad.

García y Pecile (2001) enuncian que, gran parte de la sociedad lejana a la problemática sociológica o epistemológica, muchas veces confunde al deporte con el *deporte espectáculo*, sin considerar que este último solo es una manifestación de aquel, cargado de específicos intereses e intencionalidades. En tal sentido incluso, García Ferrando (1990) afirma que es posible proponer el término industria del deporte: como grupo diferenciado de actividades productoras de distracción, entretenimiento, espectáculo, educación, pasatiempo y en general bienes y servicios relacionados con el ocio y la actividad física. Una industria que, además, según Rojek en Dunning (2003), con su expansión ha multiplicado las ofertas de empleo y ha eleva-

do el estatus del deporte y el ocio en la vida social, por lo que podría entenderse el nivel de influencia que posee en la población.

Por ello, un aspecto importante a considerar de los deportes en las sociedades modernas es su rol como regulador de las sociedades, en cuanto a comportamiento, identificación e identidades se refiere. Dunning (2003) afirma en tal sentido que, en la modernidad, el deporte ha adquirido importancia a nivel individual, local, nacional e internacional y se celebra como forma de probar la identidad que, dado que la gente ha aprendido el valor social del deporte, es crucial para la opinión de sí mismos y su rango como miembros de un grupo. Tal situación permite a la institución deportiva no sólo permanecer y desarrollarse socialmente prácticamente sin cuestionamientos, sino instalar en la sociedad el imaginario predilecto: las ventajas, los aspectos positivos y las riquezas que la práctica deportiva posee aparentemente de forma intrínseca.

Por razones como las nombradas muchas personas se permiten observar solo aquellas posibles bondades del deporte, sin percatarse que las prácticas deportivas no son ingenuas desde la visión de quienes las promueven, ya que como afirman García y Pecile (2003), siempre se parte desde un posicionamiento ideológico que legitima ciertos "para que" de la práctica. Frydenberg (2002) agrega en un sentido similar, que el deporte se presenta como un escenario sumamente tentador tanto para las grandes corporaciones mediáticas, como para grandes empresarios locales y regionales. Por ello se enuncia que "el deporte posee fuerza política" (García y Pecile, 2001, p. 53). Sin embargo, como se ha dicho, a lo largo de la historia se ha relacionado al deporte con numerosos beneficios físicos, psicológicos y sociales, aparentemente propios de su práctica. Así el deporte es presentado como un gran instrumento para el desarrollo integral del ser humano, en torno se desea incluirlo en la educación de niños, jóvenes y adultos, y se diseñan para ello múltiples políticas que consideran al deporte como una herramienta formativa de excelencia.

Sin embargo, como afirma García y Pecile (2001), el deporte por ser en sí mismo una producción cultural, puede utilizarse como reproductor

tanto como transformador del sistema social. Es por ello que cotidianamente se postulan ofertas deportivas con múltiples nomenclaturas (deporte para todos, deporte social, deporte inclusivo, etc.) que se erigen frente a la visión tradicional moderna, basada en la visión del rendimiento, el éxito y el "campeón". El deporte *recreativo y comunitario* sería una de ellas.

De esta manera, tal idea estaría basada en un paradigma sociocrítico que entiende al deporte como una práctica histórica y cultural, que ha sido apoderada por el sistema político-económico mundial tras observar la capacidad de influencia que aquel tiene sobre las sociedades. Por ello y considerando su carácter complejo y dinámico, el deporte recreativo y comunitario pretende reflexionar y transformar las propuestas de intervención y los episodios de aprendizaje hacia prácticas que se constituyan como verdaderas situaciones educativas, adaptadas al contexto y a los grupos, que propicien la construcción colectiva de ciertas pautas de pensamiento y conducta, y cuyos objetivos no estén potencialmente parados sobre el éxito y rendimiento.

Análisis de un caso estudiado en la bibliografía

Retomando la idea, la concepción recreativa y comunitaria del deporte pretendería diagramar prácticas configuradas con una esencia diferente al deporte espectáculo o de rendimiento, con el afán de ofrecer propuestas contextualizadas e inclusivas, considerando las particularidades de los grupos y sus realidades socioculturales. En tal sentido, se elaboran en ocasiones distintos proyectos estatales enfocados en el desarrollo del deporte recreativo y comunitario tanto en ámbitos educativos formales como no formales. Sin embargo, es necesario comenzar este apartado afirmando que, para que este modelo deportivo se pueda llevar a cabo, no sólo deben realizarse las precisiones conceptuales en el marco de políticas públicas, sino deben plasmarse además en las prácticas reales de intervención, que resulten coherentes a su fundamentación. Aquí radica el enorme desafío.

Levoratti (2015) expone que, en la última década, en Argentina, se han multiplicado las propuestas gubernamentales que incorporan al deporte para atender diferentes problemáticas sociales. Ade-

más, y en relación a lo propuesto en el apartado previo, el autor expone que dichas experiencias responden a orientaciones de diferentes organismos internacionales, de las que también proviene su financiamiento, situación que evidencia la imbricada conexión entre deporte-política-economía que anteriormente se explicitó.

Un ejemplo de estas propuestas es el programa expuesto en Levoratti (2015) denominado *Patios Abiertos en las Escuelas (PA)*. Según el autor, este surge en la provincia de Buenos Aires hacia finales del año 2003 y comenzó su ejecución en las escuelas en agosto de 2004. En líneas generales, el programa se propone que "los adolescentes encuentren sentido a su educación, para que sientan la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones. Y aprendan a ser solidarios, valorar la vida y proteger su salud" (DGCyE en Levoratti, 2015, p. 121). Dentro del programa, fueron presentados proyectos relacionados con el deporte.

En tales proyectos aparecieron recurrentemente dos nociones fundamentales que avalarían la puesta en marcha de actividades deportivas: una preocupación por la disponibilidad y la forma de empleo del tiempo libre por parte de los jóvenes y, en segundo lugar, concebir a los jóvenes como sujetos sociales con determinados derechos (Levoratti, 2015). A raíz de ello, la incorporación del deporte tiene sustento en considerar esta práctica como:

"1) una herramienta para la inclusión social y educativa de los niños y jóvenes, 2) un canal para la transmisión de valores, 3) un agente en la prevención y promoción de la salud, 4) una contribución a la formación integral, 5) el fomento al desarrollo de capacidades motoras y el aprendizaje de técnicas y tácticas deportivas" (Levoratti, 2015, p.132).

Desde aquí, dos puntos son interesantes para pensar el desarrollo del deporte recreativo y comunitario. En primer lugar, profundizar sobre la afirmación: "el deporte como herramienta de inclusión". Esta frase cliché, recurrentemente utilizada por organizaciones de diversa índole, merece al menos ser puesta en duda: ¿Qué es inclusión? ¿Puede ser el deporte inclusivo? ¿Qué necesitaría para serlo?

Si bien la apertura de tales incógnitas amerita muchas líneas de análisis, en términos simples el enunciado "el deporte como herramienta de inclusión", siguiendo a Fittipaldi (2015), requiere atender el fenómeno de la desigualdad social en sus distintas dimensiones, como en los mecanismos que la reproducen y la sustentan, y al mismo tiempo implica también cuestionarse qué subjetividad se alienta con la práctica deportiva. La adjunción "crítica" a la labor de gestión sin dudas invita a repensar al deporte y al menos reflexionar sobre los argumentos que sustentan nuestro accionar profesional. De tal forma, no será el mismo trabajo si los dispositivos se orientan desde un marco de competición, que si lo hacen con vistas a la recreación y el ocio o la educación.

En relación a esto Perczyk (2005) se pregunta entonces si existen diferentes tipos de práctica deportiva. De esta forma el autor enuncia la existencia de dos modelos: por un lado, el que definen las federaciones deportivas, reflejado en las características del deporte de competición. Por otro lado, existiría una práctica más "educativa", donde pareciera ser que el valor del deporte reside en ser una oportunidad para desarrollar los valores educativos y sociales dentro de un contexto particular y en donde prevalece la participación activa y de todos. De esta forma, a partir de tal conceptualización, es necesario repreguntarse en los diferentes proyectos presentados en el programa PA bajo qué modelo se pretende intervenir con y desde el deporte y qué subjetividad se alienta con él, para poder establecer coherencia entre los distintos niveles de dicha política pública.

Levoratti (2015) reflexiona sobre esto en su desarrollo explicando que los significados del deporte varían a lo largo de las instancias de diseño e implementación de un mismo programa de los actores sociales que se desempeñan en la política pública. Por ello, el autor expresa en su análisis de PA que mientras que para los funcionarios el deporte sería una herramienta de inclusión social y educativa porque es un derecho, para los profesores se articulan distintas concepciones procedentes de las representaciones sociales sobre el deporte y los jóvenes.

En lo que refiere a deporte recreativo y comunitario, además, se explicó previamente que tiene

relevancia crucial la determinación socio cultural del grupo con el que trabajamos. Por tal razón, en términos de inclusión es necesario pensar en una práctica adaptada al grupo y no viceversa. Kantor (2008) en un sentido similar explica que no es posible reutilizar las respuestas tradicionales frente al contexto presente, y por ello es necesario revisar las interrogantes y respuestas que se supieron hallar, interrogarlas y redefinirlas a la luz del contexto y las condiciones actuales. De tal forma, un programa como *PA*, sería interesante pensarlo en términos de fundamentación política-ideológica: que conceptos, principios, orientaciones, guiarán la práctica deportiva que se pondrá en marcha con los grupos. Sin embargo, estas ideas deben plasmarse en un marco lo suficientemente flexible como para poder adecuarse a los grupos y contextos, siempre únicos y dinámicos.

Por otro lado, y como segundo punto de análisis del programa *PA*, es posible observar fácilmente desde los sustentos del deporte como herramienta, los valores positivos que se erigen en la representación social de los docentes en torno a la práctica deportiva. De tal forma, ante cada punto nombrado en los proyectos como fundamento para la realización de deportes que anteriormente se citó, sería factible la emergencia de algunos cuestionamientos: ¿qué valores posibilita el deporte? ¿qué es la salud? ¿qué es una formación integral? ¿por qué es importante el desarrollo de capacidades, técnicas y tácticas en esta población? Es decir, afirmados como fundamentos positivos (por parte de los docentes) para justificar las prácticas deportivas, se hace imperiosa la reflexión crítica en torno a las precisiones conceptuales que sustentan tales enunciados. Esta tarea podría considerarse un llamado de atención a las políticas, planes, programas o proyectos relacionados con el deporte, habitualmente sustentadas en el constante enunciado de sus valores intrínsecos y sus aparentes potencialidades formadoras y educativas (como se describió en el primer apartado del trabajo).

Es por ello que Levoratti (2015) afirma que el deporte se convierte en un espacio excelente para el aprendizaje de determinados valores y saberes, pero por ello debe ser indispensable considerar la modalidad de inscripción y reflexionar sobre las características particulares que se le asigna en

cada proceso formativo a estas prácticas. Por tal razón, seguir investigando sobre esta práctica social y su implementación en diferentes escenarios es sin dudas un elemento crucial para la implementación de nuevas políticas públicas, la revisión de las pasadas y las que aún están vigentes.

Conclusiones

El presente escrito fue presentado como trabajo final del seminario "Desarrollo del deporte comunitario" a cargo del docente Daskal, R. correspondiente a la formación "Maestría en Educación Física y Deporte" de la UNDAV (Argentina). El desarrollo consistió simplemente en la integración y aplicación de los materiales abordados durante la cursada del seminario, en busca de desarrollar una aproximación al concepto de deporte recreativo y comunitario. Para ello se diagramaron temáticamente y de manera relacionada dos grandes apartados: los debates y apreciaciones sobre definiciones conceptuales del deporte y el análisis de un caso estudiado en la bibliografía y su relación con la dimensión político-legal. Se espera que este breve escrito funcione como puntapié para la posterior y constante reflexión de las políticas públicas deportivas y la necesaria aproximación estatal a un deporte realmente social, recreativo y comunitario.

Referencias Bibliográficas

- Dunning, E. (2003). *El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Paidotribo.
- Fittipaldi, G. (2015). El deporte como dispositivo de inclusión: algunas reflexiones. En *La recreación y el deporte social como medio de inclusión. Conceptualizaciones, reflexiones y debates*. ADLULP.
- Frydenberg, J. (2002). Los clubes deportivos con fútbol profesional argentinos y el tipo o formato social bajo el cual se organizan: asociaciones civiles o sociedades anónimas. Aportes para un debate acerca de realidades y modelos ideales, pasiones e intereses *EFDeportes Revista Digital*, 8, 51. <https://efdeportes.com/efd51/clubes.htm>
- García, A. y Pecile, S. (2001). El deporte, ¿reproductor o transformador del sistema social? *Stadium*, 30(177).
- García Ferrando, M. (1990). Para una definición del deporte. En *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Alianza.
- Kantor, D. (2008). Cap. 6. A propósito de la "otra" educación". En *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante editorial.
- Levoratti, A. (2015) ¿De qué deporte hablamos cuando se busca la inclusión social y educativa? Un análisis de sus significados en un programa de política socioeducativa en Argentina, 2004-2011. *Gestión y política pública*, 113-138.
- Levoratti, A. (2015). Reflexiones para el desarrollo de líneas de investigación en el campo del deporte y la recreación como medio de inclusión. En *La recreación y el deporte social como medio de inclusión. Conceptualizaciones, reflexiones y debates*. Engranajes de la Cultura.
- Perczyk, J. (2005). *Aportes para la construcción de propuestas deportivas en el marco de proyectos socio comunitarios*.



¿Es importante el juego en nuestras vidas?

María Alejandra Del Campo¹

Mendoza, Argentina

¹ Licenciada en Psicóloga, Mediadora y Magíster en Psicología Social. Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología Comunitaria e Institucional, Universidad Nacional de Cuyo.

Email: alejandradelcampo@gmail.com

Introducción

En este ensayo nos proponemos dar algunas respuestas posibles a la pregunta ¿es importante el juego en nuestras vidas? y compartir una entrevista con Eduardo Ribó Bastián, creador de juegos vinculares, proyecto del cual participo.²

Probablemente, la respuesta a la pregunta anterior dependerá de quien la conteste. Pero antes de expresar algunas ideas, les hacemos otras preguntas: ¿qué es jugar para vos?, ¿es importante el juego en tu vida?, ¿cuánto tiempo a la semana le dedicas a jugar?, ¿cuántas veces jugaste en tu vida?; si siendo adulto le decís a otra persona “me voy a jugar”, ¿qué crees pensará?

Para empezar, tomaremos dos definiciones, de las veintitrés disponibles del Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española, del verbo jugar: “Hacer algo con alegría con el fin de

entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades.” (RAE, s.f., definición 1) y “Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él interés. Jugar A la pelota, AL dominó.” (RAE, s.f., definición 3).

En tal sentido, ambas definiciones comparten la palabra “entretenerse” y “divertirse”, pareciera que las actividades lúdicas tienen un objetivo común que es el entretenimiento, la “diversión”. Sin embargo, ello no descarta que puedan tener otros efectos como, por ejemplo, el desarrollo de habilidades sociales, motrices, etc. Además, hay formas de jugar que implican reglas.

Ramón Requena (2014), en el reportaje “La importancia del juego en el desarrollo humano”, refiere:

El juego tiene una intensa relación con el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales. Nos ayuda a comprender la importancia de la convivencia, nos introduce en las primeras sensaciones de alegría y nos muestra cómo manejar la frustración al no conseguir nuestros objetivos. Jugar es sinónimo de aprender. (p.1)

² Siguiendo las recomendaciones de la revista Millcayac para el uso no sexista en el lenguaje y para la redacción, en adelante se usa la forma genérica para referir a toda la población aludida (por ejemplo, cuando se expresa infantes sin el uso del artículo nos referimos a los niños, las niñas, les niñas o al mencionar adulto, se incluye a los adultos, las adultas o les adultes)

Además, recalca que a través del juego en la infancia se logra el “desarrollo físico” y la “flexibilidad y la agilidad” para alcanzar “autonomía”. Es decir, que hay algo que crece, uno se vuelve más hábil en algún área y esto es acompañado por dos emociones que fluctúan y se combinan: alegría y frustración.

También advertimos que juego, según lo manifiestan diferentes autores, puede considerarse como un lugar, una instancia de ensayo, de experimentación.

En el libro *Homoludens*, de Cristina Canoura, Laura Ruiz y Luisa Suárez (2017), ellas señalan la importancia del juego como función social. En él, las autoras citando la obra de Huizinga, hacen referencia a la “importancia del juego en el desarrollo de los humanos y como elemento fundamental de la cultura” (p.15).

En el prólogo del mismo texto, Marcelo Morales (año) expresa:

Meterse con el juego, con “el jugar” implica abandonar toda idea de cálculo y control, para dar paso a lo contingente, a lo que no estaba ahí no estaba y ahora está, a lo que no está, pero podríamos crear. (En Canoura et al., 2007, p.8).

A través de estas argumentaciones advertimos que jugar, aunque sea un juego reglado, implica entregarse a la vivencia por lo que no se posibilita anticipar un resultado.

Ana Inés Olivet señala al juego como “una condición inherente al ser humano para ensayar otros mundos posibles”. (En Canoura et al., 2007, p.32). En el ensayo de mundos posibles como de roles existentes, de situaciones, también se utilizan dispositivos lúdicos o juguetes, que estos son objetos que permiten desplegar la imaginación y practicar conductas.

Generalmente, se asocia el jugar como algo exclusivo de las infancias, aunque esto no es así. Culturalmente, el juego pareciera estar reservado para la niñez, aunque a veces ni en esa etapa vital está tan “permitido”, depende a qué se juega y cómo se juega. Por otro lado, la persona adulta que juega es tildada de “inmadura”, “aniñada”, es esta

visión acotada del juego como si fuera un espacio de placer que solo es permitido de ciertas formas en la infancia. Así, muchas veces en educación de adultos, jugar parecería que se asocia a pérdida de tiempo.

Retomando la idea de juego como sinónimo de aprender, podemos pensar que jugar puede ser un recurso educativo y, de esta forma, un modo de influir positivamente en el proceso educativo, ya sea este formal o informal.

Si en el proceso educativo hay juego, se permite que aprendamos integrando no solo lo que pensamos a través de un trabajo más cognitivo, sino lo que sentimos, las emociones, e incluir la vivencia. En este sentido podríamos decir que jugar, posibilita trabajar en ámbitos educativos con un modelo de educación como práctica de libertad, como definió Paulo Freire (2017), donde la educación se construye junto con educandos, no es quien educa dueño del saber que viene a llenar las tabulas rasas de estudiantes con sus conocimientos especializados.

Al decir de Pers, (2009), en el libro “Guía de Metodologías Participativas y Juego Educativo”:

Podremos decir que los sistemas educativos, se han caracterizado por su rigidez, por transmitir el conocimiento desde la óptica de lo serio, como una herencia de la educación tradicional. Vale la pena destacar que esta propuesta fue válida y que obviamente no es condenable, pero que hoy es necesario reevaluarla y convertir el proceso enseñanza aprendizaje en un modelo de encuentro con el saber un poco más dinámico, más participativo y quizás menos agresivo con el educando. (p.8).

El autor agrega además, que los juegos, si se tiene claridad en el objetivo educativo que se quiere lograr, facilitarán procesos de enseñanza – aprendizaje más amables, relajados y participativos. (p.9.). Por lo tanto, el juego da la posibilidad de propuestas más amorosas y respetuosas con quienes participan. Algunos de los juegos educativos que distingue este autor son: “los juegos tradicionales, juegos de competencia, juegos de roles, juegos de actuación, juegos de recreación y juegos interactivos”.

vos en computadora para enseñar temas” “Todos estos juegos representan una simulación de la realidad para participar en situaciones cotidianas y vivenciales”. (p.9).

Eduardo Tissera, psicólogo comunitario argentino, refiere en una entrevista de audio que le realicé el 12 de mayo 2022, que los juegos al basarse en el placer, la libertad y la creatividad, desarrollan otras áreas, suman intencionalidad al aprendizaje y posibilitan apropiarse del contenido de lo aprendido. Además, agrega que el espíritu lúdico adulto tal vez se ve más en el despliegue deportivo, artístico y en la creatividad en los trabajos.

Por otro lado, en su texto *Juegotecas: Dispositivos interpelantes para la práctica de APS (2004)*, señala el juego “como constitutivo del aparato psíquico, y motivo de socialización” (p. 5), lo que subraya claramente la importancia del mismo, pero sin embargo, el intento constante de invisibilizarlo aparece, como se plasma en el siguiente fragmento:

“Pero, después de todo: ¿qué hacen ahí, en la juegoteca? Yo un día pasé y vi que lo que hacían era jugar a dígalo con mímica y después toman la leche. Y con eso ¿qué? ¿Es eso tan importante?”

Nosotros llegamos a preguntarnos lo mismo y nos respondimos simplemente que sí. Que esa simple “tecnología apropiada” es un espacio que ni los chicos conocían, ni lo hacían NUNCA porque simplemente no tienen dónde ni con quién. (p.6.)

En complemento con lo ya expresado, un equipo de la Asociación Civil Creactivar – Redes Comunitarias (2010) define al juego como “derecho y necesidad psicosocial fundamental” que promueve “el desarrollo de las áreas de socialización, creatividad, motriz, sensorial, cognitiva” y además “es promotor e indicador de salud”. (Aranda et.al, 2010, p. 1).

Este es solo un breve recorrido por algunas de las reflexiones que nos acercan a defender y crear espacios de juego que posibiliten el cara a cara humanizante y respetuoso.

Pero si aún, habiendo llegado hasta acá leyendo, creen que les faltan argumentos para ponerse a jugar... les dejo otro la entrevista que efectué.

Entrevista a Eduardo Ribó Bastián de “Juegos Vinculares”³

¿Ustedes qué hacen?

Elaboramos juegos vinculares

¿Qué es eso de elaborar juegos vinculares?

Crear dispositivos vinculares supone un estilo, una forma, una idea de trabajar el juego y lo lúdico desde una concepción distinta a la que hoy se ofrece, una versión del juego offline, una versión del juego con grados muy bajos de competitividad, más bien la versión constructiva y sobre todas las cosas, una posibilidad, una oportunidad para el vínculo, para el diálogo y para la comunicación.

¿Y cuáles juegos hacen o han hecho?

Tenemos una variedad de juegos que se disparan de un potencial imaginativo que despierta para nosotros, distintas posibilidades; los juegos han sido elaborados en distintas etapas de nuestra historia.

El juego “Simulacro” nace cerca del año 1998, “Imaginar Mundos Posibles”, se editó en el 2000, la “Torre Vincular” en el 2018, el “Juego de Aves” en el año 2020 y en edición actualmente tenemos el “Juego del Amor”.

¿Tienen en agenda algún otro juego?

Tenemos algunos otros en construcción. Cada uno de estos materiales se realizan en distinto tiempo que pueden llevar incluso 5 años. Podemos decir que los juegos que elaboramos están inspirados en un modelo de trabajo de investigación-acción-participativa (IAP) o modelos de investigación colaborativa. Sus distintas etapas se pueden describir en elaboración, participación y testeo, vuelta a la participación y revisión.

Por último, saber ¿con qué relacionan a sus juegos?

Creemos que nuestros juegos se relacionan con una mirada colectiva, una inclusión constante y un efecto circular y diverso en lo vincular. También con lo cooperativo, con los procesos de pequeños

³ Realizada el 20 de septiembre de 2022.

y grandes grupos; con una serie de entramados entre juego y juego. Un dispositivo lúdico creemos recupera la imaginación al poder crear con otras, otros, otras, nuevas formas de vivir nuestros tiempos y espacios, y de ahí su importancia.

Facebook: @juegosvinculares
Instagram: @vinculares



Aves autóctonas



Simulacro, ¿Qué pasaría si...?



Torre Vincular



Imaginar mundos posibles



7 Familias

Referencias Bibliográficas

- Aranda, S.; Benítez, M.; Feyling, M.; González, A.; Pasquali, M.; Sena. (2010). Jugando con lo que hay, construyendo lo que falta: un desafío de la práctica comunitaria. Ponencia en I Encuentro de Psicología Comunitaria. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Canoura, C.; Ruiz, L. y Suárez, L. (2017). Homoludens. Diez años de reflexión, juego y encuentro. Rumbo editorial.
- Freire, P. (2017). Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores.
- Pers, H. (2009). Guía de Metodologías Participativas y Juego Educativo. Educación para el Desarrollo.
- Requena, Ramón. (28 de diciembre de 2014). La importancia del juego en el desarrollo humano. Página 66. <https://pagina66.com/art/98632/la-importancia-del-juego-en-el-desarrollo-humano>
- Real Academia Española. (s.f.). Jugar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 7 de septiembre de 2022, de <https://dle.rae.es/jugar?m=form>
- Secretaría de Investigación y Publicación Científica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo (s.f.) Recomendaciones para un uso no sexista en lenguaje y para la redacción. En Millcayac, Recuperado de <https://fcp.uncuyo.edu.ar/upload/recomendaciones-para-el-uso-no-sexista-logo-sipuc.pdf>
- Tissera, E. (2004). Juegotecas: Dispositivos interpelantes para la práctica de APS. En Curso de Posgrado: Respensando la teoría y la práctica Comunitaria. Organizado por la Comisión de Docencia e Investigación del Centro de Salud y Acción Comunitaria n° 1.



Notas y testimonios de experiencias de recreación organizada: el caso del escultismo cordobés

Marcos Griffa¹

Córdoba, Argentina

¹ Doctor en Ciencias Sociales. Magister en Antropología. Técnico y Licenciado en Recreación. Diplomado en Gestión Cultural. Docente e investigador de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

Email: marcosgriffa@upc.edu.ar

Introducción

El presente trabajo procura recuperar una de las experiencias de recreación organizada en Córdoba, Argentina: el escultismo². Interesa en este artículo dar cuenta de sus inicios, la labor desarrollada por sus pioneros, sus vinculaciones con el catolicismo y el proceso que atravesaron las corrientes progresistas de este movimiento durante la última dictadura cívico-militar en la Argentina. El escultismo surge en Córdoba hacia fines de la década del 20, de la mano de un joven inglés, Vivian Matthews, quien por iniciativa del Comisionado en Argentina de los Scouts Anglo-Argentinos, reverendo Jackson, conformó y desarrolló un "tropa scouts"³ en el Asilo "Allen Gardinel Memorial Home" de la ciudad de Los Cocos, entre 1924 y 1928. Años más tarde, residiendo en la calle Catamarca 1080, Matthews desarrolló la misma labor en la ciudad de Córdoba en una casona propiedad de la familia Hughes ubicada en calle Roma 1162 del Barrio Inglés, hoy Barrio Pueyrredón.

Fue allí donde Vivian Matthews funda el "First Córdoba Scout Troop" y el "First Córdoba Rover Crews", de estilo y norma de los scouts ingleses, tal como lo venía difundiendo Baden Powell⁴ des-

de sus orígenes. En este grupo se encontraban entre otros Henry Edward Williams y un muchacho criollo llamado Tomás Alejandro Echevarría, quien por entonces tenía 19 años y había ingresado a través de los hermanos Hughes (Sánchez, 2021).

Tomás Echevarría, primer maestro scout⁵

EEEn 1935 Echevarría, a quien hoy se lo considera el pionero del escultismo en Córdoba, fundó y dirigió la Compañía Manuel Belgrano, primera

² Para la elaboración de este artículo se ha utilizado material documental del movimiento scouts cordobés, y testimonios de sus protagonistas y allegados.

³ La *tropa* es una división de grupos en función de las edades de los niños y jóvenes (*ramas*). En algunas agrupaciones se le suele llamar *tropa* o *tropa scout* al grupo de niños entre 11 y 14 años. Las tropas se organizan en un sistema de *patrullas*, pequeños grupos con tareas y responsabilidades definidas.

⁴ El inglés Baden Powell se lo conoce como el padre fundador del escultismo. En 1908 publica en 15 fascículos "Escultismo para Muchachos", y al año siguiente visitó nuestro país, brindando una conferencia en la sede de la Asociación Cristiana de Jóvenes en Buenos Aires. A partir de entonces se formó una Comisión Organizadora del Movimiento Scout en la Argentina que rápidamente se propagó a todo el país.

⁵ Se agradece la información y material aportado por Ricardo Sánchez, quien con la colaboración de Margarita Echevarría de Herran y su familia, hicieron posible la reconstrucción de la historia de los inicios del escultismo en Córdoba, Argentina.

agrupación oficialmente registrada en la ciudad de Córdoba por la Institución Nacional de Scouts Argentinos (INSA). Este grupo funcionaba en un terreno baldío en calle Rincón esquina General Güemes, utilizando como sede de reunión y depósito un vagón de tren donado por el ferrocarril inglés. La ciudad de Alta Gracia, o más precisamente un lugar llamado “Cañada Guzmán” a pocos kilómetros de la ciudad, era sede de los campamentos de verano que INSA desarrollaba a nivel nacional.

En 1937, Echevarría fue reconocido oficialmente por INSA como el Primer Maestro Scout en Córdoba, como se denominaba en aquellos años al Jefe de Tropa Scout.

Se estima que hacia fines de la década del 30 y principios del 40 se habían conformado en la ciudad de Córdoba una decena de agrupaciones que reunían a unos 1200 scouts, incluso una mujer de apellido Maldonado que vivía en Barrio San Vicente, fundó y dirigió las “Girls Scouts”, que en poco tiempo logró reunir a más de 100 niñas (Sánchez, 2021). Por aquel entonces, Echevarría y otro maestro scout, Ricardo Altamira, conformaron grupos de orientación católica, a los que denominaron Scouts Católicos de Córdoba. En sus comienzos funcionaron en el Colegio Robles y en terrenos cedidos por la Parroquia de la Sagrada Familia en Barrio Pueyrredón. Este primer grupo se llamó Agrupación N° 52 “Nuestra Señora de los Scouts”. En 1941, Altamira funda otros grupos en la Parroquia San José de Barrio San Martín, al que denomina Agrupación N° 53 “Pedro Ignacio de Castro Barros”, y en el Colegio Corazón de María de Barrio Alta Córdoba. En 1943 estos grupos se afiliarán a la Unión Scouts Católicos de Argentina (USCA).

En el verano de 1942 se realizó el primer campamento de todos los Scouts Católicos de Córdoba en la localidad de Villa de Lago, a orillas del arroyo Los Chorrillos, bajo la dirección de Echevarría y Altamira. El último campamento anual se realizó en esta localidad en 1945.

En los años 50 los Scouts Católicos de Córdoba, ahora llamado Distrito Córdoba, desarrollaron una formación de nuevos dirigentes (maestros), el Curso Teórico-Práctico para Scouters, que se llevó

a cabo en la sede de la Agrupación N° 53 “Pedro Ignacio de Castro Barros” (en calle Brandsen 81) y en el Gimnasio Provincial Rafael Nuñez de Barrio General Bustos.

Hacia finales de los años 50 y comienzos de los 60 la política del Distrito Córdoba de la USCA estaba orientada a la difusión del movimiento y a la formación de dirigentes. Fue allí que toma contacto Guillermo “Quito” Mariani, por entonces sacerdote de Río Ceballos, quien con la colaboración de Altamira y otros maestros scouts, fundará en 1957 el grupo Fray Mamerto Esquiú. En 1965 Altamira deja la conducción del Distrito, mismo año en que se realiza en la localidad de Embalse el Primer Encuentro Nacional de la USCA (Sezin y Caselia, 2007).

Quito Mariani, un cura rebelde... y scout ⁶

SMariani fue un sacerdote tercermundista⁷, de extensa labor social y cultural. Nació en Villa del Rosario el 1 de agosto de 1927 y se ordenó sacerdote en 1951, ejerciendo su labor sacerdotal en Villa María, Río Ceballos y en la ciudad de Córdoba.⁸ Como se mencionó anteriormente, en 1957 creó en la localidad serrana de Río Ceballos el grupo scout Fray Mamerto Esquiú, donde descubrió “la riqueza de lo lúdico, el canto, la música y el espíritu de aventura que está unido al juego”.⁹ Para Mariani, la educación scout complementaba la educación escolar, “con un sentido de servicio, de alegría, de autoestima”¹⁰, y en el caso particular del grupo de Río Ceballos, desde una visión progresista que cuestionaba los rasgos militaristas y clericales del movimiento¹¹:

6 Para la elaboración de este artículo se ha utilizado material documental del movimiento scouts cordobés, y testimonios de sus protagonistas y allegados.

7 El tercermundismo “es una categoría amplia y dinámica emparentada con las reivindicaciones de los países pobres del mundo surgidos hacia mediados del siglo XX (...) particularmente asociada a las corrientes renovadoras más radicalizadas de la Iglesia católica impulsadas tras el Concilio Vaticano II” (Lacombe, 2014, p.122). En este artículo (que es un avance de su tesis doctoral), Lacombe cita a Mariani, quien sostiene que, en este contexto y a partir de unas situaciones de conflicto dentro de la iglesia católica en Córdoba, comenzó a descubrir “otra iglesia”, encontrando su lugar dentro del grupo de los “rebeldes” (p.132).

8 Para conocer sobre otras actividades desarrolladas por Mariani, recomiendo una interesante nota disponible en: <https://enredaccion.com.ar/mezcla-nueva-de-sudor-y-luz-una-historia-de-quito-mariani-con-la-musica/>

9 Entrevista a Quito Mariani, 14/04/15

10 Ídem.

Valeria Pavesio fue una de las integrantes del grupo scout. Se incorporó en 1964, a los 12 años, iniciándose como guía scout¹², luego ayudante de los "Lobatos", el grupo de lxs más pequeñxs¹³. Allí conoció a Alejandro Morales, quien luego fue su pareja y con quien contrajo matrimonio. Alejandro, y otros miembros del grupo scout: Daniel Sanmartín (19 años, estudiante de Arquitectura, obrero del Frigorífico Mediterráneo y afiliado a la UCR), Mario Graieb (21 años, estudiante de Historia, obrero del Frigorífico Mediterráneo¹⁴ y militante gremial), Eduardo Bulacio (26 años, militante del PRT-ERP) y José Moyano (21 años, estudiante de Periodismo), fueron secuestrados y desaparecidos en 1976 por las fuerzas de la dictadura cívico-militar.

Al momento de su secuestro y desaparición, Alejandro Morales tenía 27 años, era estudiante de Arquitectura, serigrafista y militaba en el PRT. Fue el último dirigente del grupo scout y era el encargado de la confección de las insignias y banderines del grupo.

El "Fray Mamerto Esquiú", según Mariani, "era identificado como terrorista, creían que muchos de los ejercicios que realizábamos para adquirir soltura, como el raspatraste, hacer túneles, treparse, era entrenamiento para guerrilleros"¹⁵

11 Las influencias del militarismo y el clericalismo son de larga data dentro del movimiento scout, pero a los fines de este trabajo, me resulta relevante las relaciones entre el catolicismo y el escultismo. Es interesante el trabajo de Porta Fernández, P. "Scouts y catolicismo tercermundista. Acercamiento hacia artefactos culturales del tercermundismo católico platense en los '60- '70: La revista 'Comunidad'" y el artículo "Silencio clerical sobre la masacre scout. La historia de los 18 jóvenes voluntarios desaparecidos en Villa Bosch", donde se relata las experiencias desarrolladas por el sacerdote tercermundista Mario Bertone junto a jóvenes scouts desaparecidos durante la última dictadura cívico-militar. En relación a otras experiencias de organización juvenil en vínculo con sacerdotes tercermundistas, puede consultarse mi tesis doctoral "Arte y política en las calles. Las murgas en los 90" (2014).

12 Las guías scout surgen en los inicios del movimiento scout. La participación de mujeres en este movimiento fue impulsada por Agnes Baden-Powell, hermana del fundador del escultismo, y la esposa de éste, Olave.

13 Lobatos, dentro del movimiento scout, es el grupo de niñxs de 7 a 11 años.

14 El Frigorífico Mediterráneo (que luego pasó a llamarse Estancias del Sur), de Unquillo, estaba ubicado sobre la ruta E53. Son 9 lxs trabajadores desaparecidxs, quienes conformaban una junta interna dentro de la fábrica y reclamaban por mejoras salariales y laborales. Para ampliar sobre ello recomiendo ver el documental "Mediterráneo, la lucha silenciada", realizado por Alfred Mariotti.

De acuerdo a los testimonios de sus protagonistas y allegadxs, la participación de estos jóvenes en la militancia política tenía mucho que ver con su formación scout y con el lema de Baden Powell, aquello de "intentar dejar este mundo un poco mejor de como lo encontramos". Mariani sostiene que estos jóvenes "cuando empiezan a actuar en la sociedad tienen una inserción activa, cuando hubo que militar contra la opresión militar y ocuparon puestos importantes".¹⁶

Mario Graieb y Daniel Sanmartín fueron "raiders", el grupo adolescente de los scout¹⁷, luego ambos comenzaron a trabajar en el Frigorífico Mediterráneo "y ahí les enseñaban a leer y escribir a los analfabetos que les hacían firmar cheques en blanco, además de la militancia sindical, querían armar una lista interna que después fue destruida"¹⁸

El grupo scout fue un "semillero"¹⁹, la militancia política de aquellos jóvenes "fue como un pasar de mano, del siempre listos de los scout al siempre listos para luchar por los pobres"²⁰

En 1967 "castigado" por Primatesta²¹, trasladan a Mariani a la ciudad de Córdoba. Allí, en "la Cripta"²², organiza el grupo La Guy de Larigaudie²³, esta vez, con la colaboración de algunos dirigentes del grupo de Río Ceballos, entre ellos, Víctor Pavía y Víctor Tavella.

15 Entrevista a Mariani, ya citada. En su libro "Sin permiso. Novela Scout", Mariani hace referencia a situaciones de este tipo vividas por jóvenes scouts. Véase los capítulos titulados "Fantasmas" (p.101-104) y "Desagradable sorpresa" (p.105-110)

16 Entrevista a Mariani, ya citada.

17 Los Raiders (también llamada Caminantes) es el grupo de jóvenes de 15 a 18 años.

18 Entrevista a Valeria Pavesio - 21/03/2020

19 Entrevista a Gabriela Morales - 18/03/2020

20 Entrevista a Valeria Pavesio, ya citada.

21 Raúl Primatesta fue un cardenal representante de la ortodoxia eclesialista pro-dictadura.

22 Nombre como se la conoce a la Parroquia Nuestra Señora del Valle, ubicada en barrio Villa Belgrano, de la ciudad de Córdoba.

23 Guy de Larigaudie fue un scout francés, que muere en combate en 1940, durante la Segunda Guerra Mundial.

Años más tarde Pavía tendrá una activa participación estudiantil en el Instituto Provincial de Educación Física, hoy Facultad de Educación Física IPEF, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba. Participará también de la Comisión Organizadora del 400 aniversario de la fundación de Córdoba que coordinaba el vice gobernador Atilio López, y convocado por el SMATA²⁴ para la formación de un grupo de líderes adolescentes para sus colonias de vacaciones. Pavía, quien hoy es un destacado y reconocido especialista en los estudios del juego, había ingresado al grupo scout en 1965, cuando cursaba el sexto grado en la escuela de La Quebrada, en las afueras de Río Ceballos. El grupo scout ocupó un lugar central en su formación "intelectual, emocional, física y también política, en el sentido amplio de proyectos e ideales compartidos"²⁵.

Con la partida forzada de Mariani, y luego de 10 años de labor en Río Ceballos, el grupo se reorganizó. Y fue allí "donde empezaron a tallar los buenos dirigentes"²⁶, quienes asumieron "la responsabilidad de mantener el grupo scout sin Quito"²⁷. Para ello realizaron un curso de auto-capacitación, al tiempo que "algunos empezaban a buscar otros caminos de compromiso social y político"²⁸.

Mariani tendrá una activa participación en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, una corriente dentro de la iglesia católica, influenciada por el Concilio Vaticano II, que promovía el compromiso social y político, y una clara "opción por los pobres". Muchos de sus integrantes se identificaron o acercaron al peronismo revolucionario, y fueron perseguidos, desaparecidos o

asesinados durante la última dictadura, incluso antes del golpe de Estado.

En 1976 Mariani denuncia el asesinato del obispo Angelelli²⁹, de quien era muy amigo, lo que no tardó en recibir amenazas para que "deje lo que estaba haciendo". Ya en 1977, Mariani, "el cura rebelde", figuraba en las "listas" del gobierno militar.

Para el grupo scout de Río Ceballos, "después del 71 la cosa se puso fulera, muere uno de los dirigentes, Mario Planté, en un accidente, el grupo comenzaba a no ser bien visto"³⁰. Con el golpe de Estado, la persecución, secuestro y desaparición de cinco de sus dirigentes y ex integrantes, "se desarmó todo"³¹.

Cuando a Mariani lo trasladan, lo sucede en la parroquia otro sacerdote, Miguel Quinteros, mano derecha del "Quito". Al poco tiempo de asumir la parroquia, Quinteros renuncia a sus hábitos, y luego fallece en un accidente automovilístico. Su lugar lo ocupa "el cura Sánchez, un viejito tipo cura gaucho, conservador pero muy piola en el manejo del grupo, que fue un poco resistido pero nos dio mucha libertad"³². Los sábados por la tarde, Sánchez jugaba al fútbol con los scouts y dio continuidad al grupo hasta que lo trasladan a su Villa Dolores natal.

Finalmente en abril del 1976 fue Alfredo Amelio Cavalotti, un sacerdote recién llegado a Río Ceballos, quien reúne a jóvenes que habían participado de aquella experiencia, para formar el Grupo Alegría³³.

24 Por aquel entonces el SMATA (Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor) tenía una fuerte presencia y capacidad de movilización, un puntal en la lucha contra el gobierno de facto de Onganía. El SMATA estaba liderada por su secretario general René Salamanca, uno de los referentes, junto a Agustín Tosco de Luz y Fuerza, de la rebelión popular, obrera y estudiantil, que se conoce con el nombre de Cordobazo, acontecida en mayo de 1969.

25 Entrevista a Víctor Pavía - 27/03/2020

26 Entrevista a Jorge Corvellini - 21/03/2020

27 Entrevista a Víctor Pavía, ya citado.

28 Ídem

29 Enrique Angelelli fue un obispo católico de un profundo compromiso social. Participó de las sesiones del Concilio Vaticano II y fue parte de los sacerdotes que se enfrentaron a la jerarquía de la iglesia y a la dictadura militar. Su muerte fue

provocada en un accidente automovilístico el 4 de agosto de 1976. El 4 de julio de 2014, transcurridos casi 38 años, fueron condenados a cadena perpetua los responsables acusados de haber provocado su muerte.

30 Entrevista a Jorge Corvellini, ya citado.

31 Ídem

32 Entrevista a Jorge Corvellini, ya citado

33 Sobre la experiencia de este grupo, ver Griffa, M. 2022. "Alegres, rebeldes y militantes. Rostros, rastros y marcas de la represión en experiencias de recreación organizada en Córdoba, Argentina". En Osorio, E. y Gerlero, J. La alegre rebeldía. Editorial Casa de las Preguntas. Oaxaca, México.

Referencias Bibliográficas

- ABisso, A. (2017). Esteban Echeverría, ¿precursor de Baden-Powell? Usos del pasado en el proceso de nacionalización del scoutismo en la Argentina: de la fundación de la ANSA a la disolución de las compañías étnicas (1912-1941). XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Fernández, N. (2019). Símbolos, ceremonias de iniciación y ritos de paso en el escultismo católico argentino. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/rs/v39n3/0100-8587-rs-39-3-00100.pdf>
- Griffa, M. (2014). Arte y política en las calles. Las murgas en los 90. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Mariani, G. (2007). Sin permiso. Novela Scout. El Emporio Ediciones. Córdoba.
- Mariotti, A. "Mediterráneo, la lucha silenciada". Documental audiovisual. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8QWLITOmWU>
- Lacombe, E. Las dos Iglesias: memorias sobre el surgimiento de la corriente tercermundista en Córdoba. Revista Sociedad y Religión. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/158828921.pdf>
- Page, C. (2005). El Río de los Ceballos, historia de un pueblo 1583-1983. BR Copias. Córdoba.
- Porta Fernández, P. "Scouts y catolicismo tercermundista. Acercamiento hacia artefactos culturales del tercermundismo católico platense en los '60- '70: La revista 'Comunidad'"
- Sánchez, R. (2021). MS Tomás Echevarría. Pionero del escultismo en Córdoba. Boys Scouts Argentinos.
- Sezin, M. y Caselia, J. (2007). Historia del escultismo católico de Córdoba. Orígenes y trayectoria.



Colombia: Políticas públicas en prácticas ancestrales, recreación y deporte. Situación actual y desafíos regionales.

Manuel Mavisoy¹

Colombia

¹ Gobernador Indígena Pueblo Camentsa Biya de sibundoy. Delegado oficial en los segundos juegos mundiales de los pueblos indígenas en Alberta Canadá, Año 2017. Delegado oficial ante el Foro Mercosur Latinoamericano. Secretario CONPAE (Comisión Nacional de Prácticas ancestral juegos y deportes para la armonía y el equilibrio para los pueblos indígenas de Colombia).

Email: gobiernomayor.deportes@gmail.com

Presentación

Históricamente hablar de prácticas ancestrales, deporte y recreación al interior de los pueblos indígena es un asunto rezagado, reflejo de los problemas estructurales que ha tenido el país en lo que refiere a políticas públicas hacia este sector de la sociedad colombiana. La profunda desigualdad incide en este sector del deporte, en general no ha sido prioridad y en consecuencia no ha hecho parte de la agenda gubernamental de la administración pública en el orden nacional, regional y local, de allí que uno de los indicadores que visibiliza este rezago es la poca competitividad de los deportistas colombianos a lo largo de la historia, más por la falta de apoyo que por el talento, que en sí es innato; más allá de lo que significan las practicas ancestrales y el deporte para la pervivencia física y cultural de los pueblos indígenas teniendo en cuenta que con su desarrollo se fortalecen aspectos como la supervivencia, la economía y la cultura.

Los Pueblos Indígenas siguen siendo marginados en todos los ámbitos, aún a pesar de las justas y constantes luchas exigiendo derechos mediante diversos mecanismos. Con respecto al deporte, el

desinterés del parte del Estado hacia el contexto cultural de éstos ha afectado las propias formas de recrearse, entretenerse y por tanto la promoción de actividad física se ve reducida por las constantes amenazas externas a las cuales se ven expuestas las comunidades en condición de vulnerabilidad, es necesario reconocer que, incluso al interior de los mismos Pueblos Indígenas, este tema no tenido la visibilidad e importancia que merece, concentrando la atención principalmente en temas como el territorio, la salud, y la educación; es solo hasta ahora que se viene resaltando la importancia que tiene este tema para los pueblos indígenas, en espacios de representación, concertación y diálogo como la MPC (Mesa Permanente de Concertación con las Organizaciones y Pueblos Indígenas).

Más allá de hacer un recuento histórico de cómo han sido vulnerados los pueblos indígenas en estos temas, este documento tan solo es un aporte para ver cómo en los últimos gobiernos, la inversión pública directa para los Pueblos Indígenas en recreación, entretenimiento y deportes es una consecuencia de una larga lucha, que se han centrado en las instancias de representatividad, que

muchos de los avances aún no son tan visibles, que por tanto, es mínima con respecto a otros sectores, que no es un porcentaje mayor, que de hecho apenas se está materializando, que aún se está construyendo una política que sea acorde al contexto cultural a la "prácticas ancestrales, deporte, recreación y actividad física", que hay un terreno por investigar, conocer, adecuar y generar unas garantías que permita revitalizar, recuperar y fomentar dichas prácticas.

Por eso en primer lugar se expondrá un breve contexto sobre el marco legal para el caso colombiano, cómo el recién creado Ministerio del Deporte, como organismo principal de la administración pública del nivel central, rector del sector y del Sistema Nacional del Deporte. Luego se hará un recorrido de cómo los Pueblos Indígenas han logrado desde las instancias de representación y participación un diálogo directo de "Gobierno a Gobierno" con la administración de turno, además de crear otros que han permitido pensar sobre este sector, y que dicha delegación le fue designada a la CONPAE (Comisión Nacional Prácticas Ancestrales para la Armonía y el Equilibrio), con este recorrido se hará un esbozo general de avances y retrocesos, la participación de la sociedad civil (actores, asociaciones, redes) y los desafíos a futuro. De igual manera se mencionaran algunas experiencias de competencias que han sido en unos casos apoyadas en el marco de este proceso, otras por el apoyo de agencias externas y/o por iniciativas propias que se han gestado al interior de las mismas comunidades indígenas, que son referentes para la construcción de una política pública que se adapte a cada cultura.

Los pueblos Indígenas en Colombia

Las naciones y pueblos originarios no pueden concebir la vida sin territorio, la vida de la naturaleza ella sola hace sus reformas, entonces su comprensión es el principio de lo que denominamos espiritualidad; la Ley de Origen, el Derecho Mayor o Derecho Propio significa al interior de los pueblos indígenas que nada se hace porque sí, existe una interrelación de cada una de las culturas indígenas con su entorno, con sus sitios sagrados, de allí nace el equilibrio entre los humanos con la Madre Tierra, entonces nace todo un lenguaje que es comprendido bajo este orden natural, la

primera autoridad es la naturaleza, lo tangible e intangible, alrededor de ella y por ella se construye unos saberes: toda una cosmogonía; por tanto la existencia en el tiempo/espacio se sustenta en entender este principio de autoridad natural, no hay otra forma, esto garantiza la vida en la tierra y por eso los pueblos indígenas en su diversidad reconocemos a la Tierra como nuestra Madre. Cada pueblo de acuerdo a su entorno ha desarrollado unas prácticas, son ancestrales, es toda una serie de formas y lenguajes que permiten mantener esa armonía y equilibrio.

Situación demográfica de los Pueblos Indígenas de Colombia:

De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 realizado por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas), los pueblos indígenas representan 3.95% equivalente a 1.905.617 personas. (DANE, 2018). Entre el censo general del año 2005 y el CNPV 2018 la población indígena aumentó 36,8%; el aumento según la entidad no obedece únicamente al aumento de niveles de fecundidad, sino por una mejor cobertura del proceso censal en territorios con predominancia indígena y el aumento del autorreconocimiento étnico indígena. Los pueblos indígenas Wayuu, Nasa, Zenú y Pastos representan mayor densidad poblacional sumando el 57.4% del total de la población que se auto reconoce como indígena (DANE, 2019).

Según el CNPV 2018 la pertenencia étnica por área y tipo de territorio étnico 400.087 personas habitan en las cabeceras municipales, 450.032 se encuentran fuera del territorio étnico, al interior de los resguardos indígenas están 1.036.180 personas y 19.318 habitan territorios colectivos de comunidades negras de 1392 cabildos identificados a nivel nacional, 797 están constituidos como resguardos, es decir, cuentan con tierras legalmente constituidas, mientras 595 se encuentran en proceso de solicitud de constitución ante la Agencia Nacional de Tierras – ANT.

Las referencias del DANE permiten acercarnos a un panorama relacionado con la diversidad étnica del país, y, por ende, a las prácticas ancestrales de los pueblos indígenas de Colombia. Asimismo, permitirá aproximarnos y generar acciones

eficaces y eficientes que causen impactos positivos en el fortalecimiento de los pueblos indígenas cuando de prácticas ancestrales se trate.

Situación actual de las políticas públicas nivel nacional:

La siguiente información es basada en páginas web y documentos oficiales del Ministerio del Deporte, Departamento Nacional de Planeación y demás entidades y organismos que son responsables de la administración e inversión pública en Colombia.

En el marco del Plan Decenal del Deporte 2009 - 2019, que, en el 2008, el Ministerio de Cultura y COLDEPORTES (Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre), formularon dentro de sus objetivos estratégicos de los programas del lineamiento, programa 1 de registro y organización, No. 4 promover la creación del Ministerio del Deporte. Los Planes Decenales son un instrumento de planificación y gestión de largo plazo, que tienen el objetivo de generar lineamientos de política pública con acciones y metas que superen las vigencias de los planes nacionales de desarrollo. Fue en la administración del presidente Iván Duque que mediante la Ley 1967 de 2019 transformó COLDEPORTES en el Ministerio del Deporte como organismo principal de la Administración pública, del nivel central, rector del sector y del Sistema Nacional del Deporte.

De esta manera, la creación del Ministerio del Deporte se materializó a través de la Ley 1967 de 2019² *“Por la cual se transforma el Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (COLDEPORTES) en el Ministerio del Deporte”*. En el artículo 2 define cuales entidades están adscritas o vinculadas, además en el artículo 5, la estructura del organismo y el decreto en mención define las funciones que están a cargo de sus dependencias. El artículo 3 por su parte traza la misión la cual es:

(...) formular, adoptar, dirigir, coordinar, inspeccionar, vigilar, controlar y ejecutar la política pública, planes, programas y proyectos en mate-

ria del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la actividad física para promover el bienestar, la calidad de vida, así como contribuir a la salud pública, a la educación, a la cultura, a la cohesión e integración social, a la conciencia nacional y a las relaciones internacionales, a través de la participación de los actores públicos y privados.

A continuación, la Normatividad de la creación del Ministerio del Deporte, (Mindeporte, 2022). La Creación del Ministerio del Deporte, se fundamentó en uno de los ejes estratégicos del Plan

² Ley 1967 de 2019

(Tabla 1)
Normas que regulan la estructura y funciones del Ministerio del Deporte

Tipo de Norma	Nro.	Año	Epígrafe
Ley	1967	2019	Por la cual se transforma el Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes) en el Ministerio del Deporte
Decreto	1670	2019	Por el cual se adopta la estructura interna del Ministerio del Deporte
Decreto	1671	2019	Por el cual se establece la planta del personal del Ministerio del Deporte y se dictan otras disposiciones
Resolución	2359	2019	Por la cual se establece los Grupos Internos del Trabajo del Ministerio del Deporte y se asignan funciones

Tabla No. 1: Tomado del Informe de Empalme Presidencial 2018 – 2022

Nacional de Desarrollo (PND 2018 - 2022), y en particular del componente denominado Pacto por la Equidad, fue la formulación de la estrategia “Deporte y la recreación para el desarrollo integral de los individuos, para la convivencia y cohesión social”. El rol del Sector Deporte dentro del PND 2018-2022 se sustenta en lo establecido el artículo 52 de la Constitución Política, y requería de una institucionalidad que permitiera la formulación de políticas públicas con impacto a largo plazo, la coordinación de acciones sectoriales, hasta ahora dispersas, y la capacidad de generar sinergias con diferentes sectores administrativos para alinear las capacidades de los actores públicos y privados responsables de la implementación de políticas, planes y proyectos.

Como cabeza de sector, el Ministerio del Deporte tiene participación en el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). Así mismo, la nueva institucionalidad se fortaleció con el incremento en el presupuesto, el cual estaría asociado al cumplimiento de las metas estratégicas definidas en el PND para el Sector Deporte. De esta manera, para este cuatrienio 2019 - 2022, el Gobierno Nacional se puso como meta compro-

meter recursos por \$ 2 billones de pesos enfocados en la generación de infraestructura deportiva y recreativa, el fomento y desarrollo deportivo, la promoción del deporte de rendimiento y alto rendimiento, y las labores de inspección y vigilancia propias de la operación del sector.

Según el DNP el Plan Nacional de Inversiones Públicas 2019 -2022 tuvo un valor de mil noventa y seis punto uno (\$1.096,1) billones, a pesos constantes de 2018, distribuidos en varios programas y este a su vez en líneas de inversión, que en el caso del sector del deporte, hizo parte del programa “Pacto por la equidad” que en su totalidad las cifras correspondían a 509,2 cifras en billones de pesos y que para el “Deporte y recreación para el desarrollo integral de los individuos, para la convivencia y cohesión social” presentaba 10,5 billones. (DNP, 2022)

En síntesis, el informe de empalme destaca los siguientes logros del Ministerio:

- Programas de Recreación: se avanzó en la implementación de programas de recreación para todo el ciclo de vida de la población. Actualmente se cuenta con una oferta institucional enfocada en pri-

mera infancia, niñez, juventud, y la etapa de vejez y envejecimiento. Programa *Mandalavida – Primera Infancia*, Campamentos juveniles, Programa Nuevo Comienzo “Otro motivo para vivir”, Escuelas Deportivas para Todos – Fomento deportivo.

- Estrategia de posicionamiento y liderazgo deportivo: durante 2022, se ha venido consolidando la estrategia y los lineamientos para apoyar el talento deportivo, la generación de la reserva deportiva y la promoción del deporte competitivo y de alto rendimiento. Esta estrategia define las siguientes etapas dentro del proceso de consolidación de la reserva deportiva: 1. Formación deportiva, 2. Enseñanza – Aprendizaje, 3. Desarrollo, 4. Perfeccionamiento, 5. Etapa de rendimiento, 6. Etapa de alto rendimiento deportivo

- Becas por impuestos: el 13 de junio fue expedido el Decreto 985 de 2022 que reglamenta el artículo 190 de la Ley 1955 de 2019. El Decreto permite que las personas naturales o jurídicas contribuyentes del Impuesto sobre la renta y complementarios celebren convenios con el Ministerio del Deporte para asignar becas de estudio y manutención a deportistas talento o reserva deportiva. A cambio de las becas, los mencionados actores recibirán títulos negociables para el pago del impuesto sobre la renta.

- Inspección control y vigilancia (Seguridad en los estadios, IVC en las regiones);

- Infraestructura Recreativa y Deportiva (Esquema de Financiación y Ejecución de los Recursos): el Ministerio del Deporte financia la ejecución o adecuación de infraestructura recreativa y deportiva, pues los escenarios en condiciones de calidad promueven el acceso al deporte, la recreación y la actividad física por parte de la población, mejorando sus hábitos de vida saludable.

- Además, están los Mecanismos de Seguimiento y lineamientos para una política pública del deporte, la recreación, la actividad física y el aprovechamiento del tiempo libre, en la cual están inmersos lo que se considera como un avance directo para los Pueblos Indígenas.

Según datos oficiales “En el cuatrienio, el Gobierno del Deporte ejecutó un presupuesto de 2.2

billones de pesos, que además es el más alto de la historia para el sector.” (Mindeporte, 2022). En el informe de empalme con el nuevo gobierno “Con corte a enero 2022 la meta de compromisos se había cumplido al 100%, con un volumen de compromisos de \$2,1 billones; y para el 31 de mayo de 2022 los compromisos se aproximaban a los \$2,2 billones de pesos”. Este considera al programa de Escuelas Deportivas Para Todos como la bandera en materia de deportes, según los datos este hace presencia en los 32 departamentos del país, beneficiados 69 mil niñas y niños.

En ese mismo informe, El Ministerio del Deporte es responsable de 28 acciones en 9 documentos CONPES³ aprobados. En dicho documento No. 4083 con nombre Fortalecimiento del Uso y la Institucionalidad de las Evaluaciones para la Toma de Decisiones en Colombia, los numerales “1.2. Ampliar la oferta de evaluaciones, a través de la realización de estas por parte del sector Deporte (utilizando los lineamientos dados por la DSEPP - Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas), con el fin de conocer los resultados de los programas y proyectos desarrollados por el sector. “2.12. Formulación y publicación del Plan de Acción de recomendaciones de cada evaluación realizada al sector Deporte en cada vigencia, para hacer seguimiento a su implementación”; los cuales aún están sin reportar (2), cuyas “acciones del CONPES empezarán a reportarse a partir de 2022-II”⁴, es decir se están implementando.

La CONPAE como la instancia de representación delegada de la MPC

La Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas – MPC, se sustenta ante todo en la Ley de Origen, el Derecho Mayor, y el Derecho Propio; en la cosmogonía y cosmovisión propia milenaria, las cuales mantienen y replican múltiples prácticas de carácter ancestral, conocimientos propios que han sido transmitidos de generación en generación me-

3 El Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES- fue creado por la Ley 19 de 1958. Ésta es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país.

4 Ley 19 de 1958

dianter la oralidad y la cotidianidad en relación con sus territorios, estableciendo un equilibrio y armonía con el entorno y permitiendo finalmente su pervivencia física y cultural en el tiempo, y en el marco del orden jurídico nace y se enmarca en la Constitución Política de 1991, la cual generó un significativo reconocimiento para los pueblos étnicos al reconocer que la multiculturalidad, y en especial para los pueblos indígenas, la mayoría de edad; luego el Decreto 1397 de 1996, por la cual fue creada.

La MPC es la instancia de concertación, diálogo e interlocución de los Pueblos Indígenas y el Gobierno Nacional de turno, que tiene como objeto “concertar entre éstos y el Estado todas las decisiones administrativas y legislativas susceptibles de afectarlos, evaluar la ejecución de la política indígena del Estado”⁵, la CONPAE, Comisión Nacional de Prácticas Ancestrales para la Armonía y el Equilibrio, es una de las subcomisiones temáticas de la MPC que tiene como objetivo “orientar, formular y contribuir a la implementación, seguimiento y evaluación de las diferentes políticas, planes y proyectos en prácticas ancestrales, deporte, recreación, actividad física y aprovechamiento del tiempo libre para pueblos indígenas, de manera concertada y basada en las necesidades de los mismos.”⁶

De la MPC hacen parte las cinco organizaciones nacionales representativas de los pueblos indígenas que a saber son: Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC, Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana – OPIAC, Confederación Indígena Tairona – CIT, Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia – Gobierno Mayor y Autoridades Indígenas de Colombia AICO por la Pacha Mama.

En relación a los avances conseguidos relacionados con las prácticas ancestrales, el deporte la recreación y la actividad física cronológicamente podemos mencionar los siguientes:

- En el Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018: Acuerdo 121: Concertar con los Pueblos y Organizaciones Indígenas los lineamientos de política

⁵ Decreto 1397 de 1996

⁶ Resolución No. 000843 del 19 de julio de 2022

pública dirigidos a los entes departamentales para el fomento de juegos tradicionales, autóctonos y populares, actividades deportivas y deporte convencional. Además de cofinanciar, a través de los entes departamentales, la realización de encuentros recreo-deportivos en territorios indígenas, en el marco de los lineamientos concertados, se realizaron algunos encuentros deportivos como los llamados Juegos Rurales Inga Kamëntšá en Resguardo Inga de Colón Putumayo, que contaron con el apoyo de Coldeportes y así otros, que fueron aún casos aislados.

- Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022: En el Acuerdo H10: se pretende formular conjuntamente entre la CONPAE y COLDEPORTES, un plan de acción y seguimiento de la Resolución 1602 de 2018, siguiendo la lógica de sus componentes; en el Acuerdo H12: COLDEPORTES apropiará, en el marco de sus competencias capacidades institucionales y presupuestales, lo establecido en el plan de acción de la Resolución 1602 de 2018 para su implementación; y por último en el Acuerdo H13: Adecuar, mejorar y construir escenarios para el desarrollo de las prácticas ancestrales y apropiadas, deporte, recreación y actividad física con los pueblos indígenas.

Siguiendo esta ruta se avanzó en:

- En 2018 se expide la Resolución 1602 de 2018, como cumplimiento a los acuerdos del PND 2014 – 2018, además se firman los acuerdos del PND 2018 – 2022: H10, H12 y H13, los cuáles sería ejecutados en la vigencia de este cuatrienio.

- En 2020, se ejecuta el Convenio No. COA 980 – 2020, Acuerdo H10 Construcción Plan de Acción, además Convenio No. COA 1005 – 2020, Diagnóstico y priorización de escenarios.

- En 2021 Fortalecimiento de la CONPAE a través del Acuerdo H12, por intermedio del Ministerio del Deporte; además el Convenio 1190-2021 – Territorialización, enmarcado en el Acuerdo H10 – Plan de Acción territorialización.

- En este 2022 se sigue el fortalecimiento Convenio No. COA 854-2022, Acuerdo H12 2022, Convenio No. COA 946-2022, implementación del Plan de Acción en 5 líneas, el cual está en

ejecución en el segundo semestre de 2022, que se desarrollan fortaleciendo escuelas propias, celebración de juegos, investigación, fortalecimiento de la comisión e investigación.

Además, en el 2022, se logra la formalización por medio de Decreto de la Comisión Nacional de Practicas Ancestrales para la Armonía y el Equilibrio – CONPAE, resolución No. 000843 del 19 de julio de 2022, cuyo objeto es “orientar, formular y contribuir a la implementación, seguimiento y evaluación de las diferentes políticas, planes y proyectos en prácticas ancestrales, deporte, recreación, actividad física y aprovechamiento del tiempo libre para pueblos indígenas, de manera concertada y basada en las necesidades de los mismos.”

Respecto a los Pueblos Indígenas, el informe de empalme da cuenta en el numeral “5. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO Y POLÍTICAS DE LARGO PLAZO; letra a. Plan Nacional de Desarrollo, El Ministerio del Deporte tiene a cargo los siguientes indicadores: - 11 indicadores sectoriales, cuyo avance se reporta trimestralmente, - 14 indicadores étnicos, cuyo avance se reporta anualmente, de los cuales, 5 son actividades relacionadas con población indígena y 9 con población negra, afrocolombiana, raizal y/o palenquera – NARP”.

En la siguiente tabla, se muestra el avance de cumplimiento de las metas a cargo del Ministerio, en relación con población indígena. La fecha de corte es el 31 de marzo de 2022. El mismo documento aclara que, “en todo caso, el último reporte debe realizarse con corte al 31 de diciembre de 2022”.

Avance Indicadores Étnicos – Población Indígena

Programa	Indicador	Meta cuatrienio	Avance cuatrienio	% Avance cuatrienio	Observaciones
Pacto por la equidad de oportunidades para grupo étnicos: indígenas, negros, raizales, palenqueros, y Rrom	Plan de acción y seguimiento de la implementación de la resolución 1602 de 2018 formulados conjuntamente con la CONTAPE	100	100	100%	
	Porcentaje de avance en la elaboración de la estrategia para la estructuración de proyectos de deporte, recreación y prácticas ancestrales Amazonia Colombiana	100	100	100%	
	Porcentaje de avance en la reglamentación de las bases de los juegos de la Amazonía-Orinoquía colombiana	100	60	60%	
	Porcentaje de ejecución del plan de acción de la resolución 1602 de 2018	25	12,5	50%	
	Porcentaje de escenarios mejorados, adecuados o construidos con respecto a los priorizados	100	0	0%	Los escenarios deportivos priorizados se encuentran en etapa de revisión para viabilización sectorial por parte de la Dirección de Recursos y Herramientas

Desafíos a futuro

Dando el cumplimiento el Ministerio del Deporte en su momento COLDEPORTES estableció el compromiso de construir los Lineamientos de Política Pública para Pueblos Indígenas (De aquí en adelante LPPPI) de manera que se proteja y salvaguarde sus culturas, prácticas ancestrales, cosmovisiones, asegurando las condiciones para su pervivencia física y cultural en el tiempo.

Implementación del Plan de Acción de la Resolución 1602 de 2018 para el próximo PND 2022 – 2026:

- Infraestructura deportiva
- Juegos Nacionales Indígenas
- Federación de Deporte Indígena
- Promoción y fomento
- Oficina enfoque diferencial - Mindeporte

Además:

- Posicionamiento y fortalecimiento de la CONPAE.
- Consulta Previa de la Ley del Deporte.

A manera de aporte:

Es pertinente señalar estos temas son nuevo dentro de la agenda gubernamental del Estado colombiano y la de los pueblos indígenas, por tanto, el reto es inmenso si consideramos que se debe ante todo buscar fortalecer los procesos de investigación pertinentes, adecuados, integrados, interculturales. Asimismo, las practicas ancestrales, deporte, recreación y actividad física, por tanto, de una gran urgencia que se fortalezca el hilo del tejido generacional, lo cual se debe realizar teniendo en cuenta las distintas voces generacionales. Desde esta mirada se debe trazar una ruta intergeneracional que permitan caminar y a la vez dejar huellas, para que sean al mismo tiempo recogidas, así se logra una práctica continua, recorrer desde un esfuerzo mancomunado. Es preciso aunar esfuerzos y voluntades, una formación intercultural para dinamizar la cultura, es decir que todo lo que esta concertado debe ser paralelo e integrado.

Hay una gran expectativa por el gobierno alternativo que ha iniciado su mandato constitucional y que se puedan llegar a acuerdos sin mayores contratiempos. En el caso de las infraestructuras deportivas, hay 5 territorios priorizados, para

las demás líneas hay una ruta y se espera que la institucionalidad de cumplimiento, es necesario dialogar y avanzar en esta materia.

Referencias Bibliográficas

- DANE. (1 de Noviembre de 2018). Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Recuperado el Noviembre de 2020, de <https://www.dane.gov.co/>
- DANE. (1 de Enero de 2019). Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Recuperado el Noviembre de 2022, de Población Indígena de Colombia: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Mindeporte. (Agosto de 2022). Informe de Empalme Presidencial. Recuperado el Noviembre de 2022, de <https://img.lalr.co/cms/2022/07/26220240/MinDeporte-Informe-de-Empalme-Consolidado-FINAL.pdf>
- DNP. (2022). Departamento Nacional de Planeación. Recuperado el Noviembre de 2022, de <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Presupuestos-de-inversion-Plan-Nacional-de-Desarrollo-para-Pactos.aspx>
- Mindeporte. (26 de Julio de 2022). Ministerio del Deporte. Recuperado el Noviembre de 2022, de <https://www.mindeporte.gov.co/sala-prensa/noticias-mindeporte/cuatro-anos-legado-inigualable-deporte>



FEDERACION LIBRE DE LA
RED NACIONAL DE REGENERACION

NOMBRE: Julia

DIRECCION: En la

PROVINCIA: T.M. T.21

FEDERACION LIBRE DE LA
RED NACIONAL DE REGENERACION

BRUNI
CABA

Mega industria del bienestar: poder transnacional del ocio, tiempo libre y recreación

Eloy Mejia Altuve¹

Maracaibo, Venezuela

¹ Profesor de la Licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación e Investigador del Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra", en la Universidad del Zulia, de Maracaibo-Venezuela. Con la condición actual de Jubilado Activo en Investigación.

Email: eloyaltuve@hotmail.com

Introducción

En el mundo conformado después de 1945, han ido surgiendo organismos supranacionales con creciente poder mundial, incidiendo sustancialmente en decisiones internas importantes de los países. Su protagonismo aumenta considerablemente desde fines del siglo XX, tienen cada vez más peso nacionalmente y su influencia comprende la economía, ambiente, salud, infancia, migrantes, etc.

Evidenciado en el deporte con la FIFA y el Comité Olímpico Internacional (COI), encabezan su gobierno mundial y con las transnacionales organizadoras-gestoras, patrocinantes y de artículos e implementos deportivos, ejercen el poder sobre el negocio-espectáculo deportivo e inciden decisivamente en las políticas públicas nacionales (Altuve: 2002; 2018a y 2020a)

El propósito de este trabajo es presentar las primeras evidencias sobre la existencia de un poder supranacional en el ocio, tiempo libre y recreación que apenas estamos empezando a conocer en su dinámica de funcionamiento transnacional y empezar a constatar que práctica-

mente no es considerado como objeto de estudio e investigación.

La mega industria del bienestar

Las Cumbres Mundiales sobre el Bienestar e Instituto Mundial del Bienestar son los soportes-instrumentos de la Mega Industria del Bienestar.

I.- Cumbres Mundiales sobre el Bienestar (Global Wellness Summit: GWS)

Realizada la última (N. 15) en Israel del 15 al 18-11-2021, en la edición N. 10 de octubre 2016, se definió como:

"Organización internacional que reúne a los líderes y visionarios de...la industria del bienestar... para influenciar de manera positiva y determinar el futuro de la *industria mundial del bienestar*". Identificó "*los sectores de la industria del bienestar*: spa, educación, turismo, belleza, fitness, nutrición, finanzas, medio ambiente, medicina, arquitectura, comunidades y tecnología".

Sus objetivos son: "Establecer un foro para el diálogo y crear una comunidad" de "*líderes de la industria*".

Incentivar el espíritu de colaboración para resolver problemas comunes. *Ayudar al crecimiento saludable de la industria y de los negocios individuales. Apoyar la investigación, estimular la innovación y cultivar los líderes del mañana*. (Le Mao: 2016).

Afirmó que el bienestar es una "MEGA INDUSTRIA de 3.72 billón US\$" que creció "10,6% de 2013 a 2015....De 2013 a 2015...ha registrado un crecimiento de 2 dígitos, mientras que la economía mundial / PIB se redujo un -3,6% (Global GDP data: IMF, World economic outlook database 2016)...Representa hoy el 5,1% del PIB. Los gastos de bienestar son ahora casi la mitad del total de los gastos de salud a nivel mundial (\$7.6 billón)...Es..uno de los mercados con mayor crecimiento" (Ídem).

II.- Instituto Mundial del Bienestar (Global Wellness Institute: GWI)

Se auto-define como: "Organización sin fines de lucro" para "potenciar el bienestar en...al educar a los sectores públicos y privados sobre la salud y el bienestar preventivos...MISIÓN: Empoderar a las organizaciones de bienestar facilitando la colaboración, brindando investigación e información..., impulsando la innovación y abogando por el crecimiento y la sostenibilidad. VISIÓN: Ser la autoridad de bienestar mundial reconocida y un recurso para empresas y organizaciones dedicadas a garantizar el bienestar" (GWI: 2022a).

Define al bienestar como "búsqueda activa de actividades, opciones y estilos de vida que conducen a un estado de salud integral".

Considera que el bienestar "abarca...once sectores" económicos, "industrias", que utilizan un enfoque basado en el consumo de sus productos-servicios para medir el mercado, siendo la *Participación y Gasto del consumidor* los indicadores clave (GWI 2022f: 87). Dichos sectores son: "BIENES RAÍCES DE BIENESTAR: Construcción de propiedades residenciales y comerciales / institucionales (oficinas, hotelería, uso mixto / multifamiliar, médico, ocio, etc.) que incorporan...elementos de bienestar en su diseño, materiales,...construcción...amenidades, servicios y/o programación... ACTIVIDAD FÍSICA RECREATIVA:...Deportes y Recreación Activa; Fitness o Aptitud Física y Movimiento Consciente...intencionales realiza-

das durante el tiempo libre y la recreación". Sus "Sectores habilitadores" son "*Tecnología; Equipo y suministros y Ropa y calzado*...que los consumidores compran para...respaldar su participación...

ALIMENTACIÓN SALUDABLE, NUTRICIÓN Y PÉRDIDA DE PESO:...1) Vitaminas y suplementos dietéticos...2) Productos y servicios para el control/pérdida de peso...3) Alimentos y bebidas... saludables...BIENESTAR MENTAL:...1) Superación personal; 2) Meditación y atención plena; 3) Productos botánicos y nutraceuticos...4) Sentidos, espacios y sueño...BIENESTAR EN EL LUGAR DE TRABAJO:...Programas, servicios, actividades y equipos de los empleadores destinados a mejorar la salud y el bienestar de sus empleados... y alentarlos a adoptar estilos de vida saludables. SALUD PÚBLICA, PREVENCIÓN Y MEDICINA PERSONALIZADA:...Servicios médicos que se enfocan en... personas sanas, prevenir enfermedades o detectar factores de riesgo, MEDICINA TRADICIONAL Y COMPLEMENTARIA:...Prácticas, sistemas, servicios y productos de salud y estilo de vida holísticos, tradicionales, indígenas y de base mental o espiritual...que generalmente no se consideran parte de la medicina convencional/occidental o del sistema de atención de salud dominante...CUIDADO PERSONAL Y BELLEZA: ...Servicios y productos de: belleza y salón..., cuidado de la piel, cabello y uñas; cosméticos, artículos de tocador y otros...; dermatología; farmacéuticos/suplementos ...que abordan...problemas de salud y apariencia relacionados con la edad...TURISMO DE BIENESTAR:... Primario, secundario, internacional y nacional... SPAS:...Ingresos de:... establecimientos balnearios, día/club/salón,... hotel/resort, ...destino y resorts de salud/bienestar, médicos,... cruceros, aeropuertos, spas móviles, así como instalaciones históricas/culturales (...turcos, centros indios de Ayurveda, etc.)...FUENTES TERMALES/MINERALES:...Ingresos de establecimientos comerciales asociados a los usos de bienestar, recreativos y terapéuticos de aguas con propiedades especiales, incluyendo aguas termales, aguas minerales y aguas de mar. (GWI 2022f: 87-94)

Sus cinco pilares son: "*Investigación para la Industria.../Mesas Redondas Internacionales.../Iniciativas de la Industria.../Evidencia Médica del Bienestar.../Mundo Libre de Enfermedades Prevenibles: Llamado a la acción para erradicar las enfermedades crónicas*

prevenibles...mediante la unión de las industrias de la salud y el bienestar" (GWI: 2022a).

Organiza Mesas Redondas y otros eventos para ayudar a dar forma al futuro de la industria del bienestar. Se realizaron en 2014-2020 (GWI: 2022e, c, d).

Anualmente el Instituto Mundial y la Cumbre Mundial "coorganizan un evento... exclusivo para publicar nuevas investigaciones² sobre el bienestar e informar sobre los... desarrollos y tendencias del mercado" (GWI: 2022c). Destaca el *Informe de tendencias globales de bienestar: el futuro del bienestar 2022*, que "ofrece predicciones...para ayudar a las empresas e inversores a planificar...Es el único pronóstico de bienestar basado en conocimientos de cientos de altos ejecutivos de empresas de bienestar, economistas, médicos, inversionistas, académicos y tecnólogos (de docenas de países) que se reúnen... para debatir hacia dónde se dirige el bienestar, haciendo un conjunto de predicciones,... excepcionalmente informado y global" (GWI: 2022c).

Dimensión y alcance de la mega industria del bienestar, antes, durante y después de la pandemia del Covid-19

I.- Antes³

"Movié aproximadamente 3,7 trillones US\$ para 2015, ha experimentado un incremento de más del 10 % durante los últimos tres años" (GWI: 2019).

Era un "mercado de \$ 4.5 billones en 2018" y en 2019 "se encuentra sobre los \$ 4.5. trillones...Creció 6,4% anual desde 2015-2017, de un mercado de \$ 3.7 trillones a \$ 4.2 trillones, casi el doble de rápido que el crecimiento económico global (3.6% anualmente, según el FMI)" (GWI: 2018 a y b; 2019).

2 Patrocinadas por: BIOLOGIQUE RECHERCHE; Natura Bisse; CORC YOGA; KOHLER Waters SPA; MINDBODY; OSTEO STRONG; RANCHO MISSION VIEJO; TECHNOGYM; Universal Companies; ACCESS Corporate Group; Carillon Miami Wellness Resort; DIGUISEPPE International hotel & resort design; Fitwel; Hilton; JOHN W. BRICK MENTAL HEALTH FOUNDATION; OCTAVE Institute; RAKxa FULLY INTEGRATIVE WELLNESS MEDICAL RETREAT; Serenbe; SIX SENSES Hotels Resorts Spas; STRATA en Garden of the Gods Resort (GWI 2022f: 97-104)

3 Resúmenes del Bienestar Global o Global Wellness Brief, publicados del 13/01/2016 al 12-02-20: (GWI 2022g).

En 2017 "representa el 5,3% de la producción económica mundial" (GWI: 2018a)

En 2019, los diez sectores con mayor movilización financiera fueron:

- Belleza y tratamientos anti edad; Comida saludable, nutrición y pérdida de peso; Turismo de Bienestar; Fitness; Medicina preventiva en la salud pública; Medicina alternativa; Bienestar inmobiliario; Industria de los Spas; Aguas termales; Bienestar en el espacio de trabajo. Movilizaron 3.797,8 billones US\$ (Cálculo propio, datos de GWI 2019).

Los diez sectores más importantes del mercado totalizaron 4.311 mil millones US\$

- Cuidado personal, belleza y anti envejecimiento; Alimentación saludable, nutrición y pérdida de peso; Turismo de bienestar; Fitness y mente-cuerpo; Medicina preventiva y personalizada y salud pública; Medicina Tradicional y Complementaria; Inmobiliario de bienestar; SPA; Fuentes termales/minerales; Bienestar en el lugar de trabajo (Cálculo propio, datos de GWI 2019).

Los diez principales mercados de actividad física recreativa (en mil millones US\$)

- EE.UU: 264,6. China: 109,3. Japón: 43,9. Reino Unido: 40,9. Alemania: 39,4. Francia: 26,3. Corea del Sur: 23,5. Italia: 19,3. Canadá: 18,1. Australia: 16,7 (GWI 2019).

Cuadro N.1. Economía del Bienestar por región, 2017 y 2019. (En billones US\$)

Región	2017	%	2019	%
Asia-Pacífico	1.370,5	31,74	1602,8	32,64
América del Norte	1,288,1	29,83	1.514	30,8
Europa	1.168	27,06	1.288,6	26,24
América Latina y El Caribe	311,7	7,21	302,1	6,15
Medio Oriente-África Sub-Sahariana	104,7	2,42	120,9	2,46
Total	4.317,3	100	4.909,9	100

Fuente: Elaboración propia con cuadro inicial e información aportados por GWI 2022f: 2

“Estimamos que la economía global del bienestar creció de \$4,3 billones en 2017 a \$4,9 billones en 2019, o un 6,6% anual, una tasa de crecimiento... más alta que el crecimiento económico global (4,0%)” (GWI 2022f: 2).

Cuadro N. 2. Sectores de la Economía del Bienestar, 2017 y 2019. (En billones US\$)

Sectores	2017	%	2019	%
Cuidado personal y belleza	1.021,6	23,6	1.097,3	22,3
Alimentación saludable, nutrición y pérdida de peso	858,1	19,8	912,3	18,5
Actividad Física	789,5	18,2	873,8	17,7
Turismo de Bienestar	617	14,2	720,4	14,6

Medicina Tradicional y Complementaria	376,2	8,7	431,9	8,7
Salud Pública, Prevención y Medicina Personalizada	328,3	7,6	359,1	7,3
Bienestar Inmobiliario	148,5	3,4	225,2	4,5
Bienestar mental	N/A	-	122,3	2,4
SPAS	93,6	2,1	110,7	2,2
Fuentes termales/minerales	56,1	1,2	64	1,3
Bienestar en el lugar de trabajo	47,7	1,1	52,2	1
TOTAL	4.317,3	100	4.909,9	100

Fuente: Elaboración propia con cuadro inicial e información aportados por GWI 2022f: 4

II.- Durante³

“En 2020, la economía del bienestar cayó un 11,0%, a 4,4 billones US\$ (mientras que el PIB mundial disminuyó un 2,8%)” (GWI 2022f: 2).

En cuanto a regiones del mundo, veamos un desglose de la economía del bienestar:

“Asia-Pacífico fue la...de mayor gasto en bienestar en 2020, con 1,5 billones US\$, seguida de América del Norte (1,3 billones US\$) y Europa (1,1 billones US\$). Juntas, estas tres regiones representan el 90 % de toda la economía mundial del bienestar. El gasto per cápita en bienestar es significativamente mayor en América del Norte (\$3.567) y Europa (\$1.236) que en otras regiones

del mundo. Es importante tener en cuenta que algunos de los sectores del bienestar son industrias de exportación (es decir, venden servicios a personas que no son residentes del país en el que se encuentra la empresa). Por ejemplo, alrededor del 27% de todos los gastos de turismo de bienestar provienen de viajes internacionales; asimismo, una parte importante de los ingresos de los manantiales termales/minerales y algunos tipos de balnearios provienen de visitantes internacionales. Por lo tanto, no todos los gastos de bienestar que se muestran en la siguiente tabla para cada región son realizados por residentes de esa región” (GWI: 2022f:2).

Resúmenes del Bienestar Global o Global Wellness Brief, publicados del 26-02-20 al 30-12-20 (GWI 2022g).

Cuadro. N.3. Economía del Bienestar por región 2020. (En billones US\$)

Zona	2020	%
Asia-Pacífico	1500,2	34,33
América del Norte	1.310,8	30
Europa	1.141,5	26,12
América Latina y El Caribe	235,4	5,38
Medio Oriente-África del Norte	107,7	2,46
África Sub-sahariana	73,7	1,68
Total	4.396,3	100

Fuente: Elaboración propia con cuadro inicial e información aportados por GWI 2022f: 4.

Cuadro. N.4. Sectores de la Economía del Bienestar,2020. (En billones US\$)

Sectores	2020	%
Cuidado personal y belleza	955,2	21.8
Alimentación saludable, nutrición y pérdida de peso	945,5	21.6
Actividad Física	738,1	16.8
Turismo de Bienestar	435,7	9.9
Medicina Tradicional y Complementaria	412,7	9.4
Salud Pública, Prevención y Medicina Personalizada	375,4	8.5

Bienestar Inmobiliario	275,1	6.2
Bienestar mental	131,2	3
SPAS	68	1.5
Bienestar en el lugar de trabajo	48,5	1.1
Fuentes termales/minerales	39,1	0.8
Total	4.369,3	100

Fuente: Elaboración propia con cuadro inicial e información aportados por GWI 2022f: 4

Los sectores de bienestar que durante la pandemia crecieron fueron:

“Bienestar Inmobiliario (+22,1%) ...Bienestar Mental (+7,2 %) ...Salud Pública, prevención y Medicina Personalizada (+4,5 %) ...Alimentación Saludable, Nutrición y Pérdida de Peso (+3,6 %) crecieron... Aunque el sector de la Actividad Física...se contrajo, su subsector de Tecnología del Fitness aumentó (+29,1 %)” (GWI 2022f: 9-10).

Por su parte, los que se redujeron significativamente: “Turismo de Bienestar (-39,5%), Balnearios (-38,6%) y Termales/Minerales (-38,9%)...se vieron más afectados...Cuidado Personal y Belleza se contrajo (-13,0%)... Actividad física se redujo (-15,5 %)” (GWI 2022f : 10).

III.- Después⁴

Se proyecta un crecimiento sostenido en todos los sectores, tal y como se evidencia en el siguiente cuadro:

⁴ Resúmenes del Bienestar Global o Global Wellness Brief, publicados del 13-01-21 al 24-08-22 (GWI: 2022g).

Cuadro. N.5. Economía del Bienestar: Proyecciones de crecimiento por sector 2020-2025
(En billones US\$)*

Sectores	2021	2022	2023	2024	2025	Promedio Anual de Crecimiento
Cuidado personal y belleza	\$1,093.5	\$1,208.5	\$1,282.6	\$1,349.3	\$1,412.9	8.1%
Alimentación saludable, nutrición y pérdida de peso	\$986.3	\$1,035.8	\$1,089.2	\$1,147.2	\$1,209.9	5.1%
Actividad Física	\$828	\$907.7	\$999.9	\$1,094.5	\$1,198.8	10.2%
Turismo de Bienestar	\$652.8	\$816.5	\$928.2	\$1,030.6	\$1,127.6	20.9%
Medicina Tradicional y Complementaria	\$448.4	\$480.0	\$512.6	\$546.5	\$582.6	7.1%
Salud Pública, Prevención y Medicina Personalizada	\$394.5	\$412.4	\$429.7	\$453.3	\$478.3	5.0%
Bienestar Inmobiliario	\$347.1	\$398.4	\$459.7	\$516.9	\$580.3	16.1%
Bienestar mental	\$147.5	\$163.4	\$180.1	\$195.5	\$209.8	9.8%
SPAS	\$101.9	\$122.3	\$131.5	\$140.7	\$150.5	17.2%
Fuentes termales/minerales	\$50.8	\$52.8	\$54.5	\$56.4	\$58.4	3.8%
Bienestar en el lugar de trabajo	\$58.5	\$71.5	\$77.4	\$83.3	\$89.7	18.1%
TOTAL	\$5,040.2	\$5,588.7	\$6,055.1	\$6,514.9	\$6,992.0	9.9%

(*) "Las cifras no suman el total debido a la superposición de sectores. Fuente: Estimaciones del GWI, basadas en proyecciones del sector económico e industrial del FMI, OIT, Euromonitor y el modelo de proyección y datos de GWI" (GWI 2022f: 12).

Relación entre la empresa deportiva transnacional atípica de espectáculo y entretenimiento (EDTEE)⁵ y la industria transnacional de la salud⁶

El deporte y la salud producen-reproducen la ideología capitalista en su ámbito específico. Se alimentaron mutua y simultáneamente en los procesos de conversión en actividades económicas y productores-reproductores de ideología:

Estableciéndose una estrecha, permanente, relación EDTEE-Industria Transnacional de la Salud que hizo posible instalar en la:

1) EDTEE: El dispositivo e infraestructura médica de la Industria Transnacional de la Salud (la medicina deportiva con sus anexos y similares: nutrición, psicología, tecnología, etc.), lo que:

- Permite reforzar, sustentar, la producción de récords-campeones y alimentar la idea de bienestar físico individual en la EDTEE.
- Convierte a la medicina deportiva con sus anexos y similares: nutrición, psicología, tecnología, etc., en un fundamento y referencia de consumo obligatoria e indispensable para que el público-fanático-consumidor del deporte pueda acceder al bienestar físico colectivo.

2) Industria Transnacional de la Salud: El dispositivo productor de récords-campeones (someter el cuerpo de los deportistas-competidores en objeto de experimentación científica y utilización de materiales e instrumentos en la preparación-entrenamiento-competencia) de la EDTEE. Al reelaborarlo lo adapta a las personas comunes y corrientes y logra:

- Ampliar considerablemente su oferta de servicios

- Legitimarse prometiendo bienestar, cuerpo en forma y vida sana.

La EDTEE y la Industria Transnacional de la Salud contribuyeron decisivamente con el surgimiento y desarrollo de la Mega Industria del Bienestar porque le aportaron:

- Mercado: El público-fanático-consumidor del deporte y paciente-cliente de la medicina.
- Soporte: Equipos, materiales y personal especializado.

Finalmente, debe destacarse que la Mega Industria del Bienestar:

- Contempla elementos de salud en sus definiciones, principios, orientaciones fundamentales y objetivos.
- Tres de sus sectores económicos son de salud.

- En 2017 su consumo ("gastos de bienestar: 4,2 billones US\$") fue más de la mitad del gasto total ("7.3 billones US\$, según la OMS") en salud global (2018a)

Conclusiones

I.- Los malls o shopping center institucionalizados e indispensables en la sociedad, forman parte de la cotidianidad en la globalización, son referencia importante de la Mega Industria del Bienestar, la cual con la suficiente evidencia aportada se puede afirmar que:

- Es la máxima expresión del ocio, tiempo libre y recreación (O, TL y R) convertido en empresa, cuyas ideas y accionar progresivamente se han ido expandiendo e imponiendo como dominante.

- En su discurso y acción concreta produce-reproduce la ideología que la sustenta y es decisiva en la sociedad.

II.- Estamos conscientes de que apenas estamos iniciando el estudio de la Mega Empresa del Bienestar. Es imperativo el tratamiento en detalles, a profundidad, de:

⁶ Altuve 2002, 2018a, 2018b y 2020.

⁷ Castro 2009.

- Sus componentes, la función de cada uno e inter-relación entre sí.

- La dinámica de funcionamiento, relaciones de poder internamente y con las demás instituciones sociales.

- Etc....

III.- En América Latina y El Caribe la Mega Industria del Bienestar está instalada y operando regularmente, representó 311,7 (7,21%), 302,1 (6,15%) y 235,4 (5,38%) billones US\$ de la economía mundial del bienestar, respectivamente, en 2017, 2019 y 2020. Resalta que descendió poco en la pandemia.

IV.- La operatividad y funcionamiento de la Mega Industria del Bienestar presenta opciones mercantiles de O, TL y R, y produce-reproduce ideas, creencias y convicciones, esto es la ideología globalizadora del O, TL y R que se difunde constantemente. Esto ha ocurrido y está ocurriendo en América Latina y El Caribe.

IV.- Frente a la operatividad-funcionamiento de la Mega Industria del Bienestar y de su producción-reproducción de la ideología globalizadora en O, TL y R, resulta impresionante la ausencia de su abordaje académico e investigativo. De 79 trabajos realizados por un centenar de autor@s en 2000 y en el siglo XXI⁸, en apenas tres se asoma y es reconocido el poder transnacional en el O, TL y R.

LIBROS: Griffa, M; Coppola, G. y Poblete Calderón, R. (Comp.). (2022). El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos. Editorial de la Universidad Provincial de Córdoba / Molina, V. y Díaz, C. (Coord.). (2022). Ocio, crisis y futuro ideas para mejorar la sociedad. Armenia: Editorial Kinesis. / Grupo Internacional de Investigación Recreativa (2021). Paradigmas de la investigación recreativa. Ejes temáticos: Recreación educativa, laboral, lúdico terapéutica y animación turística / Gomes, C.; Osorio, E.; Pinto, L. y Elizalde, R. (Org.). (2009). Lazer na America Latina/Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica. Editora UFMG, Belo Horizonte / Tabares, J.; Ossa A. y Molina, V.. (2006). El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos. Revista Efdportes Año 11 N° 96 / Aguilar, L. e Incarbone, O.. (2005). Recreación y animación. De la teoría a la práctica. Editorial Kinésis / Murillo, J. (2000). Fundamentos teóricos de la recreación laboral: Aportaciones etimológicas, históricas, sociológicas, legales. fiscales. Editorial □ □ Independently published. Traverse City, Michigan. ARTÍCULOS EN REVISTAS: Reyes, A. (2020). Registro y Caracterización de las

V.- Es imperativo analizar y determinar como la acción concreta y la ideología producida-reproducida por la Mega Industria del Bienestar ha penetrado y penetra nacionalmente, particularmente en América Latina y El Caribe. Por ejemplo:

- ¿Cuál es la forma de concretarse la Mega Industria del Bienestar: directamente con las empresas de sus once sectores económico y/o con franquicias, etc.?

- ¿Cuál es la expresión ideológica de la Mega Industria del Bienestar y la manera de incorporarse y ser asumida por sectores importantes de la población?

- ¿Incide, afecta e influye la Mega Industria del Bienestar en la elaboración y ejecución de las políticas públicas? ¿Cómo: por efecto de demostración y/o de otras formas?

VI.- Sin incorporar como prioridad el estudio de la Mega Industria del Bienestar No será posible o en todo caso será mucho más difícil y lejana, la construcción colectiva de una humanizadora alternativa en O, TL y R.

Políticas Públicas en Actividad Física, Deporte y Recreación en Venezuela (1999-2014). LICERE. Vol. 23-N.2. Belo Horizonte / Waichman, P. (2020). Recreación, Libertad y Educación (Parte I-II). Minka. N. 1-2. Córdoba / Osorio, E.. (2017). Consideraciones humanas de los espacios-tiempos del ocio. Estudos do Lazer. Belo Horizonte, v. 4-N. 1 / Rodriguez E.. (2017). Ocio, ociosidad y recreación en América Latina. Crítica y Resistencias. Conflictos Sociales Latinoamericanos N° 5. Colectivo de Investigación El Llano en Llamas / Aguilar, L.. (2012). Tiempo libre, ocio y recreación, pensamiento crítico en México. Educación Física y Deporte, Vol. 31-N. 12. Antioquia

Referencias Bibliográficas

- Altuve, E. (2022a). Deporte, salud, globalización, ocio y recreación desde la perspectiva del poder. Pp. 19-26. En Ocio, crisis y futuro ideas para mejorar la sociedad. Armenia, Quindío-Colombia: Editorial Kinesis.
- Altuve, E. (2022b y 2022c). Poder, territorio, política pública, ocio, tiempo libre y recreación / Globalización, juego, deporte, ocio, tiempo libre, recreación y poder. Trabajos aprobados para el XIX Encuentro Nacional XIV Internacional de Investigadores Educación Física. V Encuentro Nacional de Extensión en Educación Física. 18 a 21-10-2022. ISEF-Universidad de la República. Montevideo.
- Altuve, E. (2020a). Deporte, poder, globalización y Sociología Política. Serie Sociología Política del Deporte, desde América Latina y El Caribe. Volumen Uno. Maracaibo: CEELA de LUZ y APJDAT. Pp.233.
- Altuve, E. (2018a). Globalización, neoliberalismo, política pública y poder. Papel del deporte en el retorno del proyecto neoliberal. CEELA de LUZ. Quito: Centro de Investigaciones y Estudios del Deporte (CIED). Pp.623.
- Altuve, E. (2018b). Deporte, salud, ideología, poder y globalización. En Autogestión cotidiana de la salud. Seminario de Ilusionistas Sociales del País Vasco (UPV/EHU). UNILCO-espacio nómada, Universidad Libre para la Construcción Colectiva. Colectivo de Ilusionistas Sociales. Volapuk Ediciones, A.C. Libros Volapuk: Guadalajara y Huarte-Navarra. Pp.259-295.
- Altuve, E. (2002). Deporte: Modelo perfecto de globalización. CEELA de LUZ. Maracaibo: Imprenta Internacional. Pp.263.
- Castro, R. (2009). *Capitalismo y medicina: los usos políticos de la salud*. Revista Ciencia Política, Vol. 4, N. 7. Colombia. En <http://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/16250>. Consulta: 07-11-19.
- GWl (Instituto Mundial del Bienestar o Global Wellness Institute) (2022a). Miami. *Sobre nosotros*. En https://globalwellnessinstitute-org.translate.google/about-us/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc. Consulta: 01-09-22.
- GWl. (2022b). *Junta de Asesores*. Miami. En [HTTPS://GLOBALWELLNESSINSTITUTE-ORG.TRANSLATE.GOOG/ABOUT-US/?_X_TR_SL=EN&_X_TR_TL=ES&_X_TR_HL=ES-419&_X_TR_PTO=SC](https://globalwellnessinstitute-org.translate.google/about-us/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc). Consulta: 01-09-22.
- GWl. (2022c). *Eventos globales de GWl*. Miami. En https://globalwellnessinstitute-org.translate.google/wellness-moonshot/the-full-moon-wellness-moonshot-celebration/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc; https://globalwellnessinstitute-org.translate.google/wellness-real-estate-communities-symposium/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc. Consulta: 02-09-22.
- GWl. (2022d). *Embajadores de GWl / Eventos VIP Especiales*. Miami. En https://globalwellnessinstitute-org.translate.google/vip-ambassadors-events/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc. Consulta: 02-09-22.
- GWl. (2022e). *Mesas Redondas*. Miami. En https://globalwellnessinstitute-org.translate.google/roundtables/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc Consulta: 02-09-22.
- GWl. (2022f). *Informe 2021. La economía global del bienestar: mirando más allá de COVID. Diciembre 2021. Apéndice A: Definiciones de Economía de Bienestar*. Miami. En <https://us12.campaign-archive.com/?u=bde01b88f682b43d101f940f1&iid=91942def46>. Consulta: 03-09-22.
- GWl. (2022g). *Resumen del Bienestar Global o Global Wellness Brief*. Miami. En <https://globalwellnessinstitute.org/global-wellness-institute-blog/brief-archive/>. Consulta: 03-09-22.
- GWl. (2019). *Conoce los resultados de la investigación de la industria del bienestar*. Miami. En <https://bewe.io/blog/conoce-los-resultados-de-la-investigacion-de-la-industria-del-bienestar/>. Consulta: 04-06-20.
- GWl. (2018a). *Estadísticas y hechos de la industria del bienestar*. Miami. En <https://globalwellnessinstitute.org/-press-room/statistics-and-facts/>. Consulta: 04-06-20.
- GWl. (2018b). *Economía global del turismo de bienestar*. Miami. En <https://globalwellnessinstitute.org/-industryresearch/global-wellness-tourism-economy/>; <https://globalwellnessinstitute.org/-industry--research/global-wellness--tourism-economy/>; <https://globalwellnessinstitute.org/industryresearch/asia-pacific-wellness-tourism/>; <https://globalwellnessinstitute.org/industryresearch/europe-wellness-tourism-economy/>; <https://globalwellnessinstitute.org/industryresearch/mena--wellness-tourism/>. Consulta: 04-06-20.
- Le Mao, V. (2016). *Cumbre Mundial del Bienestar 2016*. En http://www.globalwellnesssummit.com/wp-content/uploads/mediacoverage/GWS2016_estheticworld.pdf. Consulta: 07-04-17.

| RELATOS DE EXPERIENCIAS |



Rastros en el río¹. Describiéndose el universo de las experiencias infantiles ligadas al mundo del juego²

Oscar "Mingo" Gutierrez

Córdoba, Argentina

Licenciado en Ciencias de la Información. Profesor en Ciencias de la comunicación. Escuela Superior de Periodismo. Universidad Nacional de La Plata. Ex periodista, productor, conductor y supervisor de LRA 24 Radio Nacional. Río Grande. Concejal (mc) del primer concejo deliberante de la Democracia de la ciudad fueguina. Escritor, historiador.

Las cien bolitas de Damián se desparramaron a los cuatro costados de la cocina, ocultándose bajo los muebles, rebotando en otros juguetes caídos llegaron a escurrirse por la rejilla del desagüe, atascando la puerta y dificultando el caminar. Grité pensando que Laurita podía caerse de pisar esas esferitas de vidrio que no cesaban de rebotar de baldosa en baldosa.

Se habían caído de lo alto de la alacena donde estaban ocultas desde hacía cierto tiempo. Riesgos de poner algo en orden, y de mi mala memoria, que me llevaron hasta allí en busca de algo perdido: y con su precipitación cantarina y colorinche renacieron los reclamos de otros días, los días de mi infancia: Mis hijos tratan de entender como yo

pude divertirme siendo niño con esas "perlas", que era lo que Florencia, ilusionada, creía que eran.

1 Rastros del Río es una columna semanal que se publica en el diario EL SUREÑO, de Río Grande, Tierra del Fuego A.e.I.A.S., República Argentina. Comenzó a publicarse en 1991 como columna dominical, y hoy día se puede leer los días viernes, pero solo en formato papel. En algún momento era un suplemento semanal como un suplemento de 8 páginas. Este artículo se publicó en EL SUREÑO año 1 número 3 el 4 de agosto de 1991.

2 Este subtítulo y el formato del mismo, es parte de un libro que se publica en el 2001. Se presenta al público en la semana de diciembre del 2001, justo el día que se decreta el "corralito", cuatro personas lo compraron sin dinero a pagar más adelante. Anécdota dos compradores nunca lo pagaron. En el 2002 se quería sacar el 2do tomo y no se pudo hacer por la situación financiera. El libro quedó mecanografiado pero no se editó.

Las traje en uno de mis viajes cuando pensé que ya no se fabricarían, son del tipo que llamábamos “chilenas” y que en Chile se las conocía como “universo”. Varios planos de colores entrecruzados en su redoma de vidrio. El primer día fue la novedad y las explicaciones del juego, un hoyo que afortunadamente estaba gracias a la impericia de un albañil sirvió para las primeras explicaciones, y para demostrarme cuanto más eficaz era la pista de tierra sobre la cual medía el impulso del chanti, con la cuarta de mis pequeñas y terrosas manos. El segundo día no pude recordar como llamábamos el cambio de pasos, cuáles eran las reglas para jugar con tres hoyitos, y las voces que servían para determinar conductas en el adversario; las leyes especiales para el juego de la Troya, el Pique, o sea otro entretenimiento que mezclaba chapita de Bilz o cerveza, las “canicas” –que así se las llamaba en las historietas mexicanas- y el trompo. Esperé que en una futura reunión de ex alumnos del Don Bosco se pudiera reconstruir la memoria sobre estos perdidos juegos de la infancia.

Los chicos ya no son como antes, como nosotros.

No quiero caer en la inútil nostalgia en las comparaciones imposibles, sólo asaltan mi memoria la simpleza artesanal de tantos juegos ahora olvidados, y aquellos juguetes que te hacían en casa.

Mi primer trompo fue confeccionado por mi padre, que en sus noches de sereno talló con cortaplumas y mejoró con escofina la pata de una mesita de luz. Con un clavo de ocho se incrustó el eje, el Chueco Pedro³ lo pintó de tres colores y la huaraca⁴ me enseñó a hacerlo bailar, subirse a mi mano, descender un plano inclinado, caminar en torno a la mesa, carambolear con otros rivales para sacarlos de un círculo, apuntar sobre una línea de chapitas.

Papá también me hizo la carretilla número siete⁵, con ella dábamos vuelta la manzana de enfrente, cuando vivía en casa de mi tía: salíamos de la tienda de Berlín hacia la despensa de Mendiluce y doblábamos hacia la quinta de Recus, llevábamos habitualmente un incauto pasajero que en la recta final –con vista al Bar de Caicheo- perdíamos deliberadamente en una cuneta.

El mismo circuito era utilizado para otros vehículos de madera – los rancheros - que imitaban sin

ruedas y con considerables lastres de coleadas espectaculares de los vehículos de Porvenir⁶, cuando circulaban en el circuito Almirante Brown⁷ que se formaba en las principales calles del pueblo. Entonces arrastrando nuestro hilo, trazando surcos en el polvo de la vereda, soñábamos con ser como Goico Maslow, Mario Vitelli o Marcos Lausic.⁸

La frustrada profesión de carpintero convertía a mi padre en un juguetero sugerente; hachas, espadas de gladiador, escudos de cruzado, fusiles Winchester, arcos comanches, ballestas medievales, según las películas que se vieran el sábado en la matiné del Roca.

También, ayudando a conocer la furia de los vientos y los puntos cardinales armaba avioncitos de vertiginosas hélices: spitfires, cesnas, junker trimotores, que finalmente alguna tormenta de primavera disgregaba con rumbo al este, roto su eje.

Y cuando la calma llegaba y una cacarucha de papel dibujaba el tiempo de volar con el color y la imaginación, se armaba puliendo finas tablas de cajón de manzana, los robustos volantines, o barriletes como les llamábamos ante las maestras, que con simple papel madera, o desguazados cambuchos de Enosis, exigían pacientes tareas de regular su aerodinámica con una cola que equilibraba peso y extensión, escondiendo las hojas de afeitar con las cuales se podría cortar el hilo con el cual otro niño pensaba ganar el cielo.

Y otros chicos, que no tenían un Papá como el mío, me apuntaban con envidia con sus mortíferas carretillas de capón.

Mi prima Verónica Angelosanti es un poco más joven que yo. Vivió su infancia también en los años

3 Pedro Martinovic Martinovic primo de la mamá del autor.

4 Cuerdita que impulsaba al trompo.

5 El siete corresponde al número de “móvil” que le tocaba al autor.

6 Capital del sector chileno de la Tierra del Fuego. En los años 60 había más relación entre esa ciudad y Río Grande, que entre ésta y Ushuaia, capital del sector argentino. Entre Ushuaia y Río Grande hay que cruzar la cordillera, mientras que a Porvenir se va transitando la meseta.

7 Carrera de autos con pilotos argentinos y chilenos que se realizaban por el centro de Río Grande en las calles de tierra aún.

8 Pilotos de autos de carrera de Porvenir (Chile)

60 de Río Grande y me ha escrito lo siguiente para ustedes. Porque bueno es saber que los niños teníamos juguetes distintos que las niñas y, salvo algunos amariconados, jugábamos cada uno por su lado.

“Cuando veo caer la nieve siento alegría dentro de mí, algo que no sabría expresar y retrocedo, con pasos agigantados a mi niñez. Las carreras en trineo. Jugando en el patio todo el día, hasta el anochecer. Las risas entremezcladas de mis hermanas con la mía; sintiendo recién el frío al calor de la estufa a leña de la cocina.”

“-¡Juguemos a los convoy !- Escondiéndonos detrás del galpón del gallinero. Nuestras pistolas eran quijadas de capón –ya que por el hecho de ser nenas no nos compraban pistolas. ¡Cuántos disparos en corto tiempo!”

“Tampoco puedo olvidarme de las tortitas de barro –que hacíamos escondidas ya que mamá no quería que nos ensuciamos –hermosas tortas decoradas con piedras de distintos tamaños. ¿Y las masitas? En gran variedad las comíamos con la imaginación que da la niñez”.

“Mi tío Mirko un día nos regaló un par de zancos hermosos, pintados en color celeste; teníamos que subir a la cucha del perro para alcanzar el apoyo de los pies y nos sentíamos dominadoras del espacio. Un día –misteriosamente- desaparecieron.”

“Nuestra casa donde jugábamos a las visitas, a tomar el té, era toda de cajones –muy amplia- el almacén distante medio metro no preveía de achicoria, pasto, agua. tenía gran variedad de tarros, botellas, que se dejaban ver a través de las tablas de los cajones. Pagábamos con dinero hecho con diarios recortados y números escritos. Siempre esperábamos el vuelto y la yapa.”

“En el colegio... ¡cómo olvidar esas eternas rondas! Girando y cantando a todo pulmón: mandadiru dirundá, al don, al don, al don pirulero, cada cual, cada cual atiende su juego, o el divertido trencito pasará pasará, pero el último quedará, y la infaltable sogá que llevaba en el portafolio. Las competencias de salto en alto, en largo, a ver quién duraba más, saliendo triunfadora... las manchas y el interminable andar en bicicleta. ¡Qué hermosos

recuerdos! Cuanta dulzura en esa infancia, nuestras charlas en jeringoso y hamacarnos con los ojos cerrados soñando con volar.”

Yo aprendí a los nueve años a andar en la bicicleta de Verónica, pero recién me compraron la propia dos años después. Aquel día subí pensando que mi cuerpo se acordaba todavía de mi anterior aprendizaje, pero me saqué la cresta.

Cortamos aquí con estos Rastros recordando que todos tenemos algo de niño. Haspatapa elpedo-pominpigopo quepe viepenepe.



Jugar en el jardín de mi barrio

María Soledad Chiavassa¹

Córdoba, Argentina

¹ Profesora y Licenciada en Educación Física. Prof. de Educación Física en los Jardines de la Municipalidad de Córdoba. Docente de la Unidad Curricular Juego (UPC – FEF IPEF). Docente de la Unidad Curricular Práctica Profesional Docente y Residencia I (UPC – FEF IPEF). Miembro del Equipo del Proyecto de Investigación El derecho a jugar – Ciclo 2022 (UPC).

Email: maria-soledadchiavassa@upc.edu.ar

Derecho a la educación y al juego.

Considerar a los niños y a las niñas como sujetos de derecho entendiendo sus singularidades es mi punto de partida para este escrito, por lo tanto la intención que persigo es poder generar un espacio de derecho al juego, con el propósito fundar “un juego” que empiece a problematizar y a construir nuevas formas de jugar, respetando la diversidad de género, saliendo de ciertos encaillamientos que suelen existir en las prácticas sociales, culturales, familiares y pedagógicas que observamos, que quizá hemos recibido y/o que a veces brindamos.

Con el objetivo de poder andamiar, estimular, acompañar y que así logren transitar de la mejor manera el nivel inicial, esta propuesta y por ende este artículo, tendrán como protagonista a la comunidad de niños, niñas, familias y docentes que forman parte del Jardín Municipal Sueño de Colores de la ciudad de Córdoba Capital, donde me

desempeño en el rol de Profesora de Educación Física en el equipo docente de dicha institución desde el año 2019.

La modalidad de funcionamiento del jardín es de 3 salas en cada turno, las cuales están divididas por edades de 2, 3 y 4 años respectivamente. Teniendo en cuenta el trabajo sostenido que el jardín viene realizando en conjunto con la comunidad, es oportuno dar a conocer que desde el año 2016 el campo disciplinar de Educación Física fue incorporado en la institución, con el objetivo de sumar nuevas propuestas para enriquecer e innovar la oferta educativa. Tal es así, que considero relevante dar a conocer a grandes rasgos, cuáles son las condiciones del contexto territorial en el que se encuentra el jardín para poder pensar intervenciones significativas desde la Educación Física como espacio pedagógico que interpela el contexto socio-espacial en el que se inserta, para

desde allí poder abordar las problemáticas del entorno social.

El jardín está ubicado en zona de barrancas y basureros a cielo abierto, dejando advertir un paisaje hostil, una extremada precariedad en los servicios y gran contaminación ambiental. Las calles del barrio están cubiertas con basura de todo tipo, debido a que muchas familias se dedican a juntarla haciendo de eso su fuente de ingreso.

La realidad nos muestra que la mayoría de las familias no cuenta con la totalidad de los servicios esenciales (luz, agua, gas). Los alrededores de la institución está cubierto por basurales y el mal olor propio de la descomposición y la quema de basura, lo que provoca una importante contaminación en el ambiente e impacta en la salud, por lo que es común recibir en el jardín niños y niñas con problemas en la piel (piodermatitis, sarna, etc.) que son producto del contacto con la basura y animales enfermos. Se advierte la precariedad, el hacinamiento, las calles de tierra y las aguas servidas que recorren las mismas.

El barrio cuenta con Instituciones como el Dispensario, lugar donde también funciona el Equipo de Atención Comunitaria (EAC) que pertenece a la provincia y cuenta con Psiquiatra, Trabajadora Social y Psicólogas que abordan problemáticas comunes en la zona de temas como: sida, drogas y violencia. Es parte del paisaje diario de cada esquina el consumo de sustancias y alcohol, así como bandas enfrentadas, violencia en las formas de vincularse y delincuencia, son las características que identifican a la mayoría de las familias con las que se trabaja diariamente. Como así también hace algunos años, se reciben niños y niñas que si bien no cuentan con un diagnóstico definitivo, se puede advertir la problemática del consumo de sustancias durante el embarazo de las madres por las secuelas que presentan.

Teniendo en cuenta el entorno en el que se encuentra el barrio y el contexto en el cual está inserta esta población, he identificado algunas problemáticas a tener en consideración en nuestro quehacer docente. Una de las principales es la violencia de género que los niños y las niñas van asumiendo y naturalizando en ese contexto familiar y cultural, y que en el jardín lo podemos

observar en las situaciones de juego. En este sentido, Delval (1997, en Linaza 2013, p. 110) plantea que el desarrollo de las niñas es en parte un diálogo con lo que los y las rodea, una interacción con los demás miembros de la sociedad bajo unas determinadas regulaciones, donde los adultos y las adultas moldean las ideas de los niños y las niñas, y transmiten las que dominan de la sociedad.

Desde lo que puedo visualizar en las prácticas cotidianas del jardín, esta población infantil atraviesa cierta vulneración en sus derechos, por ello la intención del presente escrito es profundizar sobre el derecho al juego, abordado desde la diversidad, teniendo en cuenta que una de las formas de hacerlo no es solamente brindar las posibilidades de jugar, sino que estas posibilidades permitan el protagonismo de los y las participantes como así también su problematización.

Tal y como plantea Linaza, los niños y las niñas tienen derecho al juego como expresión directa de su condición de menores (2013, p. 104), por lo tanto tomando como referencia la realidad de vida descrita en párrafos anteriores, intento hacer explícita la necesidad de garantizar esos derechos elementales.



Imagen 1 ¿Y si formamos una red con todos/as los/as jugadores?
Clase de Educación Física. Sala de 4 años.

¿Existen tensiones entre la legislación vigente y la cotidianeidad del jardín?

El marco legal e institucional con el que se sustenta el jardín (Ley de Educación n° 26.206), plantea en el art. 20 que son objetivos de la educación inicial algunas cuestiones fundamentales en las que encuentro similitudes pero también ciertas tensiones entre lo observado en el diagnóstico institucional del jardín y la relevancia del juego en estas edades.

Uno de los objetivos principales a atender tiene como finalidad promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas de 45 días a 5 años de edad inclusive, considerándoles sujetos de derecho y partícipes activos y activas de un proceso de formación integral, como así también miembros de una familia y de una comunidad; otro de los objetivos plantea la necesidad de promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. En relación a estos apartados y la realidad que se vive en Sueño de Colores existen algunas tensiones, ya que muchas veces parecen tener mayor importancia cuestiones netamente relativas a la salud de los niños y niñas y/o ciertos aspectos socioculturales, pero no se prioriza el *derecho* al juego como tal.

Si bien la revalorización del espacio de juego que se habilitó en un sector del patio del jardín es una manera de rever la situación, el planteo de Linaza nos convoca a pensar en cómo otorgarle un sentido realmente significativo, cuando expresa que “proporcionarles espacios y oportunidades para jugar es la mejor manera de atender a su derecho a jugar. Niños y niñas necesitan jugar para vivir con plenitud su infancia” (p. 113).

El marco legal plantea además el objetivo de favorecer la formación corporal y motriz a través de la Educación Física, pero parece ser que ésta es la única responsable de llevarlo a cabo. A modo de problematizar la práctica, respecto a este punto considero oportuno pensar en ciertos interrogantes al considerar al juego como derecho del desarrollo infantil en términos de transformación de la realidad en la que viven estos niños y niñas. Si tengo la posibilidad de observar derechos vulnerados y violencia de género en esta población ¿cómo puedo plantear la posibilidad de abordar

juegos en el jardín, pensando en transformar y no en reproducir las diferencias sociales, culturales y de género que ya existen?

Retomando el planteo de Goncü (2011, en Linaza 2013) al expresar que “el juego de los niños y las niñas refleja las creencias de los adultos y las adultas sobre el desarrollo y la estructura social en la que crecen”, considero que como educadores y educadoras debemos plantear una propuesta pedagógica en la que niños y niñas incorporen normas, valores y costumbres, propios del contexto en el que se desarrollan, sin olvidar que el jugar genera sentido de pertenencia y el desarrollo de la identidad tanto individual como colectiva, de la diversidad y del respeto. Ese es el sentido del derecho y la perspectiva que aseguran que una propuesta pedagógica pensada como dispositivo, se encuentre en el marco del derecho.

Por otra parte, Huizinga (1938) expresa que el juego es cultura. En el juego transmitimos la cultura, pero también creamos y recreamos cultura. Esta afirmación permite pensar que toda acción educativa tendiente a los niños y las niñas de esta franja etaria, debe remitir a la actividad por excelencia de la infancia que es el juego, pero siempre en términos de libertad y elección libre y espontánea, lo que pone en tensión el dispositivo educativo mismo. Es incluso desde la cultura en la que viven los niños y las niñas, que se marca una impronta en los modos de vinculación a través del juego, con quién jugar, a qué jugar, si se hace bajo supervisión de los adultos y adultas o no. Reconocer cómo la cultura impacta en el juego y el jugar de las y los sujetos, nos permite construir la relación existente entre educación, juego y cultura. Al respecto Reina y Cea (2005, en Álvarez 2015), afirman que “niños y niñas demuestran comportamientos, preferencias, competencias, atributos de personalidad más apropiados para su sexo, siguiendo, desde temprana edad, normas y patrones establecidos social y culturalmente” (p. 184).



Imagen 2. Somos lo que jugamos.
Clase de Educación Física. Sala de 2 años.

El juego como instancia de posibilidad para la equidad de género en el jardín.

En la cotidianeidad del jardín propongo reflexionar sobre cuáles son las sensaciones, percepciones y concepciones de juego y de género de las y los actores institucionales que se evidencian en las propuestas pedagógicas. Por lo tanto, mis intervenciones en Sueño de Colores apuntan a proponer acciones educativas orientadas al reconocimiento y aceptación de la diversidad, es decir, prácticas de enseñanzas diversas y comprometidas con las realidades que nos atraviesan.

Considero fundamental centrar la atención en las problemáticas referidas al juego y al género que se presentan en esta relación, surgiendo algunos interrogantes respecto a nuestro rol profesional pero también como adultos y adultas que somos frente a la mirada de estos niños y niñas del jardín. ¿Realmente se puede pensar en que un niño y una niña cambiarían su modo de jugar al compartir ese espacio con alguien del otro género? En

estas edades de 2, 3 y 4 años ¿podemos empezar a percibir que hay roles de género en los juegos mismos y que ello impide el desarrollo pleno de un niño y una niña debido a la fuerza cultural que los y las atraviesa? Al intentar darle sentido a estos interrogantes, retomaré la idea de los autores Reina y Cea (2005, en Álvarez, 2015, p. 196) cuando plantean que los niños y niñas reciben la apropiación al hacer actividades propias de su sexo, y son corregidos en sus preferencias cuando éstas no corresponden a los estereotipos tradicionales. Por lo tanto, los niños y las niñas progresivamente internalizan patrones adecuados para su comportamiento de género, para poder actuar en conformidad con estos patrones.

En la comunidad del nuestro jardín, se puede observar que las niñas están expuestas a ciertos estereotipos que manifiestan explícitamente en sus diálogos y en sus prácticas lúdicas, de igual modo que lo realizan sus familiares a cargo. En diferentes jornadas realizadas con las familias y en el día a día del jardín, se han podido visualizar roles y comportamientos en los niños y niñas donde se evidencian los estereotipos de género muy marcados. Algunos ejemplos de ello son la forma de agruparse (siempre nenas por un lado y varones por el otro), modos de jugar, de distribuir y utilizar los espacios y los tiempos en el jardín, de desempeñar papeles o roles y de intentar resolver los conflictos que van surgiendo. Jugar al papá y a la mamá, a los recolectores de basura, es algo que ocurre a diario en las salas de nuestro jardín y queda explícito que reproducen en sus juegos, lo que muchos de ellos y ellas viven cotidianamente en sus hogares. Reina y Cea (2005, en Álvarez, 2015) expresan que, "al diferenciar los juegos, las niñas y los niños toman como referencia los modelos de su entorno relacionados con su sexo: madres, padres, hermanas, hermanos e inclusive personajes televisivos (...)" (p. 200). Se puede decir que, desde esta perspectiva, que en muchas oportunidades los estereotipos sexuales tradicionales son transferidos social y culturalmente a las nuevas generaciones por medio del juego y los juguetes.

Cada vez es más común observar la manera en que niños y niñas reproducen ciertas conductas de las y los adultos, y por ende trasladan sus conocimientos y experiencias al escenario del jardín. En Sueño de Colores se observa a las niñas con

mucha más frecuencia que a los niños cuidar de los muñecos, cocinar, planchar, lavar los platos y realizar todas aquellas acciones atribuidas culturalmente a las mujeres. Por otro lado, los niños, con mucha más frecuencia que las niñas, utilizan herramientas, practican ciertas conductas un tanto violentas fingiendo ser animales o “personajes conocidos” del barrio donde habitan.

En la definición que Huizinga propone sobre el juego, se plantea que “es la conciencia de ser de otro modo que en la vida real” (1938). El juego no es la vida propiamente dicha, sino un escape de la vida corriente donde se actúa “como sí”. Es el mundo de fantasía que no es nuestra vida cotidiana pero nos absorbe, es una actividad desinteresada, que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción de su misma práctica. Dentro del juego no rigen ni las jerarquías, ni los valores, ni las escalas éticas, “ni los prejuicios que reinan fuera”, es una forma de relacionarse con el mundo donde uno se muestra tal cual es. Al remarcar la frase de *los prejuicios que reinan afuera*, quiero explicitar que es acá donde generalmente tienen lugar los mitos y creencias sobre el juego que los adultos ponen en práctica cuando se asombran de ver a un varón jugar “al papá y a la mamá” o a una nena jugando “a las luchitas”. Pero ¿por qué el género se transforma en una problemática para la Educación Física?, ¿Qué podemos proponer para brindar una educación no binaria? Quizá valga la pena parar la pelota y cambiar las reglas del juego.

Aún sabiendo que los estereotipos suelen hacerse visibles de manera explícita e implícita ya que forman parte de nuestro habitus y de nuestro acervo cultural, mi intervención docente está enfocada hacia el planteo de propuestas lúdicas en las que no existan roles determinados ni taxativos, donde los niños y las niñas vivencien y disfruten de una amplia variedad de prácticas, comportamientos y actitudes sin condicionantes ni estereotipos marcados, lo cual puede representar uno de los pilares fundamentales para el desarrollo integral de los y las participantes. En este sentido, lo que considero relevante es que deben establecerse diálogos reflexivos que promuevan una mayor comunicación y conocimiento de los intereses de ellos y ellas al momento de jugar, pero también de las familias y el personal docente que confor-

man la comunidad del jardín. A través del juego pretendo construir una nueva mirada y una nueva práctica en relación a cuestiones relacionadas con los sujetos, su identidad y sus derechos, rompiendo o al menos cuestionando los papeles sociales de género que fueron atribuidos históricamente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. Los juegos infantiles desde una perspectiva de género. En Piriscorrea, R. y Rodríguez Antúnez, C. 2017. *Experiencia y Territorio: Extensión universitaria y educación física*. Montevideo, Uruguay: UdelaR. Pág. 183-208.
- Huizinga, J. 1938. *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 2000.
- Linaza, J. El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de pedagogía*. Vol. 65 (Nº1). 2013. Pág. 103-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4166461>
- Reina, M y Cea, M. *Estereotipos de género en el juego y en el ocio tecnológico interactivo*. España: Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes, año 2005.

| INVESTIGACIONES |



“El juego y el deporte vinculados al género en políticas públicas en Río Cuarto”

Revelli Sonia¹

Ruffino Candela²

¹ Profesora de Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Licenciada en Educación Física por la UNRC. Integrante del programa de investigación: Juego y deporte en la sociedad - Revisión y comprensión de prácticas autotéticas de vida activa.

srevelli@hum.unrc.edu.ar

² Profesora de Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Licenciada en Educación Física por la UNLZ. Integrante del programa de investigación: Juego y deporte en la sociedad - Revisión y comprensión de prácticas autotéticas de vida activa.

cruffino@hum.unrc.edu.ar

1- Introducción

El siguiente escrito surge en el marco del programa de investigación: Juego y deporte en la sociedad - Revisión y comprensión de prácticas autotéticas de vida activa, dirigida por la Dra. Ivana Rivero, aprobado y financiado por SECyT- UNRC. 2020 - 2022. Res. Rec. N°083/2020. La finalidad del mismo es identificar dentro de las políticas públicas qué propuestas existen vinculadas a palabras claves como juego, recreación y deporte.

De las organizaciones de gestión pública, el primer recorte territorial definió como primer lugar de búsqueda la organización local, y dentro de ella las secretarías u organizaciones vinculadas al género.

2- Secretarías vinculadas a género, sus orígenes.

El presente artículo buscó identificar en la ciudad de Río Cuarto aquellas políticas públicas referidas a género y en las cuales se realicen prácticas vinculadas a juego o deporte. Analizaremos la Municipalidad de la ciudad de Río Cuarto y la Defensoría del Pueblo.

Dentro del municipio encontramos la Secretaría de Género que se subdivide en la Subsecretaría de la Mujer y la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia.

La Secretaría de Género se creó en el año 2019, con el segundo mandato del intendente municipal Juan Manuel Llamosas, la creación de la misma está regulada por el expediente legislativo n° 28.652, del concejo deliberante. Compete a dicha secretaría las funciones de:

En general:

- Generar y promover políticas públicas con perspectiva de género en el ámbito del estado local.
- Coordinar acciones con el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de Nación y el Ministerio de la Mujer de la Provincia de Córdoba.
- Articular con otras áreas de gobierno y organizaciones sociales el diseño e implementación de

programas destinados a visibilizar las problemáticas de género e igualdad.

- Promover infancias y adolescencias libres e igualitarias para la construcción de una sociedad más equitativa.

- Fortalecer y profundizar el Sistema Municipal de Promoción y Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

En particular:

- Crear políticas públicas con perspectiva de género.

- Promover el trabajo en equipo con los distintos estamentos del estado y las organizaciones del tercer sector.

- Incentivar la participación ciudadana en materia de género y niñez.

- Generar espacios de contención y promoción en los distintos barrios de la ciudad, pensando y trabajando por una sociedad sin violencia y más equitativa, promoviendo derechos.

- Crear programas de prevención y promoción contra la violencia de género.

- Fortalecer actividades orientadas a la promoción y difusión de los derechos de las mujeres.

- Generar políticas de contención y acompañamiento a las víctimas de violencia.

- Promover, consolidar, difundir, proteger, restituir y afianzar los derechos inalienables e imprescriptibles de todos los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Río Cuarto.

- Garantizar la presencia del Estado Municipal en la comunidad, especialmente en los territorios con mayor grado de vulneración de derechos para promover y asegurar el acceso a las políticas públicas integrales, tendientes al fortalecimiento familiar y comunitario.

- Coordinar y articular el trabajo conjunto con los diferentes consejos - género y niñez - en pos de la

educación en derechos y construcción de políticas públicas.

- Ejercer toda competencia que sea necesaria para poner en funcionamiento cualquiera de las anteriores.

El funcionamiento de la Secretaría está regulado por un marco legal nacional por medio de las siguientes leyes: Ley 26.485 de "Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en los que se desarrollen sus relaciones interpersonales" (2009); Ley nacional 25.673 de creación del Programa de salud sexual y procreación responsable (2003); Ley nacional 26.061 de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (2005); Ley 26.150 de Creación del programa nacional de Educación Sexual Integral (2006) y Ley provincial 9.944 "Promoción y protección integral de los derechos de NNA en la Provincia de Córdoba" (2011). Con respecto a la Defensoría del Pueblo, se identificó dentro de la misma distintas áreas: salud, defensa del consumidor, relaciones institucionales, legal, mediación, educación, inmigración y género. Esta última destinada a tratar situaciones de violencia de género y familiar.

3- Con que nos encontramos.

Comenzamos investigando a nivel local, dentro de la Secretaría de Género de la Ciudad de Río Cuarto. Como primera instancia se buscaron los sitios web de organismos oficiales de la ciudad. La Secretaría de Género y la Subsecretaría de la Mujer no cuentan con sitio web propio, pero sí con cuenta de Instagram.

Al analizar las propuestas nos encontramos, que en todos los casos el abordaje de Género ronda en relación a determinadas palabras claves que se presentan de manera recurrente: violencia de género, igualdad de género, políticas públicas con perspectiva de género, derechos de la mujer y autonomía económica. Por lo que las propuestas principales están orientadas al acompañamiento y atención jurídica a mujeres víctimas de violencia de género, conversatorios y encuentros barriales con mujeres emprendedoras, pintada de murales y ciclos de cine para favorecer la visibilización, encuentros sobre diversas temáticas y su relación con las mujeres, charlas sobre Educación Sexual Integral, entre otras.

Al año 2022, una propuesta actual vinculada a juego y deporte surge en el marco del Mes de las Mujeres y Diversidades, organizado por el municipio, el Gobierno de la Provincia de Córdoba y el Concejo Deliberante, cuyo objetivo principal era visibilizar la agenda de género, destacando y rescatando los aportes de las mujeres y diversidades en cada una de las áreas y contextos. Dentro del mes de marzo, se contó con un cronograma preestablecido en donde se plantearon múltiples actividades que incluyeron un Torneo de Fútbol Femenino que se realizó en las canchas del polideportivo n°1. La organización de dicho torneo dependió de la Secretaría de Género (Subsecretaria de la Mujer) y la Secretaría de Deportes y Turismo.

Otra propuesta en el año en curso, realizada por la Subsecretaria de la Mujer, en el marco del Mes de las Mujeres y Diversidades, consistió en ciclos de talleres denominados "Carpa Itinerante", cuyo objetivo general era generar espacios de reflexión e intervención, para promover actitudes, saberes, valores y prácticas que favorezcan la prevención y erradicación de los distintos tipos de violencias por motivo de género hacia mujeres y diversidades.

Desde la Defensoría del Pueblo, existe un programa denominado "La defensoría se pone la malla", cuyo objetivo principal es concientizar sobre los derechos de los niños y propiciar cambios de comportamiento individuales y colectivos en torno a ellos. Los temas abordados varían en cada año, en el año 2022 la temática fue "cuidado de los espacios públicos, cuidado de nuestro propio cuerpo y el de las demás personas".

TABLA 1

NIVEL: LOCAL				
SECRETARÍA	PROYECTO	ESCRITOS	FOTOS	VIDEOS
Secretaría de Género	Mes de las mujeres y las diversidades. Torneo de fútbol femenino	Cronograma de actividades	Fotos del evento	Videos del evento
Subsecretaría de la Mujer	Jornadas talleres del mes de las mujeres y diversidades	Proyecto	Fotos del evento	
Defensoría del Pueblo	La defensoría se pone la maya	Página web	Fotos del evento	

A partir de allí, definimos ampliar el recorte territorial de búsqueda a nivel provincial, encontrando la existencia del Ministerio de la Mujer dentro del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Dicho ministerio se subdivide en:

- Concejo Provincial de las Mujeres.
- Secretaria de lucha contra la violencia a la mujer y trata de personas.
- Dirección general de violencias
- Dirección general de centro integral de varones en situación de violencia.
- Dirección general Córdoba con ellas.
- Dirección general de coordinación administrativa.

Dentro del Ministerio de la Mujer encontramos dos propuestas vinculadas al deporte y el género. Por un lado, el Programa de inclusión igualitaria en el fútbol: Mujeres a la cancha, realizado durante el año 2021, llevado adelante por el Ministerio de la Mujer junto al Gabinete Social, en alianza con las Agencias Córdoba Joven y Córdoba Deportes y con la Municipalidad de Córdoba. El mismo apunta a garantizar la inclusión plena de las mujeres en igualdad de condiciones y oportunidades en todos los ámbitos ligados al fútbol; en el marco del programa se propone la creación de 50 Potrerros Violeta, la entrega de kits deportivos, además se realizarán clínicas de fútbol y otras acciones

de visibilización y promoción. Una vez concluido el programa se declaró en el informe de gestión la creación de 5 Potrerros Violetas y la entrega de 118 kits deportivos.

Por otro lado, dentro del Ministerio de la Mujer se aplica la Ley Micaela en el deporte, con la creación del Proyecto de Ley 30.829. La campaña de difusión de la misma se realizó mediante un video con el relato de cuatro jóvenes mujeres sobre sus vivencias y expectativas.

Además, también a nivel provincial, dentro de la Agencia Córdoba Deportes, se encuentra la Oficina de la Mujer Deportista cuyo objetivo principal es ofrecer un espacio de tratamiento y abordaje de la violencia y todo tipo de discriminación contra la mujer, que atienda a las situaciones y actitudes propias que se puedan dar dentro del ámbito deportivo. Dentro de dicha Oficina se desarrollan tres ejes de trabajo: capacitaciones para la comunidad deportiva, contención psicológica y asesoramiento legal. También proponen el programa Deportistas Seguras el cual tiene como objetivo facilitar a Federaciones, Asociaciones, Clubes, etc., la aplicación de medidas concretas, tendientes a visibilizar y erradicar toda forma de discriminación y/o violencia contra la mujer en dichos ámbitos. Con este programa se posibilita el asesoramiento para la creación de subcomisiones de Género, protocolos de actuación ante situaciones de violencia y programas de formación para promotores/as de Equidad de Género en entidades deportivas.

TABLA 2

NIVEL: PROVINCIAL				
SECRETARÍA	PROYECTO	ESCRITOS	FOTOS	VIDEOS
Agencia Córdoba deportes - Oficina de la Mujer Deportista	Programa de deportistas seguras: Campaña de la sensibilización	—	Imágenes de la campaña	Violencia institucional Violencia mediática Violencia psicológica Violencia sexual
Ministerio de la Mujer	Programa de inclusión igualitaria en el fútbol. Mujeres a la cancha	—	Fotos del lanzamiento	Video del lanzamiento
	Ley Micaena en el deporte	Ley nacional 27499 Proyecto de Ley 30.829	Fotos del evento	

Por último, analizamos las propuestas vinculadas a género, juego y deporte a nivel nacional. Dentro del gobierno de la Nación encontramos que el Ministerio de la Mujer, Género y Diversidades, el Ministerio de Turismo y Deporte, Ministerio de Desarrollo Social y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, desarrollan programas o proyectos vinculados a juego, deporte y género. Dentro del Ministerio de Turismo y Deporte, la Secretaría de Deportes desarrolla:

- Talleres online de Género, Masculinidades y Violencia.
- 1er Congreso Nacional de Deportes, Género y Diversidad.
- Programa Mujeres, Salud y Deporte.
- Programa Abrir el Juego: Estrategias para la erradicación de la violencia de género y la construcción de un deporte más justo

Dentro del Ministerio, Género y Diversidades existe la Ley Micaela en el Deporte (27.499), gracias a la misma se llevan a cabo capacitaciones en los distintos ámbitos deportivos.

En el Ministerio de Desarrollo Social, la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, en el marco de la Colección Promoción de Derechos, crea una publicación del cuadernillo "Infancias, Juego y Género". Dentro del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), crea el cuadernillo "Estereotipos de Género en la Infancia".

TABLA 3

NIVEL: NACIONAL				
SECRETARÍA	PROYECTO	ESCRITOS	FOTOS	VIDEOS
Secretaría de Deporte	Taller online Género, Masculinidades y Violencia	Taller online	Fotos ilustrativas del taller	Videos anexos del taller
	Congreso Nacional de Deporte, Género y Diversidad	Texto promocional de la página	—	—
	Mujeres, salud y deporte	Presentación del evento en la web	Banner del evento	Video del evento
	Abrir el juego	Manuales Abrir el juego - 1 directivos - 2 entrenadorxs - Guía para construir protocolo de la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género en instituciones deportivas - Decálogo de buenas prácticas para prevenir y erradicar la violencia de género en el deporte	—	—
Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad	Ley Micaela en el deporte	Ley Nacional Nº 27.499	Fotos de la capacitación	—
SENAF	Infancias, juego y género, herramientas para trabajaren territorio	Manual-infancias, juego y género, herramientas para trabajo en territorio	Imágenes ilustrativas del manual	—
INADI	Estereotipos de Género en la infancia	Manual-Estereotipos de género en la infancia	—	—

4- El nivel local - Carpas itinerantes

Luego de realizar la búsqueda de proyectos o programas que vinculen género, con propuestas de juego y/o deporte mediante visitas a las instituciones estatales previamente mencionadas, seleccionamos un proyecto dentro de lo encontrado, con la finalidad de realizar un análisis más detallado.

Partiendo de los recortes realizados desde el programa de investigación, seleccionamos la propuesta de talleres en formato de carpa itinerante, debido a que responde al recorte territorial a nivel local y ya que fue el proyecto escrito con más detalles para observar.

El ciclo de talleres organizado por la Subsecretaría de la Mujer, en el marco del Mes de las mujeres y diversidades del año 2022, denominado "Carpa Itinerante", se fundamenta en la necesidad de brindar una recopilación de técnicas, ejercicios didácticos para trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre contenidos de educación sexual integral.

Se llevaron a cabo en formato taller en cuatro puntos de la ciudad:

- Dispensario n°8 - Barrio Las Delicias
- CIM (Centro Integrado Municipal) Barrio Ciudad Nueva
- CIM Barrio Rio Limay
- La Casa del Sol

Los objetivos planteados en el proyecto son:

General:

- Generar espacios de reflexión e intervención, para promover actitudes, saberes, valores y prácticas que favorezcan la prevención y erradicación de los distintos tipos de violencias por motivo de género hacia mujeres y diversidades.

Específicos:

- Fortalecer el ejercicio de los derechos de las mujeres y LGBTQI+.

- Diseñar e implementar estrategias integrales para reconocer los factores de riesgo de una persona en situación de violencia.

Los contenidos seleccionados para la realización de los talleres fueron divididos en cuatro tópicos de análisis: violencia de género, diversidad sexual, acceso a la justicia y ejercicio de derechos. Dentro de ellos se abarcaron los siguientes contenidos.

Violencia de género: patriarcado, heteronormatividad, reproducción de la desigualdad de género, violencias por motivo de género (tipos y modalidades), violencias e interseccionalidad, violencias extremas (femicidios, travesticidios y transfemicidios).

Diversidad sexual: género (estereotipos y representaciones sociales; construcción de masculinidades y feminidades), identidades de género y orientaciones sexuales, identidades trans, queer. Acceso a la justicia: protocolos de actuación, la denuncia como derecho y sistema de protección, medidas de protección, rol del acompañante de las personas en situación de violencia por motivos de género hacia mujeres y diversidades.

La modalidad de ejecución fue en formato taller, con la intención de generar espacios de construcción de conocimientos y problematización de prácticas cotidianas. Como estrategia de trabajo utilizan juegos creados para generar disparadores de análisis en torno a las temáticas. Cabe destacar que en el proyecto escrito de los talleres no se hace mención al juego como herramienta, pero si se utiliza como recurso en la puesta en práctica de los mismos.

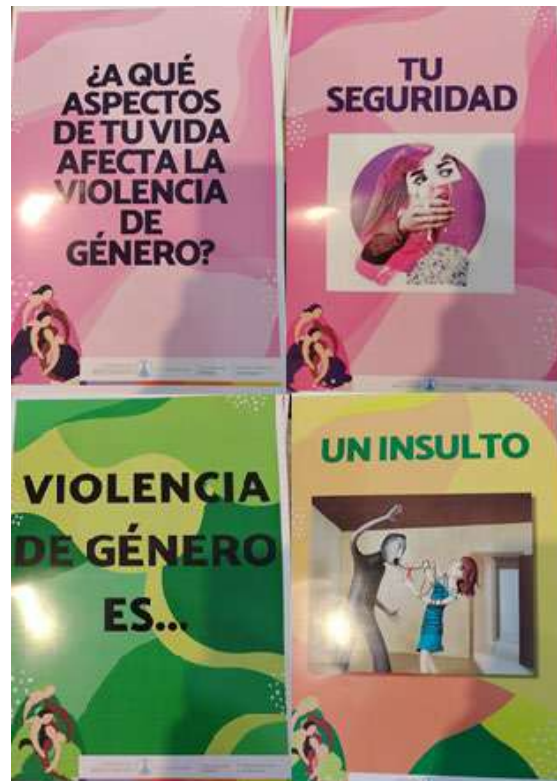
La propuesta incluye los siguientes juegos:

- **Lona:** con abrojos y carteles con preguntas disparadoras que quienes participan deben pegar en la misma para responder a dichas preguntas. En base a lo respondido se inicia el diálogo. A esta primera actividad se la utiliza como "rompe hielo".

IMAGEN 1



IMAGEN 2



• **Memo test:** con preguntas vinculadas a género y salud sexual. En este juego todas las tarjetas están al revés, sin poder ver lo que dicen. Cada jugador puede dar vueltas solo dos tarjetas. Para poder quedarse con las mismas, deben darse vueltas dos tarjetas que tengan el mismo dibujo. Estas dos tarjetas tienen una pregunta y la respuesta a dicha pregunta.

• **Yenga de colores:** Cada color está vinculado a una temática distinta. Las verdes son sobre Educación Sexual Integral, las violetas sobre violencia de género y las naranjas sobre salud sexual integral. En el yenga se deben ir retirando los bloques de madera intentando que la torre no se caiga. Cada vez que se saca un bloque se hace una pregunta vinculada a las temáticas antes mencionadas.

• **Tejo de colores:** son discos de madera que se tiran en el piso intentando acercar los tejos al tejín lo más cerca posible. En base a esto se van haciendo preguntas que según cómo se respondan van alejando los tejos del tejín.

6- Primeros Resultados

A partir de las visitas realizadas, el análisis de los sitios webs, cuentas de Instagram y el análisis de documentos escritos que pudimos obtener de las diferentes instituciones públicas de la Ciudad de Río Cuarto, podemos plantear algunos puntos de análisis y reflexión.

Lo primero que observamos en las visitas a las distintas instituciones es que se realiza un abordaje de la temática de género exclusivamente con un enfoque hacia la mujer y la violencia de género, desde una perspectiva asistencial.

La mayoría de los programas se vinculan al acompañamiento integral por medio de subsidios y bolsones, asistencia legal, servicios de protección de derechos; apuntando al acompañamiento de la mujer en situaciones de vulnerabilidad. Esto es coincidente con los objetivos específicos fundantes que tiene la Secretaría:

- Generar espacios de **contención y promoción** en los distintos barrios de la ciudad, pensando y trabajando por una sociedad sin violencia y más equitativa, promoviendo derechos.
- Generar políticas de **contención y acompañamiento** a las víctimas de violencia.
- Garantizar la presencia del Estado Municipal en la comunidad, especialmente en los territorios con mayor grado de vulneración de derechos para promover y asegurar el acceso a las políticas públicas integrales, tendientes al fortalecimiento familiar y comunitario.

Por otro lado, los proyectos existentes en su mayoría no tienen, al menos de forma accesible, el texto escrito que fundamente su creación, objetivos y determine cómo se va a llevar a cabo.

Dichos proyectos se realizan de forma aislada, sin perspectiva a largo plazo, es decir que el lapso de tiempo es acotado y no tiene articulación con proyectos existentes. Y sus puntos de aplicación son zonas de la ciudad en donde la Secretaría considera que existen mayores grados de vulneración de derechos.

7. Referencia Bibliográfica

Consejo deliberante Río Cuarto. Expediente legislativo n° 28.652. (2020, 17 de diciembre).

Gobierno de Río Cuarto. (2 de marzo de 2022) *Mes de las Mujeres y Diversidades*. Secretaría de género. <https://riocuarto.gov.ar/0/noticias/detalle/3223/mes-de-las-mujeres-y-diversidades/20/>

Ministerio de la mujer. (s.f.) *Informe de gestión 2021* <https://mujer.cba.gov.ar/informe-de-gestion-2021/>

Gobierno de Córdoba. (15 de julio de 2021) *Se lanzó el programa mujeres a la cancha*. Ministerio de la mujer. <https://prensa.cba.gov.ar/genero/se-lanzo-el-programa-mujeres-a-la-cancha/>

Legislatura de Córdoba. (15 de agosto de 2020). *Las chicas juegan y se empoderan*. <https://legislaturacba.gob.ar/las-chicas-juegan-y-se-empoderan/>

Agencia Córdoba deportes. (s.f.) *Oficina de mujeres deportistas*. <http://deportes.cba.gov.ar/oficina-de-la-mujer-deportista/>

Argentina Gobierno. (s.f.) *Género y deporte*. Ministerio de turismo y deporte. <https://www.argentina.gob.ar/turismoydeportes/secretaria-de-deportes/genero>

Argentina Gobierno. (s.f.) *Curso género y deporte*. Ministerio de turismo y deporte. <https://www.argentina.gob.ar/turismoydeportes/deportes/curso-genero-y-deporte>

Argentina Gobierno. (s.f.) *1º congreso nacional de deporte, género y diversidad*. Ministerio de turismo y deporte.

<https://www.argentina.gob.ar/turismoydeportes/secretaria-de-deportes/1-deg-congreso-nacional-de-deporte-genero-y-diversidad>

Argentina Gobierno. (s.f.) *Mujeres, salud y deporte*. Ministerio de turismo y deporte. <https://www.argentina.gob.ar/turismoydeportes/secretaria-de-deportes/mujeres-salud-y-deporte-0>

Argentina Gobierno. (9 de septiembre de 2021). *Micaela Deportes: clubes de todo el país se capacitarán en igualdad y violencia de género*. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/micaela-deportes-clubes-de-todo-el-pais-se-capacitaran-en-igualdad-y-violencia-de-genero#:~:text=La%20Ley%20Micaela%20>

Argentina Gobierno. (s.f.) *Abrir el juego*. Ministerio de turismo y deporte. <https://www.argentina.gob.ar/turismoydeportes/secretaria-de-deportes/abrir-el-juego>

Subsecretaría de las Mujeres [@subsecretariadelasmujeresrio4]. (4 de abril del 2022). *En el marco del Mes de las Mujeres y Diversidades estuvimos recorriendo la ciudad con la Carpa Itinerante*. <https://www.instagram.com/p/Cb8rzDvs3V9/>



Lo lúdico como herramienta posibilitadora de inclusión socioeducativa. Un análisis psicopedagógico de la dimensión de lo lúdico en un Espacio de Memoria.

Celeste Del Milagro Gallardo¹

Luisina Pereyra²

María Victoria Rodríguez³

Rita Rodríguez⁴

Romina Yulitta⁵

(Córdoba, Argentina)

¹Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Provincial de Córdoba.
Email: celegallardo9@gmail.com

²Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Provincial de Córdoba.
Email: luisinapereyra1@gmail.com

³Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Provincial de Córdoba.
Email: mvictoriarodriguez9@gmail.com

⁴Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Provincial de Córdoba.
Email: roxanarodriguez997@gmail.com

⁵Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Provincial de Córdoba.
Email: rominayulitta@upc.edu.ar

Fundamentación

La construcción del proyecto de investigación, se realizó en el transcurso del año 2021 y 2022, dentro del espacio curricular del "Taller de trabajo final", correspondiente a la Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. El mismo, se inserta en el proyecto de investigación "El juego, el jugar y lo lúdico en contextos socioeducativos" (Olivieri, et al; 2021).

A lo largo de la investigación nos propusimos comprender qué lugar adquiere la dimensión de lo lúdico en las estrategias y propuestas de inclusión so-

cioeducativa en uno de los espacios de La Comisión Provincial de la Memoria de la Ciudad de Córdoba, denominado Archivo Provincial de la Memoria⁶ (ex D2). Todo ello a partir de analizar las concepciones sobre lo lúdico que circulan en el espacio-institución, y los diferentes sentidos que éste adquiere en la cotidianidad de los sujetos involucrados.

⁶ D2, Departamento de Informaciones de la Policía de Córdoba, división especial dedicada a la persecución y el espionaje político que luego fue un engranaje central en la instauración de terrorismo de Estado en la provincia.

En este sentido, cabe rescatar a Kac (2011), quien plantea

Lo propio de la dimensión lúdico-creativa es poner en juego, es buscar, y en el mejor de los casos encontrar, la manera de entrar en composición afectiva (dimensión corpóreo afectiva) con aquello que aún nos es desconocido; esta búsqueda- de no estar alienada y/o enajenada- permite el despliegue creativo necesario que da paso a la singularidad del sujeto, la puesta en acto de la propia creatividad. (p.5)

Consideramos a lo lúdico entonces como una herramienta creadora, transformadora y posibilitadora, de construcción y reconstrucción de una subjetividad participativa; sosteniendo esta mirada desde el paradigma de la complejidad, dado que desde la psicopedagogía trabajamos con un sujeto en situación de aprendizaje quien, como tal, se ve atravesado por diversos factores que influyen en la construcción de su subjetividad. Desde este posicionamiento y en función de nuestro interés, construimos tres categorías teóricas: subjetividad, inclusión-socioeducativa y la dimensión de lo lúdico.

Retomamos aportes de dos ámbitos incipientes psicopedagógicos: el sociocomunitario, en tanto trasciende los espacios de aprendizaje curriculares y focaliza en las construcciones intersubjetivas contextualizadas que dan lugar al sentido de comunidad, y el jurídico forense, cuyo interés radica en las instituciones y sus contextos para el ejercicio, defensa y restitución de derechos. Además, construimos estas categorías retomando otras disciplinas como la sociología, la pedagogía de la memoria y la filosofía.

Objetivos del trabajo

Nos propusimos como objetivo general, comprender qué lugar adquiere lo lúdico en las estrategias y propuestas de inclusión socioeducativa llevadas a cabo en un espacio de memoria y protección de los derechos humanos, explorando de qué manera lo lúdico como dimensión, colabora, aporta, enriquece, performativiza el acceso a los derechos de los sujetos, como parte de las estrategias de inclusión socio educativa.

Respecto a los objetivos específicos, pretendíamos analizar qué concepciones de lo lúdico sostienen los referentes del sitio de memoria seleccionado para sus propuestas y actividades en relación con los objetivos del espacio, rastrear las diferentes concepciones de lo lúdico que se conjugan en el vínculo entre el espacio y una institución educativa formal, reconocer el sentido que adquiere lo propuesto por el espacio para los diferentes sujetos que asisten al mismo como visitantes y analizar los diferentes sentidos que adquiere lo lúdico como herramienta creadora de posibilidades de reconstrucción o transformación tendientes a una subjetividad participativa.

Metodología

Adherimos a la investigación cualitativa como método científico ya que aborda problemáticas socio-antropológicas, y las reflexiones que desarrolla Vasilachis (2009) sobre ello aluden a interrogarse sobre “cómo la realidad puede ser conocida”, de la “relación entre quien conoce y aquello que es conocido”, y los fundamentos, características y presupuestos que “orientan el proceso de conocimiento y la obtención de resultados” (párr. 1).

Las herramientas e instrumentos metodológicos para la presente investigación, fueron seleccionadas y construidas desde un posicionamiento que responde al diseño de investigación flexible, tal como lo plantea Vasilachis (2009), revisable y siempre abierto a posibles modificaciones de acuerdo con las necesidades o interrogantes que vayan surgiendo en el proceso.

Hacemos hincapié en la importancia de la reflexión epistemológica, como herramienta que permite al investigador ahondar en sus propias limitaciones, posibilidades, y obstáculos. En la tradición hermenéutica, retomada de Habermas por Vasilachis (2009), se plantea la participación y construcción activa de los sujetos que hacen al contexto en el que se está conociendo; esto incluye no solo considerar los recursos cognitivos, metodológicos e instrumentales del investigador, es decir el “sujeto cognoscente”, sino también considerar el lugar del “sujeto conocido”, quien está siendo observado, como propulsor de palabras que pueden ser tergiversadas.

Introducir al campo de la investigación una mirada socio histórica sobre los sujetos, permite considerarlos entramados en campos de significación con historia individual y colectiva, teniendo en cuenta que el campo en el que nos introducimos es sostenido por ciertas cotidianidades construidas por los sujetos que lo habitan/constituyen.

Los instrumentos seleccionados para la construcción de datos incluyeron la etnografía digital (considerando el contexto de pandemia), entrevistas en profundidad y entrevistas semi estructuradas a referentes del espacio, visitantes bajo diversas modalidades (en grupo, individual, autoguiado) y un docente de historia del nivel secundario quien vincula sus prácticas educativas con el espacio. La intención de estos encuentros bajo las modalidades mencionadas, radicó en sostener la apertura en el discurso de los entrevistados de manera que la posterior reflexión incluyera desentramar los sentidos de lo lúdico a partir de las experiencias y discursos de los sujetos que atravesaron el espacio.

Resultados y reflexiones

En las entrevistas fueron surgiendo diferentes discursos que consideramos relevantes a la hora de abordar nuestros interrogantes. A partir de ello se nos permitió contrastar entre lo que iba aconteciendo, los antecedentes y referentes conceptuales previos; a su vez, la apertura a nuevas teorías significativas para abordar dichos discursos en relación a nuestros objetivos planteados.

En un primer momento, seleccionamos categorías apriorísticas (de acuerdo con lo que considerábamos necesario observar en el campo respecto a una primera aproximación con el espacio) que luego fueron retomadas para realizar la triangulación con lo observado en el campo; las mismas son: subjetividades y aprendizajes en espacios de memoria, la inclusión socioeducativa en un sitio de memoria y la dimensión de lo lúdico como posibilitadora de inclusión socioeducativa.

Sobre *subjetividad*, los aportes de Corea y Lewkowicz (2004), nos permitieron pensarla como “un modo de hacer con el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real”(p.48). De esta manera, no se trata solo de un entramado de construcciones, sino también de la oportunidad de imprimir lo propio, un fortalecimiento

de la autoestima, del yo, para lograr esa autonomía, esa autoría de la que habla Alicia Fernández (2010), en donde el sujeto tiene la posibilidad de crear y producir singularmente. Escribe la autora: “Trabajo con la noción de autor, como autor de la obra recíprocamente él mismo creado por la obra que está creando. Este autor se produce cuando se reconoce creando (...) La autoría de pensamiento supone diferenciación” (p.89).

Elegimos entonces hablar de subjetividades participativas en tanto consideramos esta característica de reconstrucción y complejización de las subjetividades al apropiarse de la novedad, de aquello que por años se mantuvo en silencio a través de mecanismos de cohesión en torno al autodenominado proceso de reorganización nacional. Sostener esta concepción, posibilita a los sujetos considerarse partícipes activos, sin desconocer que cada acción entrama lógicas y sentidos que pueden reconocerse a partir de propuestas que buscan desnaturalizar lógicas que responden al interés de fuerzas dominantes neoliberalistas. En su lugar, creemos, que poner el cuerpo, implica resignificar y producir una transformación que, como escribe Fernández (2010), hace posible narrarse y apropiarse de la historia, de manera que construir el pasado signifique recuperarlo, y en la recuperación producir algo nuevo.

Poder pensar entonces en el vínculo entre las subjetividades, las experiencias y la participación, nos permitió en este trabajo, sostener una mirada psicopedagógica que se pregunte por el sujeto y su incumbencia en la transformación social, como partícipe activo y comprometido.

De acuerdo con esto es que pensamos en la *inclusión socioeducativa*, y cómo el APM como escenario social, promueve la participación de los sujetos en las actividades desarrolladas, apelando a que se produzcan encuentros en donde la interpelación es posible a través del uso de la palabra y un compartir colectivo. Aquí destacamos el rol que ha tenido el Estado como ente generador de políticas públicas que favorecen el habitar de estos espacios. Además retomamos el compromiso de formación y transformación de cada uno de los representantes que están involucrados en el espacio y la apertura en la participación y toma de decisiones, ya que los estudiantes que realizan

pasantías y prácticas pre profesionalizantes son activos generadores de las propuestas desarrolladas. Es así que la pregunta por el acceso a la educación y a diferentes espacios sociales remite a pensar en qué medida se promueven saberes significativos que contribuyen a una inserción social que contemple a la diversidad por fuera de lo escolar como institución prioritaria.

Siguiendo nuestro tema de investigación y en relación con la subjetividad, se indaga acerca de cómo *lo lúdico* posibilita herramientas para la construcción y apropiación del conocimiento crítico atendiendo a la complejidad de un contexto determinado, desde la novedad y la oportunidad de despliegue, para no recaer en discursos lineales que apelan al horror como medio para apropiarse de la historia argentina. En este sentido, consideramos a la dimensión de lo lúdico como una dimensión más compleja y abarcativa que predispone más que el juego y el jugar, y la entendemos como “práctica transgresora de la alegría, la diversión, el placer y la libertad de acción” (Griffa, 2017, p.5). que posibilita espacios de “autonomía de las prácticas sociales” (Griffa, 2017, p.5). y, habilita nuevos escenarios de disputas -de hegemonía y de producción ideológica- en las estructuras de clasificaciones que operan en los intercambios sociales. Es así que entendemos a esta dimensión como uno de los “dispositivos claves para la transformación social” (Griffa, 2017, p.5).

Desde la psicopedagogía comunitaria, en palabras de Juárez (2012) su objetivo, “radica en ofrecer nuevas formas de pensar, hacer y movilizar procesos de aprendizaje en la realidad en que vivimos reflexionando críticamente sobre cuestiones como: el control y el poder deben estar centrados en los sujetos de la comunidad” (p.204). Tomar este aporte nos permite mirar a los sujetos/actores sociales del Archivo Provincial de la Memoria, en interacción con las significaciones sociales que se construyen desde el involucramiento y el posicionamiento activo en la realidad cotidiana.

A partir de las entrevistas y observaciones en el espacio, lo lúdico se visibiliza como posibilidad creadora para construir y reconstruir el significado de nuestro pasado reciente, mediante propuestas que generen puentes conectores entre

los derechos que movilizan a la población y el avance legal en la actualidad.

Un aspecto importante recae en la habilitación del cuerpo para sentir, vivenciar y significar, posibilitando al sujeto experimentar el espacio como protagonista activo de las construcciones y resignificaciones. Esta sensación movilizadora desde lo emocional y físico que deja su huella, abre lugar a un cuerpo dinámico, que necesita desplazarse libremente. Para Restrepo (en Jiménez, 2003) “la libertad es la capacidad que tiene el ser humano de romper su orden simbólico y proponer nuevos modelos de acción y pensamiento” (p.150).

Pudimos distinguir en el análisis de las entrevistas la utilización de diversos recursos para el despliegue lúdico, encontrándonos con dispositivos que complementan cada propuesta de trabajo, como álbumes de fotos, objetos personales, literatura, cuentos prohibidos, relatos de historias de vida, árbol de la memoria, pañuelos de las abuelas, audiovisuales que se exponen en las diferentes jornadas de visitas. Para que los sujetos involucrados puedan desenvolverse es necesario poner a disposición el espacio y las herramientas que dejen en suspenso normas, prejuicios y miedos que imponen ciertas lógicas dominantes; en su lugar, se propone dejarse atravesar y albergar por el espacio, entendiendo que “El lugar del aprender se vive subjetivamente, se habita” (Algava, 2006, párr 7).

La dimensión de lo lúdico favorece así el despliegue de subjetividades participativas, en el arduo trabajo de creación y recreación de aquella historia en el proceso de hacerla propia. Así, la inclusión socioeducativa atraviesa, se entrelaza en el quehacer de las prácticas que el espacio propone, recorridos por el museo, talleres, charlas, entre otros.

Lo emergente en el discurso

A partir del discurso de quienes fueron entrevistados y de la información misma que pudimos ir explorando durante el proceso, surge lo que llamamos Categorías emergentes, dado que son conceptos recurrentes en el transcurso de la investigación que consideramos importante desentramar. Las mismas son: identidad y memoria, educación popular y pedagogía de la memoria.

Identidad y memoria

Estos conceptos son recurrentes en las voces de quienes fueron entrevistados, quienes atravesaron el espacio como visitantes o practicantes. De acuerdo con el diálogo con las referentes del espacio, identificamos una intención desde el espacio para sostener la memoria colectiva, e implicar a la memoria singular, de manera que a partir de las propias experiencias haya lugar para reflexionar sobre la vulneración de derechos del pasado reciente y del presente con la intención de modificar estos aspectos como ciudadanos activos en un futuro. Para esto, la identidad juega un papel importante, ya que la disposición del espacio y sus objetos, carga sentidos que le dan nombre, cuerpo e historia a quienes fueron torturados en el ex D2, sentidos que dan cuenta la necesidad de sostener la defensa y restitución de derechos.

Educación popular (como se conjuga lo áulico con lo no áulico)

Para sostener sus propuestas, las referentes del espacio abordan los encuentros desde la educación popular, con la intención de vincular las trayectorias formativas de los visitantes desde la dinámica que se da entre lo áulico con lo no áulico. Las jornadas del archivo provincial de memoria se sostienen promoviendo pensamientos críticos que conduzcan al proceso de conformación identitaria, invitando a replantear lógicas y representaciones actuales como modo de acercamiento al otro. Poniendo de relieve, de esta forma, la necesidad de desescolarizar reconociendo a estos lugares socioeducativos como posibilitadores de nuevas búsquedas, en donde el sujeto es motivado a salir del anonimato, para pasar a ser parte del proceso de transformación, ingresando de esta manera a nuevos circuitos por fuera de lo instituido.

Pedagogía de la memoria como alternativa pedagógica

Al encontrarnos con las referentes del Archivo Provincial de la Memoria, la pedagogía de la memoria es un concepto que se reitera en el diálogo a la hora de describir y comentar acerca del trabajo diario con los visitantes del espacio, específicamente desde su área de trabajo, denominado también Área Pedagogía de la Memoria.

La misma se conceptualiza según una guía educativa propuesta por el Ministerio de Educación de la Nación (2021), como “un campo específico en construcción que se sostiene sobre una serie de reflexiones, políticas y prácticas pedagógicas desplegadas desde la segunda mitad del siglo XX, tanto en Europa como en América Latina, con el horizonte de ‘recordar para que no se repita.’” (p.37)

Encontramos este concepto fundamental a la hora de pensar los diferentes modos de intervención, no ya desde un saber lineal, sino haciendo hincapié en la apertura a reflexiones sobre las propias prácticas. Por un lado, las prácticas del espacio en sí, y, por otro lado, las prácticas de los docentes que se acercan al espacio, considerándolo como posibilidad complementaria e incluso transformadora de lo que se puede generar en las prácticas áulicas.

Considerando los aportes mencionados en donde la experiencia, la subjetividad y la acción dialogan, para que la reflexión tome lugar y cada sujeto construya su mirada del pasado, el presente y el futuro, podemos pensar desde nuestro campo disciplinar, en la promoción de aprendizajes significativos conceptualizando a estos como procesos de construcción en donde algo del orden de la “extranjeridad”, un interrogante, una novedad, da lugar a una reestructuración de las estructuras cognoscitivas, incorporando lo externo-novedoso, complejizando las estructuras cognitivas. Es entonces, que consideramos de acuerdo a lo observado y en relación a la teoría, que la pedagogía de la memoria, posibilita en este hacer, donde el “Nunca más” y el “Prohibido Olvidar” dejan de ser un eslogan, encuentran un espacio de tangibilidad, y se abandona la idea de un mero discurso para convertirse en acto.

Referencias bibliográficas

- Adamoli, M. (2021) *Los sitios de memoria como desafío pedagógico*. Una guía educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/los-sitios-de-memoria-como-desafio-pedagogio.pdf>.
- Algava, M. (2006) *Jugar y Jugarse*. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular. 1ra edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Editorial Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Archivo Provincial de la Memoria ex D2- Córdoba, creamos el pie de página, recuperado de: <https://www.comisionporlamemoria.org/sitiosdememoria/ficha/archivo-rovincial-de-la-memoria-ex-d2/>
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido. *Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (año de publicación del libro original, 2000).
- Griffa, M., Olivieri, A. y otros. *Lo lúdico, institucionalización y comunidad. Análisis de la relación control-transgresión en las prácticas desarrolladas por niños, niñas y jóvenes en contextos educativos*. (2017) Proyecto de Investigación. Facultad de Educación Física – Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. Financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. Resolución N°109/17.
- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a Una Psicopedagogía Comunitaria: Reflexiones, Perspectivas, Desafíos y Prospectivas. *Revista Pesquisas e práticas psicossociais*, (7)200-211. Recuperado de https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/Volume7_n2/Juarez_Maria_Paula.pdf
- Jiménez, C. (2003). Lúdica, caos y creatividad. *Umbral. Revista de Educación, Cultura y Sociedad*. 3(4), 149-157. Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a20.pdf
- Olivieri, L. A, Testagrossa, S., (2021) *El juego, el jugar y lo lúdico en contextos socioeducativos*. Proyecto de Investigación. Facultad de educación y salud, UPC.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Reseach*, 10(2). Recuperado de: http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/cursos/IRENE_VASILACHIS_DE_GIALDINO.pdf



Los procesos grupales en juego

Lilia Nakayama¹

Córdoba, Argentina

¹ Magister en Educación Corporal, Prof. y Lic. en Educación Física. Técnica en Recreación. Doctoranda en educación. Docente en diferentes ámbitos, en todos los niveles del sistema escolar. Actualmente docente en la Universidad Provincial de Córdoba.

Email: lilia.nakayama@upc.edu.ar

Introducción

Este artículo presenta un informe de avance de un trabajo de investigación centrado en los procesos que se desarrollan en los juegos grupales infantiles en diferentes contextos². En su desarrollo se procura analizar aquellos aspectos que definen los juegos definidos de manera colectiva y aquellos constituyentes de los procesos grupales. En ese marco se analizan los momentos y factores que intervienen (interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, reglas y normas, conflictos, entre otros), para comprender las regularidades, particularidades y diversidades, discontinuidades y/o tensiones que se generan en esos

² El trabajo se constituye en un informe de avance de la tesis del Doctorado en Educación y del proyecto de investigación "Procesos grupales en Educación Física y prácticas corporales" (Nakayama, 2021), presentado en la convocatoria "UPC investiga 2021-2022", aprobado con financiamiento según disposición N° 0033/2021 de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.

procesos lúdicos. En esta instancia en particular, se presenta el análisis de las propuestas lúdicas desarrolladas en dos grupos de niños de entre 8 y 12 años en una escuela de verano.

El trabajo intenta aportar conocimiento y promover reflexiones que permitan considerar los procesos que son producto y productores de diferentes situaciones de juego, que en muchas ocasiones son escasamente atendidos, fomentados o incluso, algunas veces, son restringidos por quienes coordinan propuestas lúdicas. Invita a problematizar algunas creencias y prácticas de docentes, profesionales y trabajadorxs que abordan el juego, para generar propuestas que abonen a una perspectiva de derecho del juego.

La construcción de datos se aborda desde observaciones a situaciones de juego, con diferentes grados de participación y con entrevistas grupales a niños participantes. El análisis, aún en proceso,

se desarrolla a partir de algunas categorías teóricas y emergentes, como momentos del juego, reglas lúdicas y normas sociales, roles lúdicos y sociales, interacciones, comunicaciones y decisiones, influencias de los contextos institucionales y culturales, entre otras que van emergiendo de los propios datos.

Una aproximación a la problemática y a los marcos conceptuales iniciales

A lo largo de la vida las personas interactúan y se constituyen a partir de las interacciones con otras. En los contextos educativos, en general existe una escasa atención a los procesos grupales, por lo que se hallan naturalizados, incluso invisibilizados y desaprovechados, perdiéndose un aspecto relevante para la comprensión de los juegos y una de las fuentes principales del desarrollo de los sujetos y las sociedades.

Las preguntas pueden ser un faro, que en este caso orientaron el trabajo. ¿Cuáles y cómo son los procesos en los juegos grupales? ¿Qué momentos y/o fases se pueden identificar? ¿Cuáles son los aspectos que inciden y determinan esos procesos grupales en los juegos? ¿Cuáles y cómo son los roles y liderazgos, las interacciones y comunicaciones, las normas y metas? ¿Qué tipo de participaciones se identifican? ¿Qué dificultades y/o conflictos surgen? ¿Cómo se definen, regulan, modifican, las reglas, espacios y tiempos, sanciones, modificaciones, en los juegos grupales? ¿Qué otros aspectos emergen?

En esa línea, el objetivo del trabajo es comprender los procesos grupales lúdicos de niños entre 8 y 10 años, de diferentes contextos educativos. Para ello, se intenta identificar los aspectos que definen y se definen en los procesos grupales para constituir las situaciones de juego, analizar los momentos y factores que intervienen (interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, reglas y normas, conflictos, entre otros), para reconocer las regularidades, particularidades y diversidades, discontinuidades y/o tensiones que se generan en esos procesos lúdicos.

Para el desarrollo de los marcos conceptuales se recuperan producciones teóricas de dos áreas de conocimientos: una referida al juego y otra a los procesos grupales. Desde el marco de las teorías

de juego se recuperan trabajos que conciben al juego como una producción cultural, con particularidades en cada contexto (Huizinga, 1972; Mantilla, 2016; Navarro Adelantado, 2001). También se lo define desde la potencialidad de crear y/o modificar pautas culturales, y al mismo tiempo, como manifestación de los sujetos y como un derecho (Nakayama, 2018).

Además, se rescatan núcleos referenciales que focalizan a quienes juegan como sujetos necesarios en la configuración de las situaciones lúdicas. Asimismo, se identifica una relación entre las estructuras lúdicas (Nakayama, 2018) y quienes juegan, con diversos tipos de influencia y condicionamiento entre uno y otro. Algunxs autorxs diferencian conceptos que permiten un análisis más específico, como el juego y el jugar (Mantilla, 2016; Rivero, 2012) o como forma de juego y modo lúdico (Pavía, 2006). Al mismo tiempo, la idea de lo lúdico Rivero (2012) remite a ciertas evidencias que dan cuenta del estar jugando, lo que posibilitaría identificar los momentos del juego, sus manifestaciones, los modos de construir y compartir lo lúdico, desde lo subjetivo y lo colectivo.

En este estudio el juego se aborda desde la idea de complejidad. Los múltiples aspectos que atraviesan, se configuran y tensionan como una trama, obligan a pensarlo desde todas sus facetas. Por ello, se rescatan las construcciones conceptuales de *redes lúdicas* y núcleos tensionales. Las redes se refieren a esa trama de hilos/relaciones que se tejen, conectan y tensionan entre sí como un sistema. Al mismo tiempo, las redes poseen nudos, núcleos tensionales, donde los hilos se unen y tironean de manera dinámica, lo que genera un constante movimiento de los enlaces hacia uno u otro lado (Nakayama, 2018). Estas ideas permitirían el análisis del juego desde esos múltiples aspectos incidentes y constituyentes que actúan simultáneamente para concretarlo.

En el marco de los procesos grupales se recuperan fuentes de la psicología social y la educación, que fundamentan los temas reconocidos como incidentes en la configuración del juego, como las interacciones y comunicaciones, los roles y funciones, las normas sociales, los liderazgos, los conflictos, las tomas de decisiones grupales, las negociaciones y acuerdos, así como también

otros aspectos (Bonvillani, 2016; Marín Sanchez & Troyano Rodríguez, 2012; Romero, 1994; 2000; Souto, 2000).

Decisiones metodológicas

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que intenta comprender los fenómenos sociales (Flick, 2015), en este caso el sentido de las acciones grupales en situaciones de juego. Para ello se han construido tres casos (Yin, 2003) en contextos diferentes de EF: una clase de EF de nivel primario, una escuela de verano y un club deportivo, a partir de la selección de grupos de niños/as de entre 8 a 12 años. En este artículo se avanza en el análisis de los grupos de una escuela de verano.

La construcción de datos se aborda desde diferentes instrumentos, en función de atender la complejidad del objeto de estudio. Por un lado, se realizan observaciones con diferentes grados de participación (Fàbregues et al., 2016) a situaciones de juego, para identificar aspectos referidos al tipo de propuesta lúdica y a los procesos grupales identificables. También se realizan entrevistas semiestructuradas (Fàbregues et al., 2016) a lxs docentes para indagar sobre los antecedentes, procesos y características de cada grupo, y a lxs niños/as participantes de los juegos, con el fin de conocer su perspectiva en relación al grupo y a la significación que le atribuyen a cada instancia de juego.

En función de la complejidad del objeto de estudio, expresada en la multiplicidad de aspectos que intervienen, inciden y se modifican mutuamente, se elaboró inicialmente un sistema que permitiría analizar los diferentes niveles y categorías construidas, como se observa en el gráfico siguiente.

Figura 1. Sistemas lúdicos (elaboración propia)



Este sistema lúdico permitiría organizar y analizar los datos en función de algunas categorías teóricas, que se interrelacionan e influyen con otras, de manera simultánea y/o sucesiva: estructuras lúdicas, momentos y/o fases del juego, interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, y reglas y normas. Estos aspectos pueden estar condicionados por otros contextos macro, como el contexto cultural, histórico e institucional, o por aspectos subjetivos, como la emocionalidad, las experiencias de vida, las personalidades, que serán abordados en la medida que emerjan de los datos.

A continuación, se elaboró una estructura flexible de líneas de análisis, que permitiría organizar la interpretación de los datos de manera integrada y relacionada entre las categorías, contemplando la simultaneidad y complejidad de acciones y sentidos que expresan.

Figura 2. Líneas de análisis (elaboración propia)



Este diagrama permitiría elegir alguna línea de análisis pertinente para cada situación de juego, de manera que se puedan interpretar las acciones y discursos desde un sentido complejo e integrado.

Análisis e interpretaciones iniciales

Para comenzar este apartado es necesario considerar que los procesos lúdicos sociales se constituyen a partir del reconocimiento de “un otro”, alguien más con quien se juega. Allí se generan “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” (Nakayama, 2018, p.181). A estos aspectos se han sumado algunos otros que han asumido visibilidad en el marco de estos procesos, como son los roles y liderazgos, normas sociales, conflictos, por nombrar algunos.

A continuación, se analizan algunas situaciones de juego registradas en dos grupos de una escuela de verano. En esta presentación se inicia con el análisis de los procesos grupales emergentes en situaciones particulares de juego y su relación con las características y condiciones de las propuestas lúdicas generadas por el equipo. La detección de la influencia del tipo de propuesta, como propulsor, limitante o condicionante de los procesos grupales ha definido esta decisión

El peso de las propuestas lúdicas

En los contextos educativos, la aparición de juegos depende de las condiciones que genere quien está cargo de cada grupo. En este sentido, las propuestas lúdicas, en tanto planificaciones de juego que sustentan ciertas intenciones (Coppola, 1996), que invitan a jugar y se concretan con su aceptación, condicionan el desarrollo de los procesos grupales. El tipo de propuesta, el grado de estructuración y de definición del juego, los modos de intervención del docente, entre otros aspectos, promueven o limitan ciertos procesos.

En relación a la estructura lúdica, más precisamente el grado de estructuración, que se relaciona también con el grado de definición y/o explicitación de las reglas (Nakayama, 2018) se constituyó en el primer condicionante identificado. En principio en las propuestas observadas predominaron los juegos reglados, que son aquellos donde la

regla asume una forma explícita, a veces definidas por lx docente, otras como acuerdo entre jugadores. En las situaciones de juego se identificaron algunas con un elevado grado de estructuración y definición de las reglas, otras con ciertas posibilidades de incluir modificaciones o resoluciones variadas, con un mayor grado de libertad para decidir, y, finalmente, algunas instancias donde se brindó la libertad de que el grupo pudiera definir a qué y cómo jugar. Estas condiciones derivaron en procesos notablemente diferentes.

A. Elevado grado de estructuración y definición externa al grupo

Cuanto más estructurada y predeterminada fue la propuesta por parte de lx docente, se registró una menor cantidad y calidad en los procesos grupales. En esas situaciones la definición de a qué jugar, con qué reglas, en qué espacios, qué roles, fue realizada por lx docente, lo que limitó los procesos grupales que podrían haber surgido al acordar esos aspectos.

P. Escuchen! El juego consiste en que todo el grupo tiene que pasar aquella línea. Escucharon? (...) Este grupo de acá (se dirige al otro grupo) va a llevar el flota (...) entre las piernas se van a tener que dar vuelta, pasarlo e ir al primer lugar ¿Entendieron? (Observación de clase, Esc. De verano)

En la situación que se inicia con el fragmento anterior se identificaron tres momentos. Un inicio donde el docente explicó las reglas y aclaró los modos de resolver el juego. Un desarrollo que se inició con una ‘probadita’ de algunxs niñxs para verificar que la acción motriz demandada se había comprendido y les salía, proceso cortado por el inicio del juego propiamente dicho. Y una finalización cuando se cumplió el objetivo a lograr en el juego. Las acciones grupales se observaron durante el desarrollo, con escasa interacción y comunicación, sin elaboración de estrategias y con contados momentos de colaboración entre compañerxs.

Para Pavía (1994) la negociación de las reglas, producto de acuerdos y consensos implican un tiempo importante y demandan una participación, confrontaciones y argumentaciones que contribu-

yen a la construcción de aprendizajes socialmente válidos. En el caso analizado, se restringieron esos procesos en ese momento inicial, y al mismo tiempo, condicionaron, las acciones posteriores. La resolución del juego estaba también predeterminada y definida por el docente y no era necesario que lxs niñxs pensaran modos diferentes de resolver la situación, sino solo ejecutar la acción.

Un ejemplo diferente fue la propuesta del Metegol Humano³ que se trata de un juego escasamente conocido para este grupo.

P. Hoy vamos a jugar al Metegol. Va a haber defensores, mediocampos y...

Niño. Atacantes! (grita completando la información)

P. cada área es un equipo (señala con la mano las áreas en la cancha) que debe evitar que las pelotas (se refiere a lxs niñxs del otro equipo) puedan cruzar al sector de al lado... (...) Nosotros vamos a contar con la defensa que va a ser de cono a cono (señala con la mano), el área (se refiere a la zona del área chica de la cancha de fútbol que está marcada). Uds van a poder moverse entre ambas líneas blancas, no cruzarse de ellas, si? Se pueden mover a todo lo ancho (se desplaza indicando el ancho de la cancha) y este lapso de distancia (indica las líneas blancas que limitan el espacio). No puedo pasar, si el compañero se cruzó, no puedo salir a tocar. Estamos? (Observa clase, Esc. de verano)

Como se identifica en este fragmento, la docente explicó el juego, enunció las reglas y definió los espacios. También decidió la conformación de los grupos, indicó el tiempo en que le tocaba participar a cada grupo, controló el cumplimiento de las reglas y resolvió algunas situaciones del conflicto.

Para analizar los *roles EN juego* se recupera la idea de Pichon Riviere (1985) que define al rol como un conjunto de comportamientos que se despliegan en función de la posición del individuo en el marco de una red de interacciones, la tarea, las expectativas de los otros y las del propio sujeto. Parlebás (2001) realiza una especificación en

relación con la motricidad, denominándolos roles sociomotores tácticos (atacante, defensor, etc.), sociométricos (solicitado, aislado, etc.), oficiales (capitán, suplente, etc.) y socioafectivos (animador, líder, etc.). En los juegos se podrían identificar al menos dos tipos diferentes: *los roles DEL juego* y *los roles sociales*. Los roles del juego refieren al conjunto de acciones y decisiones de l@s jugador@s y/o del grupo, que se desarrollan en función de sus posiciones y funciones, según el tipo y lógica de cada juego. Ellos estarían definidos inicialmente por las reglas. En este caso, serían los defensores, mediocampistas, atacantes y pelotas⁴. Los primeros tres roles deben evitar la progresión del avance de las 'pelotas', quienes deben tratar de llegar al arco contrario. En cambio, los roles sociales son pautas de comportamientos que se esperan de ciertas personas, que se relaciona con una determinada posición dentro del grupo, con el desarrollo de alguna actividad concreta (Arredondo et al., 2009). Refieren a diferentes actitudes, acciones y comunicaciones que cada sujeto desempeña en función de su personalidad, capacidades y habilidades, experiencias y conocimientos, demandas de la situación a resolver y de la relación con los otros roles. Convivirían con los anteriores, superponiéndose y combinándose. Estos roles no estarían predeterminados, sino que serían asumidos espontánea y dinámicamente, modificándose constantemente.

La definición y asunción de los roles, tanto DEL juego como sociales, han sido escasamente estudiados en el marco de los juegos reglados, con mayor frecuencia en los juegos simbólicos o de representación. En esta situación observada, los roles del juego fueron definidos por la docente. Lxs jugadorxs asumían el rol asignado por la docente, hasta que ella decidía que se cambie. Durante el transcurso del juego, se fueron cambiando los

³ Este juego se desarrolla en dos equipos con tres subgrupos cada uno.

Comienzan 3 equipos en el campo: uno cumple la función de defensores, otro de mediocampistas y otro de atacante. Cada grupo se ubica en una línea definida en la cancha. Cada grupo se puede mover solo hacia los laterales. Los otros tres subgrupos, intentan pasar consecutivamente por las líneas de los subgrupos de campo, sin ser tocados, hasta llegar al arco contrario. Quien es tocado vuelve al espacio anterior. Quien llega al arco, se cuenta como un punto. Luego que pasan todxs lxs niñxs o se acaba el tiempo estipulado, los equipos cambian de funciones.

⁴ El rol de 'pelotas' lo desempeña el grupo de niñxs que tiene que atravesar el campo

roles y las posiciones espaciales, que expresaría la característica de rotación, alternancia y dinamismo (Nakayama, 2018). En cambio, los roles sociales fueron difusos y surgieron esporádicamente, o al menos de manera menos visible. Se identificaron roles funcionales, o sea aquellos que aportan al desarrollo grupal. Hubo una preponderancia de roles funcionales centrados en la concreción de la tarea grupal y de manera esporádica, algunos relacionados con el mantenimiento del grupo (Romero, 2004). Entre los roles funcionales de tarea, el que apareció con mayor frecuencia era quien señalaba el incumplimiento de alguna regla, complementado con el que demandaba la sanción o la puesta en práctica de las acciones derivadas de esa infracción.

Niño. ¡Que vuelva que lo tocaron! (Observ. Clase, Esc. De verano)

Niño. ¡Tocado Lautaro! (grita uno de la línea de defensores) (Observ. Clase, Esc. De verano)

En un momento del juego, se identificó una acción que llamó la atención porque iba en contra del comportamiento que se esperaba para un rol, lo que parecía que generaba una cierta ventaja para el otro equipo

En el primer espacio hace rato que ha quedado una niña que casi no se mueve y cuando lo hace no puede cruzar. Los niños de la fila que defiende se corren dejándole un espacio vacío para que cruce.... Ella se sonríe y cruza. (Observ. 25/1/21, p. 5)

La decisión de permitir el paso parecía estar originada en la intención de brindar una oportunidad de jugar o de seguir jugando, prevaleciendo sobre el afán de ganar o sacar ventaja. Esta consideración atendería a la presencia de una *empatía lúdica*, o de un criterio de valoración del juego y de quienes juegan. Esto sucedió en los grupos más alejados del arco, por lo cual la ventaja era solo relativa, porque al llegar al último grupo, que era el que había que traspasar para ganar, la posibilidad cedida cesaba. Este beneficio temporal podía ser interpretado como una posibilidad de continuar el juego o de renovar la motivación para hacerlo.

En definitiva, esa aparente ventaja, no tenía consecuencias en el logro del objetivo para poder ganar el punto. Esa decisión fue tomada por un subgrupo, frente a una niña en particular, no fue extendida a otros. Esto evidenciaría que algunos niños y/o grupos generan adecuaciones según quienes juegan, en qué proceso del juego se ubica y las posibilidades de perduración de esa ventaja.

A pesar de ser grupos conformados como equipos, en la resolución de los grupos atacantes predominaba lo individual: cada jugador/a hacía lo que le parecía conveniente para avanzar solo. Esporádicamente las acciones realizadas con éxito de algunos, eran observadas y recuperadas por otros. Hubo escasas comunicaciones verbales. A pesar de estar en una etapa del desarrollo moral y social (Papalia y Wendkos Olds, 1990) que permitiría establecer relaciones y acciones grupales, se podría pensar que no es una consecuencia directa de una etapa en particular, sino parte de un aprendizaje que, si no se promueve, tiene menos posibilidades de desarrollarse.

B. Mediano grado de estructuración

En este apartado se analiza la propuesta Pasar el muro cooperativo. En esta propuesta las reglas enunciadas por el docente son pocas. Frente a una soga que se encuentra inicialmente a la altura de la cintura, el PEF explicita que tienen que pasar por encima, 'con ayuda de todos, no pueden pasar solos'. No es un juego convencional ni muy conocido para este grupo y responde a una lógica cooperativa. En principio el grupo no tiene que definir las reglas, porque ya han sido enunciadas. Tienen que resolver de manera grupal como superar la dificultad existente, una de las características definitoria de los juegos cooperativos. El docente no mencionó ni mostró ningún modelo de resolución, por lo que el grupo debía generar las soluciones.

El proceso de desarrollo del juego se prolonga en varias etapas, con características diferentes. Inicia con tentativas individuales, casi sin comunicación.

Niño: salgan, salgan, ya cruzo yo solo (Corre y salta. Los demás comienzan a imitarlo. Algunos toman carrera para correr y saltar la sogá) (Observ. Clase, Esc. De verano)

Frente a la advertencia del docente 'así no vale', el grupo vuelve a comenzar. Continúa la iniciativa individual, pero sumando en la intervención a 'otrx', sin consulta, con cierto grado de imposición de unx sobre otrx. Esto se repite en varios niños por imitación, en diferentes ocasiones.

Un niño, alza a otro (un poco más pequeño, que está desprevenido) desde atrás, abrazándolo por la cintura y logra pasarlo del otro lado de la sogá, el que es alzado sube los pies y logra cruzar. (Observ. Clase, Esc. De verano)

En este caso se puede identificar un rol funcional centrado en la tarea que busca aportar a la resolución de la misma, pero a diferencia de lo que plantea Romero (1994) no atiende a la resolución grupal, sino de manera individual y forzada. Se podría pensar que la resolución de la tarea prevalece por sobre los procesos de funcionamiento y mantenimiento grupal. Esto sucede de manera reiterada hasta que un niño reclama:

El niño tomado por atrás se queja 'Ey, ey, pa-raaaaá! Se agarra de la sogá con las dos manos, pero cae el cuerpo hacia adelante. (Observ. Clase, Esc. De verano)

¿Se podría pensar en la existencia de un modo de relación establecida desde la imposición de algunos niños sobre otros? Para Bonvillani (2016) el poder se inscribe en los procesos grupales de varias maneras: como una tendencia a la dominación de unxs sobre otrxs o entre subgrupos. Frente a este tipo de interacción, en el juego observado pareciera que algunxs lo aceptan, pero otrxs se resisten o intentan hacerlo. La acción mencionada en el fragmento no generó ninguna discusión ni conflicto posterior. En otros casos, algunxs niños se resistieron a ser levantadxs.

En una segunda instancia, un grupo de niñas generó alternativas de solución a partir de diálogos, interacciones complementarias y de ayuda entre ellas.

En otro sector de la sogá, las niñas conversan entre ellas, parece que están decidiendo a quien van a pasar. Una de ellas, señala a la más pequeña, tomándola por el cuello, quien no parece muy convencida. Otra niña se acerca a la sogá, se pone frente a ella y levanta los brazos como poniéndose a disposición. Dos niñas se toman las manos una con otra, la niña apoya sus brazos en los hombros de las compañeras, bajan el cuerpo para que ella pueda pasar las piernas por encima de los brazos tomados y entrecruzados de las compañeras, donde se sienta. La levantan con cuidado, ella sube los pies por encima de la sogá y la pasan sobre ella, que cae de pie del otro lado. (Observ. Clase, Esc. De verano)

En el fragmento se evidencia una serie de comunicaciones que permiten concretar nuevas ideas, de manera consensuada. La comunicación asume una función esencial para posibilitar las interacciones entre las personas del grupo. Puede expresarse de manera *verbal* a través de un código lingüístico, y *no verbal* de múltiples formas que incluyen el contexto corporal, la proximidad, la orientación, la apariencia, la expresión facial, los movimientos de la cabeza y gestos con manos y brazos, la mirada, expresiones sonoras, tonos de voz, volumen, pausas, etc. (Arredondo Jesus y Pep Vivas i Elias, 2009). En este caso, la niña más pequeña comunica corporalmente que no se anima a pasar, mensaje que es decodificado y respetado por sus compañeras. El resto de la secuencia de acciones predomina la comunicación no verbal. Para poder decodificar este tipo de comunicación es necesario compartir ciertos códigos de referencia que permitan interpretar las acciones como mensajes.

Como se identifica en el extracto, la resolución se realiza de manera grupal, donde se incluye a más de una persona. La coordinación de acciones y movimientos se evidencia en la comunicación, el intercambio de ideas, la aceptación de opiniones diferentes, la evaluación de alternativas de solución, la prueba de la respuesta seleccionada coordinando acciones motrices, el cuidado por la integridad de la compañera, entre otros aspectos.

En las siguientes instancias, las niñas siguieron resolviendo por su cuenta, con mayor dificultad porque eran menos y quedaban algunas niñas corporalmente más grandes. En esos casos, probaron otras estrategias, en diferentes momentos, algunas de ellas, frente al peligro de la caída, dejaron de intentar. En una de las situaciones, también reclamaron la ayuda de un compañero que no respondió, pero si se sumó otra niña que hasta el momento había estado alejada. Durante todo el proceso de acciones descrito anteriormente, quienes asumían el protagonismo para intentar resolver la tarea, fueron pocos en relación al total del niñxs del grupo. La mayoría se quedaba observando.

Otro momento identificado de manera posterior, cuando ya quedaban pocos participantes, fue de observación, tal vez de evaluación, producido cuando las alternativas anteriores de solución que habían funcionado, fueron desestimadas tal vez por la cantidad de jugadorxs que quedaban o por quiénes eran.

Se quedan un rato a cada lado de la soga, el grupo que ya pasó y el grupo que queda por pasar. El profe no interviene. Hablan entre ellos a través de la soga. Miran, observan, nadie toma la iniciativa... Pasan varios minutos sin saber qué hacer. (Observ. Clase, Esc. De verano)

En el fragmento anterior, se manifiesta un momento de varios minutos donde nadie tomaba la iniciativa para resolver, algunos pocos dialogaban, pero parece que no saben qué hacer. Esto daría cuenta de un proceso grupal no lineal, diferente en su desarrollo, probablemente en función de cómo se va resolviendo el juego, cuáles son las dificultades identificadas, las posibilidades evaluadas, las acciones con éxito y las desestimadas, las características de los sujetos, así como sus potencialidades individuales y grupales percibidas, entre otros aspectos que se intentarán identificar y analizar más adelante. En este caso, frente a la dificultad por concluir el pasaje de lxs últimxs jugadorxs, el docente finalizó el juego. No hubo quejas por parte de lxs niñxs, más bien sus gestos corporales demostraban algún grado de alivio.

A partir de este análisis, aún cuando la propuesta es definida por un docente, incluso las reglas del

juego, si la estructura del juego no define de antemano las formas de resolver, amplía la posibilidad de que emerjan procesos grupales. Se puede suponer que esos procesos dependerán del grupo, las características de los sujetos que lo componen, el tipo de relación y desarrollo grupal que posean, del tipo de solución que demande el juego, y tal vez algunos otros aspectos, no contemplados hasta el momento en el análisis. Queda pendiente para futuras publicaciones cómo se resuelven las situaciones escasamente estructuradas y aquellas que son definidas en todos sus aspectos por el propio grupo.

Algunas reflexiones que me hacen pensar

Mientras observo los juegos y los registro voy pensando, me admiro por el descubrimiento de un mundo que intuía que existía, pero que desconocía. Me dejó sorprender, me surgen muchas preguntas y algunas respuestas, menos de las que me gustaría. Me sumerjo en la diversidad de comunicaciones, la disparidad de interacciones, las preferencias de algunxs, la creatividad y resolución de otrxs, las personalidades, saberes y experiencias de cada persona del grupo, que interactúan y modifica a lxs otrxs (aunque solo puedo identificar unas pocas por ahora), los modos de decidir y de participar, los roles sociales visibles y los silenciados o dormidos, la influencia de algunxs liderazgos, ... ¿somos concientes quienes realizamos propuestas lúdicas grupales de este universo? ¿qué es lo que consideramos para pensar las propuestas lúdicas? ¿Cuáles son las intenciones que perseguimos, los criterios que asumimos, las intervenciones que realizamos? ¿cómo inciden en esos procesos grupales? ¿y en cada sujeto del grupo?

Ojalá que este escrito lxs desafíe, lxs invite, lxs cuestione, lxs problematice, lxs movilice, tanto como a mí. Si algo de eso ha sucedido, festejaremos y continuaremos en la tarea, juntxs.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, J.; Elias, P. y Virgili, M. (2009). *Dinámicas de grupo*. Material de estudio docente de la UOC. Eureka Media.
- Bonvillani, A (2016) *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. Brujas.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Emecé.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez Gómez, D., & Paré, M.-H. (2016). *Técnicas e investigación social y educativa*. UOC.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ed. Morata.
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica del juego y del jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Marín Sanchez & Troyano Rodríguez, Y. (2012). *Psicología social de los procesos grupales*. Ed. Pirámide.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado. UNLP] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Nakayama, L. y equipo (2021). *Los procesos grupales en Educación Física y prácticas corporales*. Proyecto de investigación marco presentado en "UPC investiga 2021-2022", aprobado con financiamiento por Disposición N° 033/2021 de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar Teoría y Práctica de los juegos motores*. Inde.
- Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1990). *Desarrollo humano*, ed. McGraw Hills.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades*. Léxico de Praxiología Motriz. Paidotribo.
- Pavía, V. (1994). *Juegos que vienen de antes*. Humanitas.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Noveduc.
- Pichon Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf
- Romero, R. (1994). *Grupo. Objeto y teoría*. Vol I y II. Ed. Lugar
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Ed. Paidós.
- Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudios de casos. Diseños y métodos*. Sage publications.



Relaciones de género: su repercusión en los procesos grupales lúdicos.

Mariana Teillagorry¹

Córdoba, Argentina

¹ Licenciada en Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.

Email: marianateillagorry@upc.edu.ar

Introducción

El presente trabajo recupera un Trabajo Final de Licenciatura¹ que se desarrolló a partir del proyecto marco de investigación "Procesos grupales en Educación Física y prácticas corporales" (Nakayama, 2021) perteneciente a la Facultad de Educación Física Ipef, de la Universidad Provincial de Córdoba.

Para realizar esta investigación, partimos del supuesto de la existencia de relaciones jerárquicas y estereotipos de género reproducidos en las clases de Educación Física (EF) que conllevan a las niñas a no participar de las actividades y juegos planeados por las/os docentes. En esta instancia, nos propusimos analizar los procesos grupales en las clases EF en función de las relaciones de género. De manera específica, buscamos analizar las interacciones y comunicaciones, los roles asumidos-adjudicados, el proceso de toma de decisión; así como también, reconocer estereotipos de género por parte de los/as integrantes del grupo y el docente a cargo del grado. Tuvimos como eje una pregunta orientadora de todo el proceso de investigación referida a ¿cómo son y de qué manera repercuten las relaciones de género en los procesos

grupales, en estudiantes de sexto grado, durante la clase de Educación Física mixta en un colegio de gestión privada de la ciudad de Córdoba?

Para ofrecer una contextualización del estudio, consideramos a la escuela como la principal entidad encargada de la transmisión y apropiación de la cultura, aquella que, en la mayoría de los casos, habilita determinados comportamientos, disposiciones y usos del cuerpo. En palabras de Hernández y Reybet (2007) es un espacio de construcción de significaciones, principios y formación identitaria en torno al género y a la sexualidad. En este contexto, una de las principales asignaturas que ha contribuido a la formación de ciertas masculinidades y feminidades ha sido la Educación Física (Scharagrodsky, 2001).

⁶ Este texto se realizó a partir del Trabajo Final de Licenciatura denominado Relaciones de género en los procesos grupales en las clases de Educación Física mixtas de sexto grado del nivel primario, perteneciente a la Facultad de Educación Física Ipef de la Universidad Provincial de Córdoba. El mismo fue presentado en septiembre del 2022.

Concebimos a esta disciplina un campo de saber, que tematiza pedagógicamente diferentes prácticas corporales para ser transmitidas en la institución escolar. En esa intención acción, Souto (1993) plantea que subyacen procesos de enseñanza-aprendizaje que no se dan de forma aislada, sino que están afectados por las relaciones que se establecen entre las personas involucradas, que los condicionan en mayor o menor medida.

Por eso, decidimos investigar acerca de las relaciones de género, precisamente su influencia en los distintos procesos grupales como la comunicación, el liderazgo, los roles asumidos-adjudicados, las normas y acuerdos de reglas, la participación, la toma de decisión, entre otros, emergentes en clases de EF de una escuela primaria de la ciudad de Córdoba.

A continuación, se encuentra la metodología utilizada en este estudio. Luego, se exponen los resultados y, por último, se plantea un espacio de debate, discusión y reflexión, en función de las diferentes categorías identificadas.

Metodología

Abordamos la problemática desde una perspectiva social y vincular. Decidimos utilizar un enfoque cualitativo ya que posibilita la comprensión del fenómeno como proceso dinámico y singular, a partir de sentidos y significaciones, construcción de relaciones, códigos y modos de actuar colectivamente. Además, este tipo de enfoque, permite la construcción e interpretación de datos de manera holística, contextualizada y a partir de las experiencias de las personas participantes (Hernández Sampieri et al., 2014).

Al ser producto de la interpretación, cada persona que estudia el fenómeno, lo siente y comprende de determinada manera. Sin embargo, asumimos una distancia cognitiva, una vigilancia epistemológica, para permitir cierto grado de objetividad, a partir de un extrañamiento de las prácticas y saberes, con la intención de comprender los hechos sociales desde el punto de vista de las personas protagonistas. Para ello se realizaron puestas en común y discusiones entre las investigadoras y directoras, en las que se identificaron aquellas percepciones y apreciaciones personales, produc-

to de construcciones, experiencias, ideas y pensamientos que podían condicionar el análisis.

Tuvimos en cuenta, por las características del objeto de estudio, al abordar una problemática como son los procesos grupales, el carácter social, humano y vincular que éstos tienen como así también, su desarrollo cambiante y singular, según el contexto y las personas involucradas.

Los instrumentos que utilizamos para recolectar los datos fueron observaciones participantes y no participantes durante las clases de EF, en las que analizamos los comportamientos y actitudes del estudiantado como resultado de las relaciones de género. También llevamos a cabo entrevistas semi-estructuradas a quince integrantes del grupo-clase, en las que indagamos acerca de sus experiencias, vivencias y formas que tienen para organizarse, participar y tomar decisiones en las clases.

Análisis

A partir del trabajo de campo realizado, identificamos comunicaciones e interacciones con rasgos de violencia entre el estudiantado, en diversos grados y modalidades. Una de las formas se evidenció mediante la utilización de insultos, burlas, como así también, maneras de enunciar las palabras que denotaban desprecio hacia cierto grupo de pares. En una de las clases se observó cuando a una niña le pasan la pelota y no puede agarrarla, el compañero le dice: Ignacio- '*agárrala pelotuda!*' y ella le responde- '*bueno, perdón*' (observación clase 23/09/2020). En esta situación, el niño utiliza un insulto como una agresión explícita hacia la compañera y ante eso, se evidencia una naturalización y una alarmante sumisión mediante un pedido de disculpas por parte de la niña. Esto pareciera revelar hasta cierta culpabilidad por no poder "cumplir" con lo que el compañero necesita, como si tuviese el deber y la obligación de responder. Así, a través de los insultos a sus compañeras, por considerar que no tienen habilidades ni destrezas físicas, se configura una dinámica de poder que las relega a un rol alternativo, pasivo y secundario (Sánchez Álvarez et al., 2020).

Sostenemos la idea de que las palabras y la forma de enunciación como así también de expresión, tienen determinada carga ideológica y por ende cultural. En relación a esto, la sociedad ha here-

dado una cultura en la cual los hombres ocupan espacios de poder y decisión. La naturalización es producto de una interiorización generada por una educación y una cultura, que marca a ambas/os. Cada una/o en un rol estereotipado y a su vez, diferenciado y asimétrico: el varón por sobre la mujer. En relación a esto, Scharagrodsky (2001) sostiene que se producen y reproducen determinadas tendencias inequitativas y desiguales desde el punto de vista del género, a través del lenguaje; las expresiones y las actitudes, las cuales están socialmente preconcebidas y naturalizadas, permitiendo su continuidad.

Otro de los puntos analizados a partir del trabajo de campo, tiene que ver con los roles y los procesos de toma de decisión. En el grupo seleccionado, pudimos identificar que aquellos niños que demuestran mayor destreza motriz y tienen personalidad de líderes, son quienes definen las reglas de juego, deciden qué participante juega o no y utilizan la mayor parte del espacio durante las tareas planteadas por el docente. Lo que se observa en las clases coincide con lo que plantea una de las niñas al momento de la entrevista: Julieta- *'cuándo jugamos vóley, algunos compañeros me decían: ¡no te muevas, quédate en ese lugar y no te muevas de ahí! Bueno te quedabas duro ahí'* (entrevista clase 14/10/2020). Aquí manifiestan que la mayoría de los niños les dicen lo que tienen que hacer y ellas obedecen.

En relación a la construcción de género, sólo se registraron dos opciones, donde se acentuaba y posibilitaba lo binario: sexo mujer-género femenino, sexo varón-género masculino. También logramos evidenciar mediante expresiones verbales y formas de vincularse, naturalizaciones de estereotipos de género. Estos se relacionaban con cualidades físicas, formas de jugar, conductas aceptadas o esperadas, manifestadas tanto en el personal docente como en el grupo de estudiantes.

Logra evidenciarse en el discurso del profesor a cargo, ideologías y prejuicios en relación a las niñas. Mientras conversaba con una de las personas del equipo de investigación y veía jugar a sus estudiantes, él dice - *'¡que queso que son las mujeres!... porque si tienen la misma edad y es la misma actividad, ¿por qué son así chabón?'* (Observación clase 7/10/2022). Ante ese comentario, podría

pensarse que el docente no es consciente de lo que sucede y, por lo tanto, no puede intervenir en la problemática. A su vez, esto trae aparejado una dificultad en repensar lo que pasa en las distintas situaciones que acontecen, en las que se minimizan las acciones y desconocen sus consecuencias. Se podría problematizar el cumplimiento de su rol y responsabilidad docente como agente educador, en el que ser crítico y autorreflexivo de su propia práctica tendría que ser el motor para poder disminuir las desigualdades, que en este caso suceden en las clases de EF.

Por último, observamos una centralización en la selección de los contenidos, relacionados con deportes socialmente reconocidos. Además, su enseñanza está enfocada en la repetición de gestos y ejercicios, y al desempeño de una técnica individual que poco aporta a la comprensión de las lógicas colectivas y los procesos grupales. Para dar cuenta de esta situación, se comparte el siguiente fragmento: Profesor- *'ahora, yo los voy a ayudar con los pasos, con los aros. Esto les va a marcar la pisada'*, refiriéndose al ritmo de tres tiempos en handball (observación 21/10/2022).

En este punto, consideramos pertinente recuperar los aportes de Nakayama (2018) quien plantea que a medida que se avanza en la escolarización, existe una tendencia a encaminar el juego hacia lo deportivo. En ese caso, para esta autora, existirían dos formas de abordarlo. Por un lado, puede acentuarse las características del juego: la modificabilidad de las reglas, espacios, modos de jugar y la percepción de que se juega, o por otro lado, desde el sostenimiento de la lógica y las reglas propias del deporte, perdiendo así en muchos casos, su carácter lúdico.

En las clases observadas, se identificó un predominio de la segunda modalidad. Frente a esta situación y a las analizadas anteriormente respecto al género, emerge la necesidad de reflexionar, como lo hace Nakayama (2018), sobre la existencia de tensiones entre la libertad y la emancipación que promueve la educación y los condicionamientos restrictivos que reproducen acríticamente algunas pautas culturales. En esas ocasiones, la creatividad, el cuestionamiento

frente a las imposiciones, las transformaciones, suelen aparecer esporádicamente, a menos que los/as docentes intervengan.

Es necesaria una problematización y apertura a distintas prácticas corporales que demanden otro tipo de interacción y participación en el estudiantado, como así también, una revalorización del valor del juego en sí mismo.

Discusión

Como punto de partida, coincidimos con los resultados expuestos por González y Rodríguez (2020). En su estudio, plantean que las relaciones e interacciones entre el estudiantado se construyen desde perspectivas patriarcales. En esta investigación también identificamos esa forma de vincularse entre el estudiantado, en las que el género masculino toma mayor protagonismo, poder y decisión en relación al femenino. En este punto, se invita a reflexionar en la función docente, como mediadora y re-constructora de otras maneras de vincularse, desde lugares más equitativos e igualitarios.

Así mismo, evidenciamos similitudes en las conclusiones expuestas por Sánchez Álvarez (2020), quien sostiene que en las clases de Educación Física se ponen en juego dinámicas de relaciones conflictivas entre ambos géneros ya que los niños (especialmente aquellos que ostentan una masculinidad hegemónica) son protagonistas absolutos, marcando con su comportamiento los espacios y tiempos de juego. En nuestro estudio, identificamos que los niños son los que toman el control de las distintas actividades planteadas por el docente. Ante esto nos preguntamos ¿Por qué se sigue reproduciendo la hegemonía? ¿Qué valores la sustentan? Consideramos necesario como docentes, prestar atención a la forma de vincularse del estudiantado porque si no, fomentamos espacios de desigualdad de oportunidades, en las que principalmente las niñas quedan excluidas y relegadas de las actividades. Es fundamental ser conscientes de los modos en los que opera el poder y la violencia, en este caso mediante la utilización del espacio y la continuidad o no de las situaciones lúdicas.

Por otra parte, Almonacid e Hidalgo (2014) expresan en uno de sus resultados que los estereotipos

de género son reconocidos por el personal docente, ante lo cual, disentimos. Ya que en las clases que observamos, se utilizaban distintas expresiones que aludían a la biología como destino sin ser conscientes de ello, en las que se delimitaban, determinaban y esperaban ciertos comportamientos y maneras de ser. Evidenciamos naturalización y falta de problematización al respecto. En este sentido cabe preguntarse ¿Somos personas críticas de nuestra propia práctica? ¿Qué habilitamos o excluimos con aquello que pensamos?

Esta investigación pone de manifiesto desigualdad de oportunidades relacionadas con el género como así también falta de participación según el nivel de habilidad de cada estudiante. Evidencia una ausencia en la función docente, quien debería ser la persona promotora y aquella que interviene en las diferentes situaciones de exclusión evidenciadas en las clases. De lo contrario, la educación... ¿Interviene? ¿o termina siendo cómplice de las desigualdades? ¿Qué sucede cuando la persona que debería garantizar el derecho a jugar es la principal agente que lo vulnera?

En base a los hallazgos de esta investigación, invitamos a pensar otras propuestas que demanden trabajo grupal cooperativo, para fomentar otro tipo de vínculos y relaciones entre las personas participantes.

Referencias bibliográficas

- González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía social, revista universitaria*. 36 (1), 125-138. https://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Hernández, A. y Reybet, C. (2007). Géneros y sexualidades en el área de la Educación Física escolar. Aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canadá y la Argentina. *Revista Argentina de sociología*. 5(8), 49-71 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26950804>
- Hernández-Sampieri, R, Fernández, Collado, C y Baptista, Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición.
- Hidalgo, T. y Almonacid, F. (2014). Estereotipos de género en las clases de Educación Física. *Revista motricidad humana*. 15(2), 86- 95. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6348118.pdf>.
- López Rifé, D y Teillagorry, M. (2022). *Relaciones de género en los procesos grupales, en las clases de Educación Física de sexto grado del nivel primario* (Trabajo Final de Licenciatura). Facultad de Educación Física, Ipef. Universidad Provincial de Córdoba.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y re significación en la práctica docente*. (Tesis de posgrado) Universidad Nacional de La Plata. Repositorio UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Nakayama, L. y equipo. (2021). *Procesos grupales en la Educación Física y prácticas corporales*. Presentado en la convocatoria "UPC investiga 2021-2022", aprobado con financiamiento por Resolución N° 033/2021 de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.
- Sanchez Alvarez, I.; Rodriguez Menendez, C. y Garcia Perez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*. 38- 143-150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Scharagrodsky, P. (2001). Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la Educación Física escolar Argentina (1880-1930) *Estudios Ibero Americano*, 27(2), 121-151.
- Scharagrodsky, P. (2001). Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. *Nómadas (Col)*. 142-154 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268012>
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.

“El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos”.

Dr. Marcos Griffa

Lic. Gustavo R. Coppola,

Lic. Rodrigo Poblete Calderón.

Córdoba, Argentina

Libro: “El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos”.

Editorial: Editorial Universitaria – Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2022

Páginas: 291

“El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos”, materializa un trabajo colaborativo que permite visibilizar y documentar diversas iniciativas, reflexiones, experiencias y políticas en el campo de la Recreación.


Esta obra reúne 13 artículos aportados por 17 especialistas, investigadorxs y hacedorxs del campo, provenientes de diversas geografías del país: Marcelo Simioni, Gustavo R. Coppola, Marcos Griffa, Ricardo Ahualli Guevara, Mariana Rey, Leandro

Otero, Francisco Álvarez, Virginia Guardia, Julia Gerlero, Patricia Aguirre, Diego Picco, María Belén Moreno, Ricardo Acuña, Víctor Pavía, Lilia Nakayama, Marina Vera y Stela Maris Ferrarese Capettini.

El contenido del libro versa sobre tres núcleos temáticos: uno de corte histórico, otro donde se exponen resultados de investigaciones, y finalmente otro referido a relatos y sistematización de experiencias sobre políticas públicas recreativas.

En esta iniciativa editorial es de valorar el compromiso de la Universidad Provincial de Córdoba, poniendo a disposición su equipo editorial y acompañando un proceso de reposicionamiento del campo de la Recreación en la academia y en la agenda pública.

Como valor agregado, la participación de un Comité Científico integrado por referentes de nuestro país y de la región: Alixon Reyes, de Venezuela/



Chile, Gladys Guerrero, de Venezuela, Esperanza Osorio, de Colombia, Ivana Rivero y Alejo Levoratti, de Argentina.

Este libro aparece en un momento histórico clave, marcado por la relevancia que ha cobrado la reciente presentación del proyecto de ley nacional de recreación en nuestro país, y la tarea militante que en esta construcción han desarrollado algunos de lxs autorxs de esta publicación.

Como bien expresa en el prólogo la decana de la FEF-UPC, Mg. Carola Tejeda, *“las producciones reunidas aquí permiten generar un entramado a partir de reconocer la historia en cuanto a políticas públicas recreativas, para comprender lo que sucede hoy en las diferentes experiencias, reflexionar al respecto y así revisar y resignificar las prácticas desde una perspectiva intercultural, de cara al futuro del campo profesional de la recreación”*.

“El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos” es una obra necesaria para estos tiempos, donde lo que está en disputa, entre otros, es el derecho a la recreación. No sólo en nuestro país, sino en las democracias de toda la región.

Descargar en este enlace:

<https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2022/09/El-derecho-a-la-recreacion-en-Argentina-con-isbn.pdf>

“Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora”

Estefanía Carabajal¹

Magali Larrondo²

(Buenos Aires, Argentina)

Libro: Tesis de posgrado: “Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora”

Autor: Héctor Manuel Dupuy.

Año: 2022

Páginas: -

Comentario y aspecto formal de la obra

El autor Manuel Dupuy realiza la elección del tema de esta investigación, indagando sobre sus propias inquietudes teóricas con respecto a la especialidad y relacionado con su actividad laboral en los siguientes planos: durante el transcurrir de la licenciatura y maestría en actividad física y deporte en la Universidad de Flores, a partir de este recorrido, la adhesión ideológica en concebir a la educación física como un campo fértil posible de ser abordado científicamente, el estudio de

la complejidad de las prácticas pedagógicas y el inicial desempeño docente en el nivel superior.

La tesis de investigación cuenta con ocho capítulos en donde el primero realiza la delimitación teórica del objeto, en el capítulo analiza los antecedentes y marco teórico en donde expone dos grandes títulos: Educación física y Pedagogía crítica. Un camino que viene siendo en compañía; El juego y el jugar en Educación Física. Una aproximación desde la perspectiva de los jugadores.

En el recorrido de la investigación se pone énfasis en el comportamiento de 4 categorías:

- Concepción de juego.
- Sentidos del juego.
- Tipos de enunciados.

-Intervenciones para el desarrollo del jugar.

Resaltamos que esta investigación nos invita a pensarnos como colectivo profesional de la enseñanza en adherencia a la pedagogía crítica, interesados en la transformación social y en ideales de emancipación.

Comentario acerca del fondo o contenido de la obra

El autor tiene como propósito en esta investigación contribuir a la construcción de una didáctica que enseñe a jugar lúdicamente en el contexto de las clases de Educación Física desde una perspectiva emancipadora.

Destacando y resaltando una de las miradas del autor "Entre nuestras preocupaciones centrales, se encuentra la identificación y comprensión de aspectos relevantes que constituyen la praxis de docentes innovadores" este planteo, y en casi todo el recorrido de los capítulos siguientes, se pregunta si en el accionar docente, si en el modo de actuar, se habilitan estos espacios de libertad, experimentadores humanamente posibles. Si en los encuentros que mantiene con sus alumnos y alumnas los rasgos de emancipación que el juego de un modo lúdico sugiere, están presentes en su vocabulario, en sus propuestas, en sus planificaciones. Podría decirse que en alguna medida esto concierne a un interés por estudiar las prácticas pedagógicas en Educación Física y como tema general y en particular la enseñanza del jugar.

¿Qué formará parte de este proceso, trayecto?
¿Que sería necesario, valido, en la praxis del profesor y o profesora para que esto suceda?

El autor también se pregunta, ¿Qué puede aportar la EF en la formación de seres humanos más libres y autónomos; más felices y solidarios; más equilibrados y socialmente responsables?
¿Qué puede aportar la EF para avanzar hacia una emancipación real del ser humano y los diferentes grupos sociales? Entre otras.

Plantea así el problema de su investigación: ¿Cuál es la concepción y sentidos otorgados al juego y sobre los tipos de intervenciones para el desarrollo del jugar, que sustenta docentes de Educación Física posicionados/as en una perspectiva crítica

emancipadora en el contexto del sistema educativo formal argentino durante los años 2018/19?

En el recorrido de su investigación se ´pone en tensión todo el bagaje histórico que nos presentan diferentes clases tradicionales apuntando y desarrollando el anclaje en una Educación Física compensatoria, utilitaria y moralista dejando al sujeto, alumno y alumna al descubierto de todo, o por lo contrario obstaculizando todo el potencial emancipador creativo, dejando una sola función, poder cumplir con los mandatos que los tres conceptos tradicionales sugieren, proponen. Pero no se agota en ellos. Pone contrapone, piensa y escribe. Su anclaje está en conocer a aquel profesor y profesora que sostiene y se aferra a que el juego y el jugar es un derecho de todos y todas y como llegar a eso. Reconociendo la centralidad del conocimiento y de la enseñanza en el marco de instancias de aprendizaje convocantes, placenteras y enriquecedoras para los sujetos.

Y en estos momentos de aprendizajes, las intervenciones docentes se encuentran bien definidas, dirigidas a este desarrollo del jugar, y en sintonía a los intereses de los jugadores. Según Gómez Smyth invitar a jugar de un modo transparente con la posibilidad de preguntar a los niñxs sobre el jugar, permitiendo desplegar una instancia de juego propuesta o iniciada por ellxs e invitandolxs con libertad de que puedan decidir.

Los hallazgos infieren que los docentes progresistas con atributos socio críticos alineados a una concepción pedagógica-didáctica, que comprende el juego como un derecho, habilitarían en los encuentros de Educación Física, por medio de estas invitaciones, antes mencionadas, la oportunidad para experimentar la cultura del juego, la posibilidad de explorar/crear nuevos juegos junto a otros y sobre el aprendizaje de saberes necesarios como jugadores.

El estudio llevado a cabo en esta obra ha permitido aportar elementos que se orientan a la comprensión del enfoque de docentes de Educación Física innovadores con rasgos socio-críticos en relación al juego y al jugar.

Se encuentra en estos/as educadores/as, un corrimiento del sentido utilitario que podría adjudicarse

carce al juego, o sea, no conciben al juego como medio, recurso para el aprendizaje de contenidos, colocando la atención en las conductas (modos de jugar) de lxs jugadorxs para identificar las necesidades e intereses relacionados al saber jugar en compañía de otrxs.

Consideramos muy valioso la construcción de un esquema, llegando al final de la obra, en donde el autor integra las categorías que fueron asociadas para la construcción de una didáctica que pretende enseñar a jugar de un modo lúdico.

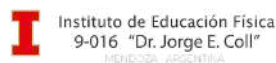
Despliega puntos importantes, definiciones, enunciados pertinentes acerca de las concepciones de juego como derecho, las intervenciones, sentidos del juego y el jugar y enunciados transparentes, de docentes progresistas con rasgos socio-críticos. Dilucidando este esquema, el enfoque, que expresa, investiga y desarrolla esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Gómez Smyth, L. (2015). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Barcelona.
- Dupuy, M. (2019). Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora (Tesis de maestría). Universidad de Flores, CABA. http://doc.uflo.abcdonline.com.ar/tesis/Tesis_Maestria_Dupuy_Hector_Manuel.pdf



A VA LES



Minka

Recreación y lúdica

Revista semestral

N° 5 | Octubre 2023
Córdoba, Argentina

ISSN 2718 - 7934

revistaminkacreacion@gmail.com