

Recreación y lúdica

minka

Revista anual | N.º 7 | Diciembre 2025

UFC editorial
universitaria





**«Muero orgullosa por defender
los derechos de mi patria»**

Policarpa Salavarrieta

La Pola

26 | 01 | 1795 – 14 | 11 | 1817

Heroína de la independencia colombiana que pronunció
esas palabras cuándo fue fusilada.

Por muchos años invisibilizada por la historia oficial.

Revista anual
N° 7 | Diciembre 2025
Córdoba, Argentina

ISSN 2718 - 7934

Revistaminkarecreacion@gmail.com



MINKA es una
co edición con
Editorial Universitaria UPC

Mariela Edelstein
Pía Reynoso
Nico Ponsone
Sofía Morón

| EQUIPO COORDINADOR |

Marcos Griffa
Paula Oyarzabal
Rodrigo Poblete Calderón
Gustavo R. Coppola
Facundo Zárate
Estela Fernández García

| COMITÉ EDITORIAL |

Alixon Reyes

Universidad Adventista de Chile / Chile

Santiago Pich

Universidad de Santa Catarina / Brasil

Yolanda Parra

Universidad de La Guajira / Colombia

Liz Katherine Marco Tórrez

Universidad Católica Boliviana / Bolivia

Mariano Algava

Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación,

Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires / Argentina

Ricardo Peralta

Centro Intradisciplinar para la Investigación del Ocio / México

Mauricio Boromei

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

Esperanza Osorio

Red Latinoamericana de Recreación

Julia Gerlero

Universidad Nacional de Comahue / 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

Soledad Hernández

PIT IPEM nº 41 Jorge Luis Borges. Córdoba Capital / Argentina

Alfredo Olivieri

Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

Mariana Etchegorry

Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

Ana Luz Pietrarelli

Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

Gonzalo Perez Monkas

Universidad de la República del Uruguay

Óscar Colque

Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Perú

Néstor Sánchez Londoño

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Johana Ruiz

Universidad de Santo Tomás / Colombia

SU MA RIO

|Editorial|

- [07] **Las utopías que vos matáis, viven en nuestra Minka**
Rodrigo Exequiel Poblete Calderón, Facundo Zárate, Julieta Palermo, Gustavo Rolando Coppola, Estela Janet Fernández García—Foro Recreación Córdoba.
- [09] **Nota / Entrevista**
La diversidad de propuestas de la Minka del campo de la Recreación: Apertura lúdica, Pasillo de las maravillas, Noche cultural, Encuentro de Juegos Callejeros.
Facundo Zárate Foro, Paula Oyarzabal, Ivana Ingratta.
- [13] **PROPUESTAS ESPECIALES DE LA PRESENTE EDICIÓN DE LA REVISTA MINKA. RECREACIÓN Y LÚDICA**
- [15] **Marco Teórico.**
Rodrigo Exequiel Poblete Calderón, Facundo Zárate, Verónica Villarroel, Gustavo Rolando Coppola.
- [20] **Caja de herramienas**
"Caja de herramientas para la prevención y acción contra situaciones de violencia-s desde un enfoque de derechos y perspectiva de géneros"
Equipo de Académicas de la Minka del Campo de la Recreación. Foro de Recreación Córdoba. Rodrigo Exequiel Poblete Calderón, Verónica Villarroel.

|Disertaciones|

- [25] **Alojar, crear, resistir: voces desde (o del) Foro Recreación Córdoba**
Julieta Palermo.
- [27] **Ideas para reflexionar sobre la recreación y el juego en perspectiva de derechos**
Julia C. Gerlero.

- [33] **Derecho al ocio y la recreación en América Latina: Algunos desafíos**
Alixon David Reyes Rodríguez.
- [39] **O Direito ao Lazer: a experiência brasileira**
Hélder Isayama.
- [45] **La construcción colectiva de la libertad en tiempos liberales-libertarios. Preguntas y respuestas a los desafíos del campo de la Recreación**
Facundo Zárate.

|Ponencias|

- [53] **Risas que se filtran entre la técnica marcial**
Sebastián E. Vallejo.
- [61] **Jugar para humanizar la escuela**
Julia Goldberg, Diego Larrigaudiere.
- [65] **Sistematización de un proyecto lúdico-recreativo con perspectiva de derechos**
Lilia Nakayama, Catalina Fernández, Mara Bosco.
- [71] **Procesos grupales de aprendizaje para jugar al rugby en clave crítica**
Lilia Nakayama, Carola Tejeda, Fabian Scarponi, Estela Fernández.
- [79] **Revisión del juego de canicas en la Educación Física Escolar**
Ariel Maximiliano Berrondo.
- [85] **¿Juego y pantallas? Repensar políticas públicas para infancias tempranas en Córdoba**
Cintia Weckesser.
- [95] **Jugar en libertad: prácticas corporales en contexto de encierro**
Carola Tejeda
- [101] **Moverse en grupo: recreación y procesos grupales en personas mayores**
Aranda Paulina Romina, Gómez Guillermo, Martín Rocío Victoria, Alicia Cheble.
- [108] **Registro Minka: Mesa "Recreando el camino"**
Jazmin Zabala, Brisa Ordoñez.

- [110] **Registro Mesa: “Jugar para recrear las instituciones”**
Abril Olmedo.

|Sachines y Sachines Pamba|

- [115] **“A rondar la vida”**
Yesica Claro, María Mercedes Pasquini, Gabriela Qüesta, Silvina Qüest.
- [117] **Registro: “A rondar la vida”**
Sofía Rizzardi, Mariana Burzio.
- [121] **Murga y lucha, barrio y carnaval**
Murga Descontrolades de Alberdi
- [123] **Registro: De las raíces ancestrales al cielo de la Minka: danza, lucha y reivindicación**
Martín Iribarren Martínez, Emilce Alsina Matonte.
- [127] **Presentación de juego de mesa “La Yeta y La Suerte”** Nahuel Verasay.
- [129] **Juego, cuarteto y ESI**
María Luján Copparoni, María Belén Galarraga.
- [133] **Registro: Juego Cuarteto y ESI: Sentipensar la ESI a través de la rueda decuarteto**
Santiago Loyola.
- [135] **Expandiendo la Recreación**
Carlos Miguel Aguirre.
- [138] **Registro: Expandiendo la Recreación**
Mayra Naser, Sebastián Vallejo.
- [141] **Mujeres Ludens: cuerpo territorio lúdico y rebelde**
Lorenza Piazzzi, Urbani Lunetta.
- [143] **Registro: Cuando las mujeres juegan... Mujeres Ludens**
Marina Macchione, Emilce Alsina.

OBSERVACIONES INDEPENDIENTES DE SACHINES Y SACHINES PAMBA

- [149] **Registro: Dispositivos lúdicos para el aprendizaje**
Jazmin Zabala, Brisa Ordoñez.
- [151] **Registro: Educación Física Emancipadora: “¡Ahí vienen los profes!”**
Fabrizio Bartoccioni.

- [154] **Registro: Juegos y deportes alternativos**
Luisina Maggioni Duffy
Colaborador: Benjamín Funes.

- [157] **La recreación tiene que ocupar espacios**
Registro del Taller “Armando Proyectos de Recreación Comunitaria”
Camila Ciccarelli, Cerda Mariano.

- [160] **Registro: Estimulación neurocognitiva a través de un juego de mesa**
Benjamín Funes.

- [164] **Recreapia a dos voces: juego, sentir y tramas compartidas**
Mayra Naser, Sebastián Vallejo.

|Kurus|

- [169] **El Semillero del Refugio Libertad**
Romina Barral (en representación del espacio “Semillero”).
- [173] **Cuando chivatear también es jugar**
Rocío Anahí Tapia, Luz Aldana Rodríguez, Noelia Luraschi, Luciana Kuperman.
- [177] **No venga a tasarme el campo con ojos de forastero**
Claudio Basanisi.
- [187] **Recreación y agroecología - Club La Oración (General Rodríguez)**
Silvina caputo.

|Textos independientes|

- [189] **Caminando entre brujas**
Néstor Daniel Sánchez Londoño.
- [199] **Proyecto de intervención social - Humor: Una Educación Física Hospitalaria**
Sofía Belén Tortosa.



EDITORIAL

LAS UTOPIÁS QUE VOS MATÁIS, VIVEN EN NUESTRA MINKA

Los años 1989/1990 marcaron en la República Argentina un cambio inesperado para una gran mayoría, en línea con tendencias que venían sucediendo en varios países periféricos, y en función de preceptos que provenían de los poderes económicos neocapitalistas, y sostenidos desde algunos países centrales.

Desde la caída del muro de Berlín y de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) las derechas internacionales, algunas de ellas ultraderechas aún solapadas, y con la anuencia e impulso del imperialismo instalan con fuerza la idea de la muerte de las utopías, sosteniendo paradigmas de ruptura del estado de bienestar, y de crecimiento del individualismo y del reino de la economía de mercado sobre cualquier política pública de los Estados.

En ese contexto, y en 1993 donde el discurso y la política oficial estaba comprometida con el neoliberalismo extremo en la Argentina, con anunciadas relaciones carnales con el imperio, hubo un señor arquitecto y profesor de Educación Física, mentor y cultor del campo de la Recreación, que humildemente desde sus propias ideologías y la bonhomía de una persona que desde lo individual pensaba en colectivo, y creía en utopías posibles donde el campo de la Recreación creciera. Él era el arquitecto y profesor Pablo Carlos Ziperovich.

Pablo, supo ese fin de 1993, reunir en Córdoba a gentes de diferentes espacios de la República Argentina y de la República Oriental del Uruguay, todos relacionados a nuestro campo.

Esa confluencia, inmersa y relacionada a utopías sociales diversas, con acuerdos y disensos, gene-

ró un movimiento que favoreció el desarrollo de encuentros así como variadas y múltiples acciones, que favorecieron al crecimiento del campo. El mismo se vive en encuentros, jornadas, congresos, en la calle, en instituciones, en registros, libros, registros audiovisuales, en normativas, en pasillos, en días y noches con mesas repletas de Recreación.

El tiempo pasó, y la República Argentina vive hoy día una nueva etapa de retroceso social, con discursos que favorecen a las individualidades extremas y al sepultamiento de los pocos derechos sociales que provenían del estado de bienestar, destruyendo los espacios y las dimensiones donde el Estado se ocupaba de las personas y los sectores más vulnerables.

Entre discursos neofascistas, algunos con reminiscencias de los que vivió el mundo en los 30, el Foro Recreación Córdoba, haciendo honor a su pensamiento diverso, plural y de construcción colectiva, intenta este año 2025, aportar un lugar de resistencia y de rechazo a cualquier atisbo de retroceso de la Democracia.

Nuestro Foro, pudo este año reunir voluntades de personas muy diversas que fueron construyendo de a poco pero con firmeza, un espacio que se denominó "MINKA del campo de la Recreación 2025", que constituyó en sí mismo una suma de experiencias, de saberes y de talentos, que aportaron al campo, así como a la resistencia a las políticas públicas de destrucción de los tejidos y redes sociales del Pueblo.

Desde la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación Argentina (2016) se decía:

El término «Minka» procede de la lengua quechua de los Incas, (...). «Minka» hace referencia a las nociones de solidaridad, ayuda mutua y reciprocidad. (...) una «minka» es una tradición destinada a realizar un trabajo colectivo al servicio de un grupo de personas, una comunidad, cuando ésta siente la necesidad.

Y eso sucedió. Desde pibas y pibes que no llegan a los veinte años hasta algún septuagenario, un colectivo intergeneracional constituido por decenas de personas, con divergencias constructivas, con consensos uniformes y en algunos puntos divergentes, cimentaron un espacio democrático, que derivó en la concreción de la “MINKA del campo de la Recreación 2025” que el 10 y 11 de mayo se desarrolló en la sede de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred de la Universidad Provincial de Córdoba, a partir de un convenio entre esta casa de estudios y el Foro Recreación Córdoba.

A pesar de ausencias muy significativas de personas y colectivos del campo de la Recreación, nuestra MINKA generó en muchas personas asistentes un germen de nuevas/os adherentes y conocedoras/es de las perspectivas de nuestro campo, gracias, no sólo a la organización, sino también a disertantes, ponentes, talleristas, feriantes, colaboradores organizadores de juegos, artistas, familias y a tantas personas y colectivos, que nutrieron una MINKA de gran calidad.

Los talentos, el laburo, se complementó con una oferta de cuidado de las relaciones armoniosas, del cuidado de cada persona y de todas las personas a través de la presentación de una Caja de Herramientas para la prevención y acción contra situaciones de violencia-s desde un enfoque de Derechos y una perspectiva de Géneros.

“Con la muerte de las utopías y la caída de los mitos, colapsa la posibilidad de imaginar una vida mejor. Se acaban los sueños. Nos convertimos en sociedades enfermas, alienadas y tristes. Difícil imaginar algo más árido que una vida sin sueños, pero llena de relatos sin contenido”

Se puede leer en el diario pergaminense LA OPINIÓN On Line, sirviéndonos para analizar, para contar y para compartir con cada una de las personas lectoras, y con cada persona constructora de nuestra MINKA del campo de la Recreación, que nuestro pensamiento es pensar la fertilidad de una vida con sueños, como aquellos que don Pablo Ziperoovich tuvo, con relatos plenos de contenidos, basados en el respeto de las diferencias, y, fundamentalmente, constructivas de la Libertad y de la Democracia participativa.

Hoy nuestra MINKA, Recreación y Lúdica en su séptima edición, intentará mostrar gran parte de las producciones que se desarrollaron en la “MINKA de campo de la Recreación” 2025.

Rodrigo Exequiel Poblete Calderón
Facundo Zárate
Julieta Palermo
Gustavo Rolando Coppola
Estela Janet Fernández García

Córdoba, diciembre 2025

Rodrigo.p@upc.edu.ar
Facundozarate@upc.edu.ar
julietapalermo@upc.edu.ar
gusjuego@yahoo.com.ar
estelajanetfernandezgarcia@upc.edu.ar

LA DIVERSIDAD DE PROPUESTAS DE LA MINKA DEL CAMPO DE LA RECREACIÓN (mayo 2025): Apertura lúdica, Pasillo de las maravillas, Noche cultural, y Encuentro de Juegos Callejeros.

Esta nota surge de la reconstrucción de la experiencia vivida. A partir de entrevistas realizadas a Paula Oyarzábal, compañera del Foro Recreación Córdoba, quien coordinó la comisión de arte de la Minka se realizaron aportes que completan la nota.

El objetivo es poder contar acerca de la diversidad de espacios que nosotros nos propusimos para tensionar, visibilizar y compartir parte de lo que hacemos acá en Córdoba. Desde la lúdica, en relación con los diferentes lenguajes artísticos. Como forma de expresar la diversidad de lugares y lenguajes por donde se expresa la recreación, los espacios que transitamos, en los que somos y que conforman parte de nuestra identidad.

Contanos sobre los distintos espacios y formatos propuestos en el marco de la Minka...

En la Minka del campo de la Recreación en Córdoba, hubo una gran diversidad de propuestas: dos paneles de debate, tres turnos de talleres, ponencias, rondas de socialización de experiencias que se realizaron en auditorios, aulas, espacios cerrados y abiertos.

Entre la acreditación y la apertura, se desarrolló la propuesta "Despertar lo sentidos", que tuvo que ver con la idea de recorrer el patio, jugar con los sentidos y empezar a transitar esta Minka desde la sensibilidad y el encuentro con las personas que iban llegando. La construcción de la propia "chakana", alineada al símbolo de la Minka, como la posibilidad de plasmar en una propuesta artística lo que soy, lo que traigo y aportó a este

encuentro, a esta construcción colectiva del campo de la Recreación.

La apertura lúdica tuvo un importante significado, que es interesante de compartir. Lo primero que sucedió fue un erkencho sonando. A modo de llamado. Tomamos esa importancia del llamado porque es un llamado, es un "acá va a empezar, estamos empezando, nos convocamos aquí al encuentro".

Para la apertura tuvimos la presencia de Ivana como artista coplera, para que pudiera convocar a la gente y a los espíritus también en clave de la cosmovisión del altiplano, desde donde surge su lenguaje artístico. Con el erkencho sonando, aparece una personaja, interpretada por la María Silvia (que es estudiante de la facultad que nos alojó), que trae una personaja que transita

el espacio escénico, el piso del patio. No es un escenario elevado, es el piso, que eso también construye una forma de vincularse y construir relación con el público. La personaje construida es una persona que tiene un vínculo profundo con la memoria. Que remarca que la construcción de la memoria es colectiva. Que la construcción de la memoria está siempre presente. Es presente y es colectiva.

Entonces es importante poder significar que nosotros hicimos la apertura de la Minka con un llamado a todos los planos y en donde postulamos que la memoria es presente y es colectiva. Y es a partir de esto que ponemos nosotrxs sobre la mesa. Ahí me parece muy interesante de recuperar.

Para esa apertura decoramos el patio de la Facultad, en un trabajo colaborativo con las cátedras de las carreras de la facultad. Una propuesta de intervención que fue tomada por cátedras de algunas docentes de psicomotricidad, diferentes de las que estuvieron en el En.Ju.Ca. Se prepararon unos módulos realizados con tubitos de cartón pintados a modo de zócalos que cubrían todas las paredes del patio. Se trabajó de manera modular con las y los estudiantes desde dos meses antes del encuentro.

Arrancamos la conversación diciendo que en la Minka hubo multiplicidad de propuestas, mucha diversidad de espacios, diversidad de lenguajes, diversidad de modos porque el encuentro en el campo de la recreación es eso mismo... Contame del pasillo de las maravillas, del En.Ju.Ca, de la noche cultural...

Fue necesario, para poder compartir, y que todos seamos parte del encuentro, proponer todos esos espacios, todos esos tiempos, todos esos modos. Por ejemplo, en el pasillo de las maravillas, donde se realizaron distintas intervenciones en el pasillo mientras la gente transitaba. Es importante resaltar la importancia que tienen esos espacios (patio, pasillo, calle y más) donde los intercambios y las charlas aportan a la construcción de saberes. Y entonces, sumados a las ponencias y mesas de debate conforman un entramado de conocimientos que nutren al campo. Nosotros estuvimos compartiendo los diferentes lenguajes, interviniendo. Hubo una gran diversidad. Estaban

las compañeras de los origami con el colectivo de Cabana, la Lu Di Mauro con Elena la títera hermosa, otra compañera que trabaja la construcción de la memoria. Estaba mi vieja, Graciela Jurado, con sus textiles que se entramaban con la Marita, que es narradora, y con la Ivana que es coplera. También estuvo el Gato, que es muralista y que nos propuso la construcción de un rompecabezas, colaborativamente.

Y luego terminamos con la ronda en el patio, donde la intención fue, a partir de una pregunta disparadora, ver cómo se fueron construyendo quiénes son las personas que fueron parte del pasillo de las maravillas. Personas que vienen de los oficios, vienen de diferentes lugares, vienen de las artes, vienen de otros caminos que no tienen que ver con la construcción de conocimiento académico. Estuvimos preguntándoles a ellos y a ellas cómo resuena el juego en su vida de adultas y adultos, como propósitos de estos espacios de arte, de juego. La intención fue cerrar a modo de significar el espacio, sin obturar para que nos puedan contar de dónde vienen, cómo lo sintieron, cómo construyeron su ser, sus espacios de formación, y cómo creen que está bueno compartirlo y ser parte, para qué lo hacen. Como una conversación de compartir quiénes son las personas que formaron parte del pasillo de las maravillas.

Tal vez sea muy atrevido lo que voy a decir porque proyecta sobre la subjetividad de otra gente. Pero en las charlas de pasillo se hablaba de la diversidad de espacios y propuestas. Y creo que esos espacios le dieron una impronta muy propia al encuentro, lo hicieron diferente. Creo que fue lo que le dio todos los condimentos al guiso ...

Me parece que todas esas experiencias pudieron hacer presentes también a mucha gente que construye el campo, proviniendo desde distintos lenguajes que están en relación permanente con la recreación. Me parece que también lograron ese objetivo de que muchas personas que no habitan habitualmente los encuentros estuvieran presentes aportando la construcción de la Minka.

Lo mismo que con el cierre artístico del sábado a la noche, que sucedió en la calle, en las escalina-

tas de la facultad, en el espacio público callejero. Nos acompañaron Diego Chirico y Matías Pacifici.

Otra cosa que quería mencionar es que en este encuentro hubo un grupo de adolescentes, niños y niñas, que registraron a través de fotografías todo el encuentro. La intención, el objetivo era que pudieran aportar otra mirada. Porque nosotrxs, como educadorxs que somos, con la perspectiva crítica que intentamos habitar, nos propusimos construir la mirada, construir una escucha.

Entonces, en el momento de proponerlo, la intención fue hacernos un *piquete de ojos* a nosotros mismos. Posibilitarnos un momento de corrernos, y brindar espacios para que otrxs puedan tensionar la mirada nuestra, enriquecerla y que otros empiecen a tener su experiencia y que podamos alumbrar la experiencia de la Minka en nuestra revista con las imágenes, con el recorte y la mirada de quienes tienen 12, 15, 17 u 8 años.

Nosotrxs estamos acostumbradxs a hacer un registro más documental, más de recursos, tipo foto de “*trabajador social haciendo rendimiento de recursos*”, que una foto artística pensando en la luz o en la sombra.

Esta mirada de las infancias y las juventudes va a poder verse siguiendo un QR que abre a una carpeta donde están todas esas imágenes captadas por ese grupito.

Ya hablamos de la apertura, del pasillo de las maravillas, del registro de infancias y jóvenes. Pero hubo una propuesta que fue muy potente para quienes la vivenciamos. ¿Cómo nace la idea de armar un encuentro de juegos callejeros en el marco de la Minka?

Al En.Ju.Ca se me ocurre proponerlo porque en la comisión de arte conversábamos mucho sobre las necesidades de poder construir diferentes espacios en la Minka donde construir el conocimiento de diferentes maneras. Y en poder hacerlo explícito ahí en el encuentro y que no sea solo el saber académico, el saber de adentro de las aulas, de estar sentados (aunque en ronda). Todo esto que caracteriza a los encuentros de recreación, pero esta vez en el adentro de un claustro académico. Desde el campo de la recreación transformamos

a los espacios. Queríamos entonces poder hacer también el encuentro en la calle, por eso también la apertura en el patio. Se trata de darle espacio e importancia entonces a otros lugares donde también somos y nos conformamos.

Surge la idea. Se le piensa en un momento, en un momento-tiempo dentro del encuentro destinado a eso. ¿Y a partir de qué se hace? Bueno, ¿qué tareas implicó? ¿Cómo se gestionó? ¿Cómo se llevó a cabo? Y de paso, ¿dónde fue?, ¿cómo se hizo?, ¿qué actividades hubo?

Nosotros nos encontramos ante la situación de no saber si se hacía o no se hacía, porque en el marco de la Minka, nosotros solicitamos con la organización la calle al frente de la Facultad. En el Encuentro de juegos callejeros, toda la propuesta y la logística eran para desarrollar y tomar calle y jugar en la calle. Resulta que el día que se había pensado era el domingo. Y los domingos en el Parque Sarmiento la Municipalidad de Córdoba utiliza las calles. Y además organizaba una maratón, por lo que no teníamos el espacio ni las habilitaciones correspondientes.

En ese contexto se nos propuso hacerlo en “La choza congoleña” en el Parque Sarmiento. Cuando nos cambian el espacio, nos preguntamos: *¿lo hacemos o no lo hacemos?* porque no estamos en la calle. *Que sí, que no*, que por la importancia para el encuentro, vamos más allá del nombre, así es que decidimos hacerlo con el nombre En.Ju.Ca., pero en la choza congoleña.

Se desarrolló el domingo a la media mañana. La comisión de arte estaba a cargo del En.Ju.Ca., y también convocamos a muchos colectivos artísticos y ludotecas de Córdoba, la y de ludotecas escolares que quisieran proponer actividades, espacios, propuestas de juego. También convocamos a las cátedras de las diferentes facultades de la FES, y así fue que se llenó.

¿Viste que la choza congoleña no la abren? Y la cuidan casi como un objeto de contemplación dentro de un parque público, pero es un espacio que no está abierto a que uno lo camine, lo pise, lo toque.

Tiene rejas... La asignación que sucedió es que vino alguien de la municipalidad y nos abrió la reja para que pudiéramos ingresar y...

Me imagino ahí a la hora de planificar el desafío...

Nos abren un espacio que nunca está abierto, lo cual implicaba seguramente un montón de cuestiones de cuidado. De pensar *lo que no se puede*. Pero a la vez no se pudo ocupar la calle porque está la maratón, pero se dio la ocupación de un espacio que no se abre, que está cerrado. Fue muy impactante ver un montón de gente jugando en un espacio que no se puede ocupar habitualmente...

La verdad que fue una sorpresa que se pueda lograr que abrieran eso. Y lo digo primero como vieja habitante de la Córdoba capital; yo soy cordobesa capitalina y jamás llegué a la choza. Y soy de la zona sur de la capital, de la zona del parque Sarmiento. Y ha sido un espacio muy transitado por mí. Era una sorpresa o una alegría, un "ay, ahora qué hacemos". Y aparte, cuando las personas que transitan el Parque Sarmiento vieron que se abría, se acercaban. Porque, a diferencia de si hubiéramos hecho los juegos en la calle, dentro de las rejas y la choza, el En.Ju.Ca. quedó muy entramado en quienes nos convocábamos en la Minka. Entonces solo estaba la gente del encuentro adentro de la reja que rodea la choza congoleña. Algunas personas llegaron a la puerta a ver qué estaba pasando, qué estaba sucediendo.

Entonces, las personas que transitaban en el Parque Sarmiento no se sumaron, que era uno de los objetivos: interpelar al transeúnte, al que pasa, invitarlo, convidarlo a jugar. Y la gente que disfrutaba el Parque Sarmiento se quedó en la puerta. Cuando estábamos montando, pude hablar y contarles a algunos. Porque también vinieron a pedir explicaciones rudamente. Pudimos explicar, invitar y ver la sorpresa de todos. De los rudos y los no rudos, de que esté abierto el espacio de la choza congoleña.

Considero que nos quedó acotado, y es lo que nosotros nos debatíamos. Quedó chiquito, acotado a la gente de la Minka, si uno lo mira desde la esencia y la potencia que tienen los En.Ju.Ca. que se suceden en muchos lugares de nuestra república; la intención era sumar uno desde la Minka. Que como la Minka misma, que fue tan particular, se sumó un En.Ju.Ca. muy particular también. Se dio la construcción del espacio, aunque entre rejas, pero se dio.

Y ahí fue el encuentro de los barrios de Córdoba. Que vinieron con sus ludotecas, quiénes participaron de la de la Minka.

Contanos un poco quiénes participaron...

Algunos grupos de personas de la misma facultad propusieron dos o tres stands, estudiantes de tercer y cuarto año de psicomotricidad, principalmente de esa carrera. Y entre convidar mates y descubrir juegos, se armó el entramado que nosotros queríamos que se construyera, a partir de la experiencia.

También vino la ludoteca del centro de salud 33, son espacios de salud municipales y de otros barrios. Tienen ludotecas en salud en diferentes dispensarios de la ciudad, en barrio San Roque, barrio Argüello Lourdes. Estábamos desde la Ludoteca Caleidoscopio y también hubo propuestas de gente que venía viajando que participó de la Minka, por ejemplo, los compañeros de Mendoza. Y terminaba la murga de Les Descontrolades de Alberdi. Así, con una función murguera, se cerró En.Ju.Ca.

Facundo Zárate

Valle de Anisacate, Córdoba, Argentina

Paula Oyarzabal

Anisacate, Córdoba, Argentina

Ivana Ingratta

Alta Gracia, Córdoba, Argentina

SOBRE ESTA EDICIÓN

Nº 7 | Diciembre 2025

Propuestas especiales de la presente edición de la revista Minka. Recreación y lúdica

La revista MINKA. Recreación y lúdica 7 tiene algunas características que son importante de aclarar en este espacio de esta edición, a saber:

a. La actual edición refleja gran parte de lo sucedido en el evento denominado MINKA DEL CAMPO DE LA RECREACIÓN, que en forma presencial se realizó con la organización del FORO RECREACIÓN CÓRDOBA en convenio con la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (FES UPC) los días 10 y 11 de mayo de 2025.

b. Encontrarán en las próximas páginas el MARCO TEÓRICO que sustentó dicho evento así como la Caja de Herramientas para la prevención y acción contra situaciones de violencias desde un enfoque de Derechos y perspectiva de Géneros que tuvo su vigencia en el mismo.



MARCO TEÓRICO MINKA DEL CAMPO DE LA RECREACIÓN

10 Y 11 DE MAYO 2025. Córdoba capital - Argentina

MINKA es un vocablo quechua que significa “encuentro” y rescata el trabajo colectivo en pos del beneficio comunitario. Por consiguiente, esta será una MINKA de todas las personas y colectivos que construimos el campo de la Recreación.

Rodrigo E. Poblete Calderón
Facundo Zárate
Verónica Villarroel
Gustavo R. Coppola

MINKA es encuentro.
MINKA es trabajo colectivo.
MINKA es pensada en comunidad.

El texto a continuación se presenta con tensiones, claridades y acuerdos, si bien la propuesta de escritura en gran parte surge desde la comisión académica, parte de acuerdos grupales, políticos, éticos y filosóficos en su escritura, que intentarán dar cuenta del crisol de miradas y posturas.

Se encontrarán con un texto que resalta algunas concepciones e ideas en mayúscula, MINKA, Pueblo, Libertad, Democracia, Recreación y Resistencia. Estas no responden a una formalidad de escritura o académica, son en todo caso, posturas que sostenemos desde hace ya algún tiempo y creemos que disputan sentidos desde nuestro lugar.

Por otro lado, en relación a una escritura no sexista, intentaremos sostener las formas de nombrar que las calles y las luchas particularmente de los feminismos nos han compartido, y será el *otras*, *otros* y *otres*.

- El viejo dice que prefiere el todas y todos
- La negra dice que prefiere la x, por la disrupción que genera en la mirada su lectura.
- El Chino confiesa que puede escribir así, pero le es difícil sostenerlo en la oralidad.
- Hay quienes están de acuerdo, hay quienes tienen dudas. Se acuerda en todo caso, proponer la escritura, desde la incomodidad que puede producir su lectura, elegimos el camino de la incomodidad, para movernos, para repensarnos, mientras seguimos siendo.

Presentación

La propuesta es resultado de un trabajo sostenido que recupera la tradición de encuentros en nuestra provincia de Córdoba, que tuvo como hitos los encuentros desde 1993, los cuales fueron organizados por el grupo *Recreando*, y su continuidad durante los primeros años del siglo XXI en los Cabildos organizados por el colectivo *La Payana*, así como algunas jornadas y congresos organizados en estas tierras.

Durante estos años, el Foro Recreación Córdoba siguió aportando al campo a través de la construcción de la revista MINKA, Recreación y Lúdica, que se coedita con la Editorial Universitaria de la Universidad Provincial de Córdoba desde hace 6 ediciones. Por otra parte el Foro edita desde hace cuatro años, un *Boletín Semanal* con actividades, noticias y novedades del campo de la Recreación.

MINKA propone ser un espacio de encuentro y problematización con enfoque de derechos, donde el juego, el Tiempo Libre desde una perspectiva social, el cuerpo, el arte y la cultura se unen para favorecer una participación protagónica, transformadora y emancipadora, que celebra y profundiza las perspectivas que afronta la diversidad.

En los contextos actuales de ruptura, donde el individualismo reinante es la premisa de vida, nuestra posición como organización nos encuentra para potenciar las convicciones políticas con las que nos identificamos y nos desarrollamos. Desde organizaciones sociales, diversos espacios educativos, de formación de profesionales, nos encontramos con el compromiso social y comunitario de seguir construyendo subjetividades más solidarias y comprometidas con la realidad circundante.

Este primer encuentro MINKA del campo de la Recreación en Córdoba es una nueva oportunidad de poder pensarnos, abrazarnos y construir, muchas veces desde la disidencia, (la cual consideramos como un valor) constituyéndose en la oportunidad de que muchas generaciones de profesionales formados en el campo, así como profesionales interesados trabajadoras y trabajadores que desarrollan su labor en el mismo,

instituciones, e inclusive curiosas, curiosos y curioses, podamos encontrarnos para fortalecernos en estrategias, en gestos, en juego, en potencia para seguir construyendo al universo de la Recreación como un espacio de resistencia y de propuestas concretas.

Construir un mundo donde quepan muchos mundos, incluyendo a todas y todos, y que todo sea como lo soñamos. Resistir y construir..

Para este momento te proponemos:

- Pone un matecito
- Invita a alguien a leer con vos
- Busca un y un papel y anda haciéndole preguntas a la lectura
- Esperamos que disfruten la lectura, conecten, pero no necesariamente que adhieran, nos gustan las observaciones y posturas que nos interpelan. Te agradecemos si guardas esa información hasta el momento de la evaluación.

Posturas que nos convocan

Como anticipamos, este encuentro, que no es sólo producto de los cimientos que nos antecedieron, se constituye en una expresión histórica del campo de la Recreación en la provincia de Córdoba, en un momento político y social que entendemos como coyuntural para generar movimientos dentro de la sociedad y de la cultura, no por el mero hecho de agitar, en todo caso, se torna la posibilidad para producir *movimientos humanos y humanizadores*, para *jugarlos* y seguir prendiendo el *Espíritu Guerrero*, para que el *modo lúdico* le gane a la forma.

En esta época vale la pena poner el ojo, estando siempre atentos, y que no todo sea *idílico*. No nos da lo mismo una idea que una opinión, o una opinión que denigre, estigmatice, invisibilice, violenta o discrimine a un otro. Ya nos lo advertía el Juan Pablo Bonetti en el 1992

No todo juego por el hecho de ser juego es humanizador, positivo, liberador. Porque

en él están en juego elementos que brotan del inconsciente y que como tales escapan a la razón; pueden dar lugar a expresiones agresivas, violentas, destructivas. Es necesario un discernimiento ético para convalidar determinada manifestación de lo lúdico. (Juego Cultura y...; p.17)

Procuramos velar entonces por bases éticas, teorías, filosóficas y políticas que organicen la praxis que en este encuentro se pone en juego, para que sea genuinamente un encuentro humano y humanizante; con estructuras que prevalecen, potencian y construyen nuevos escenarios de luchas, resistencias y emancipación.

La cultura es un tejido rico y diverso que se ha ido tejiendo a lo largo de la historia. Desde las cosmovisiones de nuestros pueblos originarios (las cuales compartimos), la cultura es una parte integral de la naturaleza y la vida cotidiana. La tierra, los animales, las plantas y los elementos naturales son considerados parte de la cultura, la corporeidad y la espiritualidad.

La comunidad y la reciprocidad son valores fundamentales que se reflejan en la forma en que se vive y se comparte la vida. Se entiende entonces como un tejido vivo y dinámico que se ha ido adaptando a las circunstancias y los desafíos de cada época. La tradición y la historia son fundamentales para la identidad y la cultura, y se transmiten de generación en generación a través de círculos de encuentro y oralidad para dar vida a la práctica.

Entendemos que la cultura no es algo estático y fijo, sino que se va creando y recreando constantemente. **¿Qué aportes, miradas, posturas nos convocan e interpelan desde el campo de la Recreación?** Como proceso de creación y recreación que involucra a todos los miembros de la comunidad, y que se refleja en la forma en que se vive, se comparte y se celebra la vida.

Para Huizinga, J. en 1938 la cultura humana nace con el juego y en él se desarrolla (en Bonetti, J. 1992; p.45) y para Scheines, G. (2023) la cultura no es un camino natural sino una misión de la humanidad (p.92) en el primer caso se propone al juego como un elemento de la cultura que la

antecede, es decir al juego como estructurador de las funciones de la cultura, en el segundo caso, se propone romper con la idea de la cultura como algo natural, más bien como la oportunidad de las personas para crear un mundo que no esté regido solo por el instinto, afirmando que constituye una tarea ardua y permanente, ya que de esa forma, se asegura la protección, bienestar y supervivencia de las personas.

¿Podremos las personas junto a instituciones, organizaciones sociales, espacios de militancia política y social, artistas, etc. proponer o al menos ensayar respuestas diferentes para las realidades tan complejas que nos atraviesan día a día, en un escenario que propone una contracultura que sostiene claras posturas contra los DDHH?

El campo de la Recreación, en nuestra concepción, es un territorio contracultural frente a las desigualdades implícitas y expresas, a través de las opresiones cotidianas, en el marco de una educación colonizadora, que sostiene un status quo que disfraza en conceptos liberales y “ultra-liberales” de la Libertad en pos de una sociedad donde la explotación y la vulnerabilidad predominan. Recreación es educación crítica y superadora. Recreación es la toma de conciencia de un desarrollo social diverso e igualitario. Recreación es construcción colectiva de lo social, de la Libertad, de la Democracia, de la Resistencia.

De la comunidad, las inspiraciones y el trabajo por vivir en comunalidad

Desde nuestro lugar ensayamos una posible respuesta la cual convoca a la organización comunitaria como un espacio de resistencia, una suerte de trinchera donde se cocinan muchas pequeñas revoluciones que se vienen alimentando, a fuego lento, pero con mucho trabajo.

El Mariano Algava (2022) nos propone en su libro *El abrazo Caracol* sobre la comunidad

como una tensión permanente entre el individuo y el grupo, como tiempo y espacio de compartir, de ser “común”. Es la forma autoorganizada de constituirse la vida de los más ancestrales pueblos. Se da en

un territorio apropiado simbólicamente y materialmente, un territorio historizado, donde personas, naturaleza y fuerzas sobrenaturales interactúan, y cuyas relaciones están mediadas por la ritualidad y la espiritualidad, sosteniéndose a partir de la reciprocidad y la participación. (p.137)

Desde este lugar se propone lo comunitario como un refugio, una trinchera desde donde pergeñar nuestras luchas, pero también un lugar donde encontrarse, donde habitar, recuperando *la potencia de los cuerpos* donde *todos tengan un lugar para jugar*, donde bailar, disentir, festejarnos, abrazarnos. Un lugar y las personas que hacen al lugar, al hacer que allí acontezca una verdadera praxis de libertad.

Nos inspiramos en diferentes modos de hacer comunidades, en búsqueda de la propia *ayllus*, territorios autónomos, caracoles, comunidades, veredas, palenques, quilombolas, asambleas barriales, movimientos y diversas formas de organización comunitaria que recrean la vida en este continente, que festejan su identidad, practican el trabajo comunitario y las asambleas (Algava, M. 2022; pp.134-135)

Pero además nos alimentamos de las luchas cotidianas e históricas, de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y demás colectivos de Derechos Humanos; de los transfeminismos, la lucha por el reconocimiento de nuestros pueblos originarios, la soberanía alimentaria, el cuidado del ambiente, la educación pública, el derecho al Juego, el Tiempo Libre, la Recreación, las luchas obreras y de los movimientos sociales, el derecho a la Educación Sexual Integral, entre muchas luchas que aún nos convocan a mirar con reflexión y crítica, a poner el cuerpo y la presencia, en pocas palabras *formar parte, tener parte y tomar parte* (Roviroso y otros; 1990). Atravesadas, atravesados y atravesades; nutridas, nutridos y nutridas por la perspectiva de la Educación Popular freiriana.

El neoliberalismo, las derechas y las ultraderechas, esperan que la individualidad gane la pulsera de convivencia social, y eso debilita culturalmente a las comunidades y a los Pueblos, porque nos prefieren solas, solos y soles, sin tejido social, porque es más fácil de engañar a un pueblo que

está desunido. Es más fácil manipular a un Pueblo que no oye ni conoce su historia, su arte, su música, a sus viejos y viejas, a sus jóvenes, a sus niñas y niños, a sus trabajadoras y trabajadores. Desde nuestro lugar en el campo, pulsamos intentando crear nuevos escenarios e intentando transformar una realidad que nos duele, pero también nos convoca y nos desafía, haciéndonos cargo, con contradicciones y con consensos, pero siempre con mucho trabajo, reivindicando y poniendo en valor lo hecho hasta el momento.

Se torna en la dimensión de nuestras pretensiones políticas que seamos las/os principales hacedoras/es del encuentro, que la participación protagónica sea de las personas que nutrimos al campo de la Recreación, sin anteponer, a las instituciones o a grandes estructuras gubernamentales o privadas. En palabras de Maria Teresa Sirvent durante la entrevista de Frydenberg, J. (S/D)

lograr una *participación real* y así trascender la *participación simbólica* o ficticia que se suele reproducir, entendemos que a veces sin intención, en estos espacios de encuentro.

Este marco teórico que es relato y fundamentación, que es y fue postura, pero se construye en la acción, invita al encuentro y producción a partir de estas referencias que no son más que marcas que señalan algunos horizontes que nos gustaría caminar en comunidad. Este marco que se transforma en invitación y en tensión, de escritura, de producción, promete ser acompañado por la Comisión Académica del encuentro Minka del campo de la Recreación, con rigurosidad y con amorosidad, con criterios que se compartirán, que pretende cuidar las producciones y a quienes producen el aporte.

Este marco que anima a la participación, agradece la lectura y advierte que reconoce que la escritura no es una práctica sencilla para todas, todos y todes se compromete a respetar esa diversidad y pluralidad de producciones. Se compromete y provoca.

¿Con todas estas herramientas todavía no empezaste a escribir para ser parte del primer encuentro MINKA del campo de la Recreación?

Horizontes

- Promover la construcción e intercambio de prácticas y saberes que nutran la creación y la consolidación de comunidades más democráticas, participativas, solidarias y comprometidas.
- Generar espacios de encuentro, socialización de experiencias, intercambio de saberes, y formación en torno a la Recreación, en ámbitos educativos, sociales y comunitarios
- Favorecer a la consolidación en la formación para personas en Recreación desde y hacia propuestas que aseguren el fortalecimiento de la Democracia y la diversidad
- Sostener perspectivas de derechos en el campo de la Recreación

Para poder presentar una propuesta será necesario elegir un eje donde se entiende se inscribe la producción, será el criterio seleccionado para organizar las temáticas.

Ejes

- El campo de la Recreación como experiencia y práctica pedagógica en instituciones educativas, sociales y comunitarias.
- El campo de la Recreación , el juego, el arte y la cultura en espacios de desarrollo educativos y comunitarios.
- El campo de la Recreación en las políticas públicas.
- Prácticas recreativas en diversos contextos

Bibliografía

- Algava, M. (2022) *El abrazo Caracol. Vínculo, grupo y comunidad en la educación popular*. Espíritu Guerrero Editor
- Bonetti, J. (1992) *Juego Cultura y...* Ed. Eppal. Uruguay. Compilación de estudio del año 2011. Material de unidad curricular de Juego y Recreación - IPEF- Córdoba.
- Huizinga, J. (2020) *Homo Ludens. Intento de delimitación del elemento lúdico de la cultura*. Espíritu Guerrero Editor.
- Scheines, G (2023) *Juguetes y Jugadores*. Espíritu Guerrero Editor.

CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA PREVENCIÓN Y ACCIÓN CONTRA SITUACIONES DE VIOLENCIA-S DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS Y PERSPECTIVA DE GÉNEROS

Abril 2025

**Equipo de Académicas de la MINKA
del campo de la Recreación - Foro de
Recreación Córdoba**

Coordinación
**Rodrigo E. Poblete Calderón
Verónica Villarroel**

Desde el Foro de Recreación Córdoba y auto-convocades que participamos de la gestión de la “MINKA del campo de la Recreación 2025”, consideramos necesario construir herramientas que nos permitan tener una orientación colectiva sobre cómo deseamos que se cimenten las bases de nuestro campo y nuestros encuentros. Por esto, es que proponemos en primera instancia, construir un lenguaje en común, comprendiendo las pluralidades de las personas que habitamos este encuentro.

Creemos necesario construir y configurar espacios/encuentros atravesados por el respeto, la escucha y el cuidado mutuo, tal como en el mundo por el que luchamos, soñamos y construimos. En contextos de masificación de discursos de violencia y de odio cómo los actuales contra el colectivo Lgtbiq+, las vejeces, las infancias, les migrantes, y les defensores de los ddhh, les trabajadores, etc, consideramos fundamental compartir que todas las personas que gestamos “MINKA” no toleramos ni avalamos ningún tipo de violencia.

Aún así reconocemos que como sujetos inmerses en este entramado cultural, los modos opresivos, la violencia por razones de género, clase, étnicas, etc se cuela por todas partes. De ahí, la necesidad de revisar nuestras prácticas individuales y personales, como así también nuestros modos de hacer, habitar y construir en comunidad.

Queremos hacerte saber, a vos compañere: *este documento es un compromiso colectivo de prevenir, acompañar, contener y abordar.*

Estas ideas están nutridas de muchos espacios que vienen pensando, proponiendo, accionando desde perspectivas feministas, transfeministas e interseccionales que nos han interpelado y provocado a seguir revisandonos, como individuos y como colectivo.

Compartimos aquí el protocolo institucional del espacio que nos aloja estos días, el cual será el marco macro que tuvimos como parámetro inicial para este documento. ([Protocolo de Género UPC](#)).



Así también, mencionamos y agradecemos el trabajo del equipo de *Jornadas de Tiempo Libre y Recreación* que nos ha contagiado su compromiso desde una perspectiva del cuidado y acompañamiento con el que nos hemos encontrado emparentados, y elegimos tomar como referencia.

Entendemos que nuestro campo es un espacio de resistencia a las violencias cotidianas, así como a las normas que el sistema impone, (la cisheteronorma, lo utilitario y lo individualista entre otras tantas), y que busca problematizar el mismo para habitar lo subjetivo de cada quien, lo colectivo, y en estas instancias que proponemos, lo comunitario. Nos resulta indispensable para sostener esta resistencia pensarla desde una perspectiva de géneros que nos aloje a todes en paridad frente a las relaciones de poder que subyacen. Nos posicionamos en pos de desarmar estos fenómenos que cotidianamente son invisibilizados, con el convencimiento de que permitir que en la vorágine pasen por alto, implica reproducirlos. (Protocolo de Géneros y cuidados 22° Jornadas de Tiempo Libre y Recreación, 2024, pp-1,2)

Pensamos esta herramienta para que se abrace, se multiplique, se interpele y se ponga en juego cada vez que nos encontremos con “un ruido”, con la posibilidad de detenerse a reflexionar colectivamente. Nace además, desde nuestro lugar de aprendientes, con aciertos y errores, con avances y retrocesos, con las ganas de mirarnos, de cuidarnos, de saber que hay una grupalidad que, eventualmente, ocupa el lugar de gestionar un evento en el campo de la Recreación, y pone de manifiesto las dudas, y las certezas que nos convocan e interpelan.

PENSAMOS UNA CAJA DE HERRAMIENTAS

Otros de los antecedentes que reconocemos como valiosos es el protocolo propuesto por la Cooperativa Viarava (2023). Para este documento nos permitimos tomar sus principios rectores para el abordaje, hacerlos propios y compartir con toda la comunidad como pensamos el accionar desde aquí:

MIRAMOS DENTRO DE LA CAJA

NUESTROS ORIENTADORES EN LA ACCIÓN

- Garantizar el respeto y confidencialidad
- Garantizar la no revictimización
- Garantizar transparencia
- Garantizar celeridad
- Garantizar Igualdad
- Garantizar el trato digno y humanizado
- Garantizar el no punitivismo

La Minka del Campo de la Recreación se compromete a crear un espacio seguro y respetuoso para todas las personas que participen en nuestras actividades. Para lograr esto, establecemos las siguientes normas de convivencia:

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

- La Minka del Campo de la Recreación es un espacio libre de violencia y discriminación.
- La identidad autopercebida de cada persona es legítima y respetada.

CONDUCTAS NO PERMITIDAS

- Cualquier tipo de manifestación o acto que amenace o atente contra la integridad física, psicológica, económica y/o social de las personas.
- Cualquier acto de abuso, maltrato, vulneración a los derechos.
- Conductas, acciones o comentarios que subordinen a otras personas mediante la transmisión y/o reproducción de patrones estereotipados, mensajes, chistes, valores, íconos o signos que promuevan:
- La dominación.
- La desigualdad.
- La invisibilización.
- La discriminación.

MEDIDAS EN CASO DE INCUMPLIMIENTO

- La organización se encargará del abordaje de la situación.
- Establecer advertencias que obliguen a que cesen las conductas que provocaron el daño, según la gravedad de los hechos, y se propongan o adopten medidas reparatorias consensuadas si así se creyera.
- La organización se reserva el derecho de admisión y permanencia en la Minka del Campo de la Recreación.

PROPUESTAS A QUIENES HACEMOS MINKA

A LA ORGANIZACIÓN

- Conocer la caja de herramientas
- Recordar en todas las intervenciones generales (apertura, paneles, sachin, kuru) la existencia de la misma
- Asegurar la presencia de una persona de la organización en cada uno de los espacios propuestos (sachin, kuru, etc)
- Recordar las acciones NO permitidas en MINKA, y la posibilidad a todas las personas de acercarse e intervenir en la instalación en que propone esta Comisión, para proponer los modos en los que SI queremos construir el encuentro.
- Actuar con celeridad y claridad ante la necesidad de cualquier persona de utilizar esta caja de herramientas.
- Estar atenta, atento, atente, ante cualquier situación que potencialmente necesite ser abordada.

PARA TALLERISTAS Y COORDINACIONES.

- Conocer la caja de herramientas
- Recordar a las personas con las que realizamos la propuesta, que siempre hay alguien de la organización de la MINKA del campo de la Recreación a disposición, ante una eventual situación que amerita un abordaje y/o contención.
- Estar atenta, atento, atente, ante cualquier situación que potencialmente necesite ser abordada en compañía de la organización de la MINKA del campo de la Recreación.

PARA ASISTENTES

- Conocer la caja de herramientas
- Estar atenta, atento, atente, ante cualquier situación que potencialmente necesite ser abordada en compañía de la organización de la MINKA del campo de la Recreación.

¿QUÉ HACER EN CASO DE IDENTIFICAR/VIVIR UNA ACCIÓN/SITUACIÓN DE ESTEÍNDOLE?

Comunicate con cualquier persona de la organización de Minka, con quien te sientas más cómoda. Esa persona se pondrá en contacto con la Comisión a cargo de esta caja de herramientas.

Un contacto de la Comisión por si lo necesitas:

- 3516221562 (Negra)
- 3515586079 (Pauli)

¡Llamamos a todas las personas que formen parte de MINKA, a que se interioricen y se apropien de esta caja!

Bibliografía

- Programa de Género. Universidad Provincial de Córdoba (2024) Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, hostigamiento, y/o discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual.
<https://www.upc.edu.ar/>
- Viarava (2023) Protocolo para la prevención y abordaje ante situaciones de violencia, priorizando un enfoque basado en Derechos Humanos y en la perspectiva de género
<https://viarava.org.ar/>
- 22 Jornadas de Recreación y Tiempo libre (2024) Protocolo de Generos y Cuidados
https://www.instagram.com/jornadasderecreacion?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzIxNw==

Anexos

Anexo 1

- Creemos importante destacar el entramado legal que sustenta este protocolo y proporciona robustez y consolidación al derecho.
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas: un instrumento internacional que establece los derechos y libertades fundamentales de las personas.
 - Ley 26.206: la Ley de Educación Nacional, que establece el derecho a la educación como un derecho fundamental.
 - Ley 26.061: la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que establece los derechos y garantías para la protección de la infancia y la adolescencia.

- Ley 25.673: la Ley de Salud Mental, que establece los principios y normas para la atención y protección de la salud mental.
- Ley 27.499: la Ley de Violencia de Género, que establece los principios y normas para la prevención y atención de la violencia de género.
- Ley 26.618: la Ley de Matrimonio Igualitario, que establece el derecho al matrimonio para las personas del mismo sexo.
- Ley 26.743: la Ley de Identidad de Género, que establece el derecho a la identidad de género.
- Ley 27.610: la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, que establece el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo.

Anexo 2

Socialización de miradas

Una Mañana en el círculo camino a la Minka llegó el momento de preguntarnos ¿Qué es para vos la violencia? ¿Cómo irrumpe eso en nuestras prácticas sociales y comunitarias? La negra le puso play a la lista de música, sonó Creo de Eruca Sativa, el círculo se hizo grande, dibujamos, nos leímos los cuerpos y las ganas, el tiempo se extendió, y las voces resonaron:

“como varón, a veces me resulta difícil detectar la violencia rápidamente”

“-creo que todes vivimos violencia, el tema es cómo nos cuidamos de eso”

“-a mí me preocupa sostener una mirada que sea punitivista, las herramientas que se propongan tienen que ser de prevención y acompañamiento, para orientar, prevenir y pensar cómo proceder y contener, abordar...”

“-yo además agregue lo que, si me gustaría que pase, lo que sí esperamos que suceda, como algo propositivo”

| DISERTACIONES |

DESAFÍOS ACTUALES DEL CAMPO DE LA RECREACIÓN/LAZER

Las PONENCIAS fueron presentadas por profesionales
invitados por el FORO RECREACIÓN CÓRDOBA para
disertar en dos mesas denominadas
DESAFÍOS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA
RECREACIÓN/LAZER en el desarrollo de la
MINKA del CAMPO de la RECREACIÓN.

ALOJAR, CREAR, RESISTIR: VOCES DESDE (O DEL) FORO RECREACIÓN CÓRDOBA

Julietta Palermo¹

Córdoba, Argentina

¹Docente-Artista

Hacedora de la danza, la acrobacia y la expresión.
Lic. y Prof. de Educación Física (Facultad de Educación Física. Universidad Provincial De Córdoba)
Profesora de Danza (Facultad de Arte y Diseño - UPC)
Docente del Sistema Educativo Municipal.
Municipalidad de la ciudad de Córdoba. Argentina.
Adscripta en la cátedra Didáctica de la Danza en el Profesorado de Danzas - UPC.
Integrante del FORO RECREACIÓN CÓRDOBA y del Nodo Córdoba en la Red Nacional de Recreación.

Hablar hoy del Foro de Recreación Córdoba es convocar una memoria viva. No una memoria anclada al pasado, sino una que respira, que late en el presente y nos interpela. Un foro que se propone como espacio de encuentro, pero también como una apuesta: la de alojar.

Alojar cuerpos, palabras, afectos, búsquedas. Generar en Córdoba una identidad que no clausure, sino que habilite; que no etiquete, sino que cobije.

Nos invitamos –sí, en voz activa y plural– a trabajar desde lo sensible y el territorio. A escuchar lo que el cuerpo cuenta cuando pisa una plaza, una escuela, un centro vecinal, una calle. A dejarnos afectar por los paisajes humanos y urbanos, por las ausencias y las presencias, por aquello que emerge cuando se hace lugar.

Hacer Red no es solo tender vínculos: es también sostenernos en ellos. Es un gesto político y poéti-

co. Es sabernos múltiples, diversos, y sin embargo, capaces de entretejernos.

Varios/as de los/as integrantes del Foro Formamos el Nodo Córdoba dentro de la Red Nacional de Recreación, la cual está integrada por 15 provincias de la República Argentina.

Ya vamos editando, produciendo y publicando 270 Boletines semanales que incluyen agenda, noticias, efemérides, musiquitas sobre el campo de la Recreación, el Juego y el Tiempo libre.

Nos interesa reunirnos en jornadas, congresos, encuentros, minkas para seguir formando redes, para apostar al equipo, a las organizaciones.

Nuestro mayor desafío tal vez sea ese: trascender los personalismos, las identidades únicas, los relatos cerrados. Habitar la incomodidad de lo colectivo, que no siempre es consenso, pero que abre caminos nuevos.

Venimos de un contexto que nos habilitaba a lo grupal: espacios donde el juego, el arte, la palabra, se multiplicaban en comunidad.

Y sin embargo, hoy nos encontramos en otro tiempo. Un tiempo que fragmenta, que dispersa, que a veces inhabilita. Un contexto que nos exige otras formas, otras resistencias.

Y es ahí donde la Recreación, lejos de ser un lujo, entra en escena como necesidad. Como trinchera, como refugio, como lugar desde donde compartir y crear. Un lugar de resistencia.

Sin romantizar el aislamiento obligatorio que nos impuso la pandemia, es justo decir que ese tiempo también nos empujó a crear. Y de esa necesidad, de ese impulso colectivo, nació la Revista MINKA Recreación y Lúdica .

Una voz coral, un espacio editorial nacido desde el abrazo a la distancia. Un gesto de comunidad en tiempos de encierro.

"Con la llegada del aislamiento obligatorio en la mayoría de los países latinoamericanos, y el cierre de fronteras, nos puso en una encrucijada que debíamos resolver, ya que no queríamos interrumpir con la decisión de reconstruir el/los colectivos que componemos el campo local de la Recreación."

Gustavo R. COPPOLA Espacio Foro Córdoba (2020)

Hoy, al reencontrarnos, volvemos a preguntarnos: ¿Qué Foro queremos seguir construyendo? ¿Cómo seguir alojando? ¿Qué territorios aún esperan ser tocados por nuestra práctica sensible?

La respuesta, tal vez, se trama en la Red. En el trabajo compartido. En esa forma de estar juntos que la Recreación nos enseña: jugando, diciendo, creando. Resistiendo.

Y acá estamos. Pariendo esta gran MINKA. GRACIAS A USTEDES...FORO QUERIDO...

GRACIAS A USTEDES... A CADA UNE DE USTEDES GRACIAS POR APOSTAR A LA RECREACIÓN. Y QUE SEA LEY!!!!.

Referencias Bibliográficas

Gustavo R. COPPOLA Espacio Foro Córdoba (2020). MINKA, una perspectiva crítica y plural en recreación. *Revista Minka, Recreación y Lúdica* 1, 4-5 . <https://editorial.upc.edu.ar/publicaciones/minka-n-1/>

IDEAS PARA REFLEXIONAR SOBRE LA RECREACIÓN Y EL JUEGO EN PERSPECTIVA DE DERECHOS

Julia C. Gerlero¹

Neuquén, Argentina

¹Universidad Nacional del Comahue, Arg.
E-mail: juliagerlero@gmail.com

Introducción

Mi elección del tema se orienta hacia la consideración del juego y la recreación en el marco de los derechos humanos. Sabido es que tanto el ocio, el juego como la recreación y el tiempo libre se encuentran referenciados en diversos documentos de DDHH.¹

Los y las profesionales que participamos del campo de conocimientos de la recreación, nos encontramos -en ocasiones- con la dificultad de fundamentar adecuadamente la importancia del juego, el tiempo libre y el ocio como derechos, frente a los derechos fundamentales.

¹ Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948); Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); Convención Internacional sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (1989); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Convención sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989); Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) [Versión revisada de la declaración original de 1975], entre otras.

Para subsanar tal limitación, debemos conocer que un derecho fundamental se reconoce asociado a uno o varios sub-derechos, y simultáneamente asociado a otros derechos fundamentales. Lo cierto, es que el conjunto de derechos conforma un sistema. La co-existencia de derechos y sub-derechos nos permite apreciar su importancia para el ser humano, desde esa lógica de un sistema integrado. Los diferentes derechos se afectan e interactúan mutuamente desdibujando -si se quiere-, hipotéticas prioridades. Podemos afirmar entonces, que la importancia primordial de los derechos relacionados con la recreación, el juego y el ocio se reconoce al destacar su valor potencial para mejorar la salud física y mental; impulsar la autorrealización y la autonomía -mediante el desarrollo de habilidades y destrezas individuales y sociales, así como propiciar la integración con el entorno natural, social y cultural de los sujetos, entre otros. Entender a los derechos como un sistema, nos permite afirmar que la negación de alguno de ellos, puede comprometer la realización de otro u otros.

Por otro lado, me permito compartir una reflexión que entiendo tiene que marcar nuestra actitud frente al tema de derechos. Como no somos juristas ni abogados, nuestra intervención en este tema no tiene que asimilarse a la de ellos. Mal resultaría si así pretendiéramos hacerlo. Lo que nos convoca al pensar en “perspectiva de derechos” exige poner todos nuestros conocimientos sobre el juego, la recreación, el ocio y el tiempo libre -lo que sí sabemos-, en esa perspectiva; es decir desentrañar “qué” del juego o la recreación se corresponde con el hecho de reconocerlos como un derecho; indagar sobre qué aspectos de tales fenómenos una vez puestos en acción, hacen efectivo el derecho. La tarea exige descubrir cada arista del juego y la recreación proclive a exigir el reconocimiento, el respeto, la protección y realización del derecho. De eso se trata analizar, hablar o actuar en nuestro campo en perspectiva de derecho. Para ello se hace indispensable revisar, recorrer reiteradamente la producción en concomitamientos y saberes de los diferentes enfoques disciplinarios que aluden a nuestro campo: medicina, psicología, pedagogía, y demás ciencias sociales que refieren al juego y la recreación, o bien que colateralmente afecten estos fenómenos y nos proporcionan nuevas certezas en torno a ellos. Lo importante en definitiva es poner nuestros conocimientos al servicio de la operatividad del derecho que estamos tratando.

Atendiendo a este breve encuadre general, y sin traer al análisis información ya conocida sobre las enunciaciones de los derechos mencionados en los diversos documentos de DDHH, quiero enfocarme en destacar cinco aspectos o puntos a considerar -que actualmente me parecen relevantes-, para ayudarnos a analizar a la recreación y el juego en perspectiva de derechos.

1. Más allá de su enunciación en la norma, el reconocimiento de un derecho no es de una vez y para siempre. Los derechos, tienen que ser constantemente **reinterpretados y re-ideologizados** a partir de la depreciación que muchas veces sufren, tanto por el proceso de la globalización neoliberal de la economía y de la técnica cuanto, por el proceso de fragmentación social y cultural de la ciudadanía (Fariñas, en Días Alva, B.). A la luz de los cambios históricos y sociales, aquellos que hoy se advierten con inusitada rapidez, nos

cabe volver a interpretar, otorgarle un nuevo significado al derecho. En las sociedades actuales el espacio- tiempo del juego se modifica, se altera la modalidad de jugar, su apariencia; su función pasa inadvertida o adquiere mayor preponderancia. Es decir que en tanto el fenómeno sobre el que recae el derecho se modifica, debemos indagar nuevamente en sus aristas para otorgar el resguardo que el derecho propicia. Estar atentos, y conscientes de esas modificaciones es una de las vías que nos permitirá mantener vigente el derecho. La actualidad social y política – podemos afirmar que a nivel mundial-, nos devuelve una imagen de deshumanización en crecimiento. Se multiplican los procesos sociales que arrojan como resultado la merma en el reconocimiento de lo humano entre los seres humanos, y tanto la recreación como el juego cobran mayor relevancia si somos capaces de poner en valor su potencialidad para devolvernos insertos en relaciones verdaderamente humanas. Rescatar la humanidad que el juego libre y espontáneo nos permite experimentar, es a un mismo tiempo otorgarle contenido ideológico.

2. Pensar la recreación, y el juego en clave de Derechos Humanos, implica -desde mi punto de vista-, la necesidad de centrarse inicialmente y valorar convenientemente la noción de “**dignidad**”. La tarea sugiere -por el momento-, mas preguntas que respuestas. El primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. La noción de dignidad se nos atribuye inicialmente por el hecho de ser seres humanos. Todos/as compartimos esa condición, se trata de un valor intrínseco a la condición humana. Valía que detentamos por el simple hecho de ser humanos; merecemos respeto sin importan cómo seamos. Se trata de una afirmación que alude -en parte-, a un tipo de dignidad ontológica; todo ser humano posee ese valor común, sin importar sus características de raza, religión, orientación sexual, edad, nacionalidad, condición social, entre otras.

A fin de reflexionar sobre la recreación como derecho, considero una primera posibilidad de intercambio en torno al concepto de *dignidad* en

nuestro campo de estudios. Entiendo que mas allá de preguntas que se han vuelto reiteradas en torno a los derechos, podríamos centrarnos en el concepto de dignidad, pero no aisladamente sino haciéndolo “jugar” con conceptos claves de nuestro campo. Así surge una pregunta fundamental: ¿cómo participan el juego y la recreación en la dignidad humana? A partir de allí se amplían las posibilidades de indagación y se abren reflexiones tanto del orden teórico como práctico, es decir vinculados a la intervención concreta. ¿Qué debemos atender para que nuestras propuestas de juego y recreación sean contestes de la dignidad humana? ¿Toda propuesta recreativa reconoce la dignidad humana? Al centrarnos en el concepto de dignidad vinculado a lo propio de nuestro campo, nos alejamos -por ejemplo- de la instrumentalización que se opera con el juego, en el entretenimiento.

3. En torno a la justificación del derecho a partir de la necesidad y/o las capacidades. Con relación a la necesidad y su vinculación con el derecho, al decir de Añon Roig (1994), cuando se pretende satisfacer una serie de necesidades entendidas como exigencias que se consideran ineludibles para el desarrollo de una “vida digna”, se está reconociendo, ejerciendo y protegiendo un derecho. Podemos afirmar que toda sociedad -en parte-, constituye un entramado de valores que puede entenderse como la dimensión axiológica que sostiene y orienta la realización de las personas. Tal dimensión guarda conexión dispar con las necesidades que un conjunto social realiza. Estas premisas, bosquejan la discusión siempre vigente en torno a la relación “necesidad – derecho”. Podemos avanzar estableciendo algún acuerdo en torno a la necesidad en nuestro campo de estudios. Tal lo especifica Rojek (1999) la **necesidad** subyacente al ocio es el juego, pudiéramos entender que se refiere a “**lo lúdico**”; para el autor, el ocio parece ser nada mas que la codificación cultural de las necesidades y formas del juego. Valga la mención para sostener aquí el reconocimiento en los seres humanos de tal necesidad, más allá de la formulación de diversos autores/as – Mercer,

Mead, Iso Ahola- en esta misma dirección, aún con matices diferenciales.²

Con respecto a la noción “**capacidad**” encontramos en Nussbaum (1999) el reconocimiento del juego, como una de las capacidades centrales: “Allí donde haya una vida humana, ésta deja espacio para el recreo y la risa. Las formas que toma el juego varían enormemente; sin embargo, a través de las barreras culturales, reconocemos a otros humanos como animales que se ríen. La risa y el juego están con frecuencia entre los modos más profundos, y también los primeros, en que nos reconocemos mutuamente. La incapacidad para jugar y reír se considera, correctamente, un signo de trastorno profundo en un chico; y si resulta permanente, tendremos dudas de que el chico sea capaz de llevar una vida plenamente humana. Una sociedad que careciera por completo de esta capacidad nos parecería a la vez extrañísima y espantosa”. (pp. 67- 68).

De acuerdo con lo enunciado sucintamente, encontramos que convergen necesidad y capacidad de juego como elemento consustancial al ser humano, lo que nos permite encontrar argumentaciones específicas del juego como derecho.

4. Cada uno de nosotros somos “garantes” de los derechos de juego y recreación. Serrano y Vazquez (2017) consideran que los derechos poseen una **garantía terciaria**: “más allá de las normas y los jueces y mirar a los legisladores, a las políticas públicas a cargo del gobierno, hay que considerar también a los particulares, para identificar las dinámicas que permiten operacionalizar de manera efectiva los derechos.” Resta afirmar que esos particulares a los que refieren los autores, somos todos y cada uno/a de los/as ciudadanos/as, en nuestros diversos roles: padres/madres, maestros/as; vecinas/os; tíos/as; funcionarios/as; docentes; investigadores y un enorme etcétera. La operatividad de los derechos, demandan acciones complejas, de distintos órdenes, con interrelaciones diversas, de allí que cada uno/a deba conocer

² El abordaje de necesidad y capacidad en torno al derecho se encuentra desarrollado en la revista Minka, N° 3 (Noviembre 2021) y N° 4 (Agosto 2022) bajo el título “Fundamentos teóricos para el derecho a la recreación desde la perspectiva de necesidades y el enfoque de capacidades” Parte I y Parte II respectivamente.

como facilita u obstaculiza la consecución de un derecho. Reconocernos como protagonistas de esa garantía terciaria de los derechos, ha de movernos a actuar cotidianamente ante la vulneración del derecho al juego y la recreación; a de motivarnos -en consecuencia-, a indagar y compartir con la comunidad los diversos factores y elementos que faciliten un análisis actualizado de la operatividad de tales derechos; a atender constantemente la necesidad de su reinterpretación ante situaciones cambiantes.

5. Finalmente propongo que avancemos reflexionando sobre la *intervención* en recreación y juego. Esto nos permitiría encadenar coherentemente la norma -la enunciación del derecho- con la práctica -la intervención-. Para quienes entienden a la recreación como el acto que se configura en la intervención en un grupo o colectivo de personas con un juego, se torna indispensable hacer evidente y plasmar lo que el derecho enuncia, en la práctica. Superar -si se quiere- la escisión teoría – práctica. Siguiendo la propuesta de Pérez y Devita³ (2023) nos preguntamos “¿cuáles son los aspectos distintivos de una práctica recreativa organizada formalmente con perspectiva de derecho?”. En respuesta a ello, definen lo que denominan “estructura de la práctica”, como categoría organizadora de un conjunto de propiedades ordenadas y coherentemente vinculadas. La definición de tal estructura de la actividad surge a partir de considerar que cualquier juego, o cualquier actividad recreativa no se inscribe en el enfoque de derechos. Los componentes internos de la actividad, la dinámica que instalen entre los participantes, las exigencias que imponga ese plano de ficción pueden alejarse de tal perspectiva. La estructura de la práctica recreativa en perspectiva de derechos, considera tres dimensiones que proponen definir al interior de cada juego y/o actividad recreativa: a- principios descriptivos: refieren a lo sustancial del acto recreativo, direccionando la actividad a un tipo de vivencia y emocionalidad facultativa de la experiencia de ocio. Los autores se refieren aquí a actualizar en el juego la oportunidad de *disfrute, placer y diversión*; reconocer la *voluntariedad* y considerar la *disrupción con la cotidianidad*; b- principios prescriptivos:

aluden al conjunto de condiciones habilitadoras del desarrollo de capacidades, en otras palabras, habilitadores de oportunidades para aquello que las personas valoran, eligen respecto al ser, estar y sentir. Se trata concretamente de garantizar la vivencia desde la “*seguridad ontológica*” (Giddens, 1997)⁴; propiciar que el juego ofrezca la posibilidad de progresividad en su desarrollo, así como de una *sociabilidad lúdica*; a su vez será imprescindible que la práctica esté orientada a facilitar *autonomía*, uno de los aspectos reconocidos como fundamentales a una vida digna; c- principios proscriptivos: son los que imponen ciertas limitaciones a las prácticas recreativas, que operan como “restricciones habilitantes” del ejercicio del derecho a la recreación. La propuesta aquí es que la actividad no ofrezca posibilidad para la *discriminación*, y que no se sustente en la *competencia*.⁵

A modo de conclusión:

Hasta aquí quedan planteadas las ideas que orientaron la reflexión para esta mesa, reconociendo la importancia de profundizar y debatir sobre cada una de ellas. Lo expuesto responde a inquietudes y revisiones realizadas sistemáticamente en el equipo de investigación, en torno a la temática del derecho a la recreación. Pero fundamentalmente orientadas esas inquietudes y revisiones desde un nuevo lugar que implicó abandonar la impostura de conocer sobre este tema desde la lógica propia del derecho. Es decir, arriesgarnos a profundizar en la temática desde nuestro propio lugar, parados como trabajadores, docentes e investigadores del campo de la recreación, no ya del derecho. Tal posicionamiento permitió formular algunas preguntas iniciales desde las cuales podemos acceder a abrir interrogantes en torno al tema, a la vez que desarrollar algunos aportes al mismo. Por ejemplo, brindar argumentos para que la recreación sea vista no como el resultado de preocupaciones humanitarias o de caridad, sino como justicia social, como posibi-

3 Ampliar en: Pérez, A. y Devita, D. (2023). “Derecho a la recreación: explorando discursos y prácticas a nivel local”. Educación Física y Ciencia, 25(2), e260.

4 El concepto se encuentra desarrollado en: Giddens Anthony (1997). “Modernidad e Identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea”. Barcelona: Península.

5 Sin pretender desconocer las opiniones dispares en torno a la competencia, reforzamos la idea que la inhibición de la competencia en la estructura de prácticas recreativas en perspectiva de derechos, emerge del proceso de investigación mencionado como una cualidad a atender.

lidad de igualar en torno al disfrute y al goce a todas las personas.

Hoy los invito a enfocar tanto los estudios de ocio, recreación, tiempo libre y juego, como las prácticas de intervención comunitaria, desde la lógica de los DDHH, a fin de impulsar para nuestro campo una episteme ajustada a las desigualdades sociales y a las particularidades imperantes en nuestras sociedades latinoamericanas. Que la recreación y el juego no sean patrimonio de unos pocos, sino que podamos dar cuenta desde nuestros lugares de trabajo, que aportamos acciones concretas, saberes y conocimiento para que sea un derecho “de” y “para” todas las personas.

Referencias Bibliográficas

- Añón Roig, M. (1994) *Necesidades y Derechos*. Madrid, Centro de estudios Constitucionales.
- Giddens A. (1997). *Modernidad e Identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gerlero, J. “Fundamentos teóricos para el derecho a la recreación desde la perspectiva de necesidades y el enfoque de capacidades”:
Parte I, Revista Minka N° 3 (Noviembre 2021) Pp 7- 12 -Córdoba: UPC Editorial Universitaria – Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación.
Parte II, Revista Minka N° 4 (Agosto 2022) Pp 47- 52 -Córdoba: UPC Editorial Universitaria – Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación.
- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades*. España, Paidós
- Pérez, A. y Devita, D. (2023). *Derecho a la recreación: explorando discursos y prácticas a nivel local*. Educación Física y Ciencia, 25(2), e260.
- Serrano S., Vázquez, D. (2017) *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos*. México: FLACSO.



DERECHO AL OCIO Y LA RECREACIÓN EN AMÉRICA LATINA: Algunos desafíos

Alixon David Reyes Rodríguez¹

Chile

¹alixdavid79@gmail.com

Universidad Adventista de Chile

<https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

Introducción

El tema del derecho al ocio y la recreación, podría decirse que no es necesariamente nuevo, especialmente para América Latina. Esto, visto desde la simpleza anecdótica, podría hacer pensar que, al ser así, entonces no tiene tanto sentido seguir en su abordaje y consideración, precisamente porque no reportaría ninguna novedad en las últimas dos décadas. Pero, nada más alejado de las ineludibles necesidades reales sociales (Lafargue, 2003¹; Reyes, 2025). Al decirse que no se trata de un tema nuevo, lo que se pretende destacar es que el ocio y la recreación, al ser reconocidos como necesidades humanas (Gomes, 2014; Bonet et al., 2020; Ried et al., 2024; Rivera et al., 2025), emergen como focos de atención en niveles de prioridad de los que han sido privados históricamente, tan solo porque, además de la subordinación a otros campos como el deporte, la educación y el turismo (Griffa et al., 2020; Reyes,

2023a), pareciera que, tanto uno como el otro son importantes, pero no lo suficiente como para ocupar espacio y presencia protagónica en la agenda pública, la legislación y la política pública (González, 2018; Reyes, 2020, 2023a).

Hay trabajos que ponen en diálogo y en tensión el derecho al ocio y la recreación en América Latina, estando entre ellos, Gerlero (2011), Mora (2011), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016), Montero (2016), Reyes (2019), Griffa (2022), Pérez y Devita (2023), Salvo (2023). Las perspectivas de abordaje en los trabajos mencionados, focalizan elementos como la constitucionalización del derecho en la región, la presencia del ocio y la recreación como foco legislativo en reconocimiento del derecho, alcance del derecho, presencia en la política pública, etc.

En función de lo anterior, y al día de hoy, sigue advirtiéndose en América Latina, una vulneración de derechos en función de lo que reporta la oferta pública y la responsabilidad del Estado

¹ Originalmente publicado en 1883.

como garante del derecho al ocio y la recreación. En este sentido, esta intervención alude a lo que podemos entender serían desafíos activos en el reto mayúsculo de posicionar el ocio y la recreación, no solo como derechos, sino también como activos fijos en el marco legislativo y la política pública orgánica.

Desarrollo

Desde hace mucho tiempo se dice que los derechos se conquistan (Jelin, 2011; Ríos, 2011). Y es que pareciera que, para gozar de algún derecho, las sociedades, los grupos humanos, han tenido que organizarse y luchar en el marco de un sistema asimétrico de relaciones imperantes, en la procura de garantizar el reconocimiento de un derecho, en la procura de posicionarlo como un activo ineludible de la agenda pública, y en la procura de consensuar los marcos jurídicos para el cumplimiento de la responsabilidad del Estado. Y con el ocio y la recreación no ha resultado ser distinto, incluso en la actualidad, por más que se consideren como derechos humanos. Así las cosas, este trabajo aborda cinco aspectos que considera relevantes en este ejercicio por la lucha de la reivindicación y el posicionamiento del derecho legítimo al ocio y la recreación en América Latina. Estos aspectos son: a) ejercicio del derecho; b) legislación; c) formación; d) movimientos sociales y colectivos; e) agenda pública.

Ejercicio del derecho

El primero de estos aspectos está situado en lo que comprendemos como el ejercicio del derecho. ¿A qué nos referimos con ello? Pues, si bien es cierto que, ejercer el derecho al ocio y la recreación se ha mucho más factible en el considerando de su resguardo constitucional, no puede pensarse que habrá de esperarse a que ello ocurra para ejercer el derecho. Estos se ejercen de forma natural y espontánea en muchos casos. Tal y como lo expresan Gerlero (2011) y Reyes (2019), hay países en los que de forma explícita se resguarda el derecho al ocio y la recreación en el ámbito constitucional y en leyes orgánicas u ordinarias, hay otros en los que dicho derecho queda subsumido y subordinado a las lógicas del deporte, por ejemplo, pero hay otros en los que no se hace visible, ni queda implícito tampoco. ¿Quiere decir esto que los habitantes de dicho país no tienen derecho al ocio y la recreación? Pues sí,

claro que sí, porque se trata del reconocimiento de ordenamientos y manifiestos internacionales de mayor calado al que se han suscrito los países que se han incorporado al marco jurisdiccional de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948), y que, al ser así, reconocen la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el que se faculta tal derecho en los artículos 22, 24 y 27, como también la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 31 (ONU, 1989).

Ahora bien, ¿acaso lo anterior quiere decir que, por lo tanto, no sería relevante posicionar jurídicamente el derecho al ocio y la recreación? No, para nada. Lo que pretende lo anterior, es reivindicar que el derecho al ocio y la recreación ya ha sido reconocido por aquellos países firmantes de la declaración de la ONU, entre una diversidad de manifiestos y declaraciones internacionales en las que han participado muchos de los países en América Latina. Ello implica, además, que ya existen elementos primigenios a los cuales pueden asirse quienes están impulsando el reconocimiento constitucional y en leyes específicas del ocio y la recreación. Pero, sin demeritar este esfuerzo supremo, vale destacar que el derecho al ocio y la recreación es avalado universalmente. En tal sentido, el desafío debe relevar la necesidad de ejercer el derecho al ocio y la recreación partiendo de la experiencia personal, y avanzando hacia núcleos de mayor constitución de forma progresiva.

Legislación

¿Es necesaria una ley, o la mención atributiva de responsabilidad en la constitución nacional de un país, para la garantía del derecho al ocio y la recreación? Aunque la respuesta podría resultar ser rápida, lo cierto es que esta pregunta es como una espada de Damocles. Así, intentaremos proponer un par de respuestas tentativas que hagan sentido al espíritu o naturaleza de la intención en la pregunta.

En primer lugar, habría que decir que el derecho al ocio y la recreación se encuentra consagrado en instrumentos de orden internacional que han sido firmados y reconocidos por distintos países en América Latina, instrumentos como los expresados en la sección anterior (entre otros). Es decir, que el derecho, si bien no es refrendado en la

legislación nacional de alguno que otro país, ya ha sido reconocido por estos al firmar y aceptar las declaraciones, manifiestos, convenciones internacionales de organismos de los que forman parte.

En segundo lugar, podría suceder que el señalado anterior no sea suficiente como para responsabilizar al Estado a fin de que genere condiciones habilitantes para el goce del derecho al ocio y la recreación, dejando así la satisfacción de tal necesidad y de tal derecho, expuesto a dos situaciones. La primera de ellas, al libre ejercicio del derecho, esto es, el goce y satisfacción del derecho a la libre elección de las y los ciudadanos; y, en segundo lugar, el goce y satisfacción del derecho a propósito de la oferta y cobertura de programas y servicios recreativos por parte de prestadores de servicios del sector privado (Reyes, 2023b).

Podría ser que se piense que la legislación no es necesaria para detentar el derecho al ocio y la recreación, sin embargo, si bien no lo sea necesaria en términos declarativos, sí lo es en términos potestativos. Esto último quiere decir que la legislación es necesaria en tanto y cuanto genera los marcos regulatorios bajo los que se comporta el Estado a fin de concretar (ya no solo de generar) las condiciones para que todas y todos tengan acceso y oportunidades para garantizar el ocio y la recreación como experiencias ineludibles en su vida. Entendiendo que América Latina es la región con mayor desigualdad del planeta (Banco Interamericano de Desarrollo, 2024), es comprensible que el acceso y las oportunidades de las y los habitantes de un país, de una región, de una comunidad, es distinto en tanto existen brechas socioeconómicas y culturales que no son menores. Entonces, la legislación ya no es opcional, sino que es necesaria en tanto y cual, emerge como base y soporte de la política pública, expresando y concretando el compromiso del Estado y regulando a los actores intervinientes en el desarrollo de la política misma. Además, un argumento más para recuperar la necesidad de la legislación dando garantía al derecho al ocio y la recreación, reposa en la consideración del ensanchamiento y el blindaje del derecho al ocio y la recreación de forma progresiva.

Formación

Al hablar de la formación, nos estamos refiriendo de forma explícita a un proceso de democratización y empoderamiento necesario en la ciudadanía. Esto implica comprender que el ejercicio del derecho nunca se da sobre la base de la ignorancia, sino al contrario, se da sobre la base del conocimiento a propósito de la disminución de brechas sociales, culturales, económicas y políticas. En tal sentido, la formación debe apuntar hacia tres focos fundamentales, a saber: la formación popular, la formación especializada, y la formación de cuadros dirigenciales.

En relación con la formación popular, habría que resaltar que, de lo que se trata, es de focalizar propuestas de política pública que prioricen la formación comunitaria en función del desarrollo de proyectos sociales que, al mismo tiempo, permitan el goce del derecho al ocio y la recreación, y que, por otro lado, favorezcan la formación y una educación para el ocio. Si no hay procesos formativos, la gente siempre va a depender de alguien más, sea del Estado, sea del sector privado, pero no tendrá la opción de generar opciones propias desde el ejercicio autónomo. La formación popular también incorpora a las y los activistas de la recreación que se congregan y organizan en colectivos y movimientos sociales afines, y que no son profesionales del campo particular. Y, en todo caso, cuando los procesos formativos avanzan en esa dirección, ofrecen condiciones para la movilización popular, para el empoderamiento y para la exigencia mayúscula a los sectores, tanto del Estado, como al sector prestador de servicios, que pueden ser, o del Estado o del sector privado.

En cuanto a la formación especializada, valdría la pena solo destacar que se trata de la profesionalización del campo del ocio y la recreación. Esto es, América Latina ha avanzado de forma muy potente en este sentido con la creación y consolidación de propuestas formativas a nivel de pregrado y posgrado (en todos los niveles) a lo largo de los años, siendo que hay países que llevan la vanguardia en este sentido, a saber, Argentina, Brasil, México, Colombia, Uruguay, en un primer grupo que se distancia en ese marco, y en un segundo grupo, Venezuela y Perú. Ello ha permitido el emerger de una masa crítica muy relevante en la región, dando cuenta de proyectos de formación

institucionalizada, de investigación, de medios y canales de difusión, de redes académicas e investigativas, de publicaciones de distinto tipo (revistas, libros, memorias), entre otros.

Finalmente, pero no por ello, menos importante, está la formación de cuadros dirigenciales. ¿A qué nos referimos con esto? Pues, nos referimos a la necesidad de formación de dirigentes y de tomadores de decisiones en el campo de la política pública, la legislación, las finanzas, entre otros sectores. Esto es relevante porque significa que quien toma decisiones que impactan luego la vida miles y millones de personas, lo está haciendo sobre la base de conocimiento situado, y se encuentra en mejores condiciones para comprender los procesos.

Movimientos sociales y colectivos

La constitución de movimientos sociales y de colectivos en el campo del ocio y la recreación, son fundamentales para producir no solo masa crítica, sino también para generar articulación entre la academia y las comunidades, para acercar a quienes investigan y forman en el campo, y a quienes van movilizándolo procesos sociales. Lo más relevante de este ejercicio vinculante pasa por la capacidad de convocatoria, por la capacidad de movilización popular, y esto, sin duda alguna, tiene efectos muy potentes en el ámbito de la participación ciudadana y la agenda pública (Vélez, 2014; Reyes, 2024).

Hay un elemento a destacar en el contexto de los movimientos sociales y los colectivos, y tiene que ver con la generación de una agenda propia, sin dejarse cooptar, bien sea por las estructuras del Estado, o por las mismas lógicas de 'pretendientes auspiciadores' de cualquier otro sector de la vida nacional. Una vez que el movimiento social abdica en sus principios de autonomía, pierde el rumbo y agencia sus decisiones y su capacidad de movilización a agendas devenidas de los mismos compromisos obligantes. De allí que la fuerza del movimiento social radica, precisamente, en su capacidad de autonomía e independencia. En segundo lugar, vale destacar que un movimiento social no invita a la constitución del pensamiento único, de hecho, se constituye en movimiento, justo por eso, porque es capaz de movilizar una masa que no necesariamente piensa igual, pero

logra llegar a acuerdos en cuanto a principios que no son transables.

Si hablamos de movimientos sociales y colectivos en el campo del ocio y la recreación en América Latina, basta experiencia hay al respecto en países como Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, México. Ahora, la pregunta que podemos hacernos, tiene que ver con el impacto de los movimientos sociales en la política pública. La respuesta a ello no es monodiscursiva (López, 2012). Creemos que ello es posible, siempre y cuando se den las condiciones previas, esto es: principios claros y no transables, agenda propia y propositiva, capacidad de lograr acuerdos y consensos, libertad de pensamiento y disensión, constitución de tejidos en colectivo y con otros colectivos, capacidad de convocatoria, alcance territorial, capacidad de movilización (Reyes, 2020, 2023b; Correa et al., 2023). Y, si lo que se quiere es lograr posicionar la necesidad de legislar en el campo del ocio y la recreación, si lo que se quiere es participar en la construcción de la política pública en el campo, será necesario mantener el esfuerzo de largo aliento, paciencia, voluntad política y capacidad de negociación.

Agenda pública

Tal y como lo mencionan Alzate y Romo (2017): "La agenda pública implica un proceso a través del cual determinados asuntos o problemas públicos se posicionan, adquieren un interés general, y son trasladados al nivel de la decisión gubernamental mediante distintas estrategias y políticas públicas para su atención" (p. 14). En tal sentido, posicionar el ocio y la recreación en la agenda pública no es para nada fácil. Es más, de seguro, las y los profesionales, las y los activistas del campo del ocio y la recreación en América Latina que han hecho esfuerzos en esa línea, podrán decirlo muy bien, porque justo lo que presentan Alzate y Romo (2017) se conjuga con elementos bastante contextuales en cada país y en cada realidad.

Cada país tiene realidades que van tensionando los tiempos políticos, y la constitución de esfuerzos en pro de tal posicionamiento del ocio y la recreación, y en el caso particular que atañe esta ocasión, el derecho al ocio y la recreación. Por ello, se cree que posicionar el tema en la agenda pública, y llevarlo a la agenda política luego, es

un desafío enorme, desafío que requerirá nuclear esfuerzos, acciones, posicionamientos, personas, movimientos sociales, que representará incluso la necesidad de llegar a acuerdos, deponer egos, servir y luchar.

Conclusión

Posicionar el derecho al ocio y la recreación nunca ha sido un esfuerzo menor, ni tampoco de realidad sencilla en América Latina. De hecho, si estamos en este debate, es precisamente porque no es una realidad alcanzada en la región, y por supuesto, más allá de la existencia de planes nacionales de recreación en un par de países latinoamericanos, de la existencia de una ley orgánica de recreación en otro de estos, y de esfuerzos por lograr un plan nacional de recreación y legislación en otro país sudamericano. Mucho se ha logrado avanzar en el ámbito académico, en el ámbito de los movimientos sociales, y en el desarrollo de proyectos comunitarios, emprendimientos y demás. Pero, legislar en torno al derecho al ocio y la recreación se constituye en un desafío de no menor calado, más aún cuando los revuelos de los tiempos políticos en la región, concretan retrocesos que por años habían sido motivo de alegrías y satisfacción.

Nuclear elementos como el ejercicio del derecho al ocio y la recreación, la legislación en dicho contexto, la formación como proyecto ético-político en ese mismo ámbito, la constitución de movimientos sociales y colectivos, y el posicionamiento del tema en la agenda pública, se erigen como desafíos relevantes en el contexto de una utopía realizable en la región.

A la pregunta por la necesidad de la legislación en relación con el derecho al ocio y la recreación, debemos decir que sí, sí es necesaria y relevante, porque permite:

- resguardo y garantía del derecho;
- crea institucionalidad;
- promueve intencionalidades;
- regula las formas de comportamiento de los actores fundamentales (competencias, excesos, puntos ciegos, etc.);

- compromete la acción del Estado;
- involucra inversión;
- genera condiciones, oportunidades, espacios, contextos, principios de acción.

Pero, debe saberse que ello comporta riesgos que hay que tomar en cuenta para no ser presa de ellos. Nos referimos a la cooptación, a la sumisión de la academia y los movimientos sociales, además de la fatídica dispersión de esfuerzos.

Referencias Bibliográficas

- Alzate Z., M. L. y Romo M., G. (2017). La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación alternativa. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, XV(26), 13-35. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96052974002.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2024, 6 de marzo). *Las complejidades de la desigualdad en América Latina y el Caribe*. [Consulta: 1-8-2025]. <https://www.iadb.org/es/noticias/las-complejidades-de-la-desigualdad-en-america-latina-y-el-caribe>
- Bonet D-V., A. M.; Saidler, Y. S. y Piva, E. (2020). El ocio como anti-derecho: una revisión de la arquitectura económica de los derechos humanos. *Derechos en Acción*, 16(16), 535-554. <https://doi.org/10.24215/25251678e433>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). El derecho al tiempo libre en la infancia y la adolescencia. *Desafíos*, 19, 1-12. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e1c9d562-2350-462c-9321-392a320e9eea/content>
- Correa M., G.; Chávez, J.; Grau, L.; Gerber, M. y Luzardo, A. (2023). De los movimientos sociales a las ecologías de acción política. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 44(94), 13-47. <https://doi.org/10.28928/ri/942023/atc3/correamorierirag/chavezj>
- Gerlero, J. (2011). La recreación como derecho constitucional en América Latina. Un estudio para reflexionar sobre el alcance de la recreación en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1(1), 1-16. <https://es.scribd.com/document/426132402/Gerlero-J-La-Recreacion-como-derecho-constitucional-en-America-Latina-pdf>

- Gomes, C. L. (2014). El ocio y la recreación en las sociedades latinoamericanas actuales. *Polis*, 13(37), 363-384. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100020>
- González, P. D. (2018). Derecho humano al tiempo libre y la recreación y su incidencia en la productividad de los trabajadores. *Ánfora*, 25(44), 69-90. <https://www.redalyc.org/journal/3578/357856333005/html/>
- Griffa, M. (2022). El derecho a la recreación en Argentina y su reconocimiento en los marcos jurídicos provinciales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 27(287), 16-27. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i287.2865>
- Griffa, M. (2021). El derecho a la recreación y sus marcos jurídicos en la República Argentina. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 34, 1-13. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaicuatro/index_html_files/Derecho%20a%20la%20recreacion.pdf
- Griffa, M., Coppola, G. R.; Agüero A., L.; Alcázar, A.; Chemes, L.; Corzo, C.; Farjatt, V.; O'Sullivan, R.; Rodríguez, M. S.; Sorin, E. G. (2020). La recreación en las políticas públicas. Entre la subordinación y la interrelación con otros campos. *Revista EFEI*, 8(9), 68-82. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/2954/59861>
- Jelin, E. (2011). Los derechos como resultado de luchas históricas. En: E. Jelin; S. Caggiano y L. Mombello (Eds.). Por los derechos. *Hombres y Mujeres en la acción colectiva*, pp. 20-26. Editorial Nueva Trilce.
- Lafargue, P. (2003). *El derecho a la pereza*. Longseller.
- López L., M. A. (2012). Los movimientos sociales y su influencia en el ciclo de las políticas públicas. *Región y Sociedad*, 24(55), 159-197. <https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v24n55/v24n55a5.pdf>
- Montero G., N. (2016). Ejercicio del derecho al ocio de hombres y mujeres en condición de movilidad que viven en Quito. [Tesis de Maestría en Derechos Humanos en América Latina, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5484/1/T2216-MDHAL-Montero-Ejercicio.pdf>
- Mora D., C. J. (2011). *Derecho al esparcimiento*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [Consulta: 1-8-2025]. <https://www.unicef.org/venezuela/media/261/file/Convención%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Niño.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [Consulta: 1-8-2025]. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Pérez, A. y Devita, D. (2018). Derecho a la recreación: explorando discursos y prácticas a nivel local. *Educación Física y Ciencia*, 25(2), e260. <https://doi.org/10.24215/23142561e260>
- Reyes R., A. D. (2025). *Derecho a la recreación*. Ponencia presentada en el Encuentro MINKA, entre el 10 y 11 de mayo de 2025, Córdoba, Argentina. Universidad Provincial de Córdoba.
- Reyes R., A. D. (2024). Plan nacional de recreación para el vivir bien: un acercamiento a la experiencia del contexto escolar y los movimientos sociales. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 83, 61-78. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn83id422233>
- Reyes R., A. D. (2023a). La recreación en Babel: entre la constitución del campo y la encrucijada epistémica. *Retos*, 49, 279-291. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98451>
- Reyes R., A. D. (2023b). Políticas públicas desde su concepción hasta una matriz epistémica propositiva. *Idelcoop*, 240, 34-57. https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/240_34-57.pdf
- Reyes R., A. D. (2020). *La recreación en Venezuela. Insumos para el debate*. Universidad Adventista de Chile; REWIR & IMREC.
- Reyes R., A. D. (2019). Recreación, poder popular y legislación. *Saber Universitario*, 1(1), 107-128. https://www.academia.edu/41867204/Recreaci%C3%B3n_poder_popular_y_legislaci%C3%B3n
- Ried L., A.; Leiva C., R.; Gallego C., C.; Gálvez C., J.; Nanjari-Miranda, R. y Fernández V., O. (2024). El ocio y la recreación en la educación física en Chile: una mirada sinóptica y analítica a los aspectos normativos y curriculares. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 83, 33-59. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn83id418871>
- Ríos P., F. (2011). Los Derechos Humanos se conquistan en la lucha: igualdad racial, activismo jurídico y la defensa de las causas colectivas en el sur de Brasil. *Política*, 49(1), 195-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64522754008>
- Rivera R., J. C.; Jiménez B., D. M.; González F., V. del P. y Gómez G., V. R. (2025). Recreación social: un derecho importante en el desarrollo psicoeducativo de la infancia. *Retos*, 69, 1142-1151. <https://doi.org/10.47197/retos.v69.116795>
- Salvo P., J. (2023). *Políticas estatales de recreación, ocio y tiempo libre: asuntos en cuestión*. En: Actas 15º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 2-7 de octubre de 2023. Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16728/ev.16728.pdf
- Vélez R., R. A. (2014). Movimientos sociales y políticas públicas en el contexto de asambleas municipales constituyentes. *Administración & Desarrollo*, 43(59), 65-78. <https://doi.org/10.22431/25005227.105>

O DIREITO AO LAZER: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

Hélder Isayama¹

República Federativa del Brasil

¹helderisayama@yahoo.com.br
Universidad Federal de Minas Gerais

Quero começar agradecendo ao Gustavo e a toda a equipe organizadora do evento MINKA. O convite foi muito gentil, e a hospitalidade de vocês tem sido incrível. Me sinto muito acolhido e honrado em poder compartilhar este espaço, especialmente nesta mesa junto à Julia Gerlero e com Alixon Reyes, onde vamos discutir o Direito à Recreação e ao Lazer.

A forma como este encontro foi organizado, valorizando o trabalho coletivo e o benefício para a comunidade, como o próprio significado da palavra quechua MINKA nos ensina, mostra o compromisso de vocês com uma visão transformadora da recreação como espaço de resistência e construção social.

Essa visão transformadora dialoga diretamente com o trabalho que venho desenvolvendo ao longo de quase 30 anos dedicados à pesquisa e ao ensino no campo do lazer e da recreação. Como professor da UFMG, líder do grupo Oricolé - Laboratório de Pesquisas sobre Formação e Atuação

Profissional em Lazer, e tendo atuado como editor da Revista Licere e presidente da ANPEL, tenho buscado entender como os direitos ao lazer e à recreação podem realmente acontecer na prática, através de políticas públicas inclusivas e da formação de profissionais qualificados. Este trabalho ganhou uma dimensão nacional durante minha atuação como Coordenador da Formação dos Programas de Esporte e Lazer do Ministério do Esporte, entre 2010 e 2019, experiência que me permitiu conhecer de perto os desafios e possibilidades de implementação de políticas públicas que garantam o direito à recreação e ao lazer em diferentes contextos do Brasil.

Quando analiso a trajetória do direito à recreação e ao lazer no Brasil, tenho como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, momento crucial em que o lazer foi formalmente reconhecido como direito social no nosso país. Esse reconhecimento representou um avanço muito importante no campo dos direitos sociais, embora sua efetivação ainda enfrente muitos desafios até hoje.

Como estabelecido na Constituição, o lazer passou a fazer parte do capítulo II, artigo 6, ao lado da educação, da saúde, do trabalho, da moradia, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, e também da assistência aos desamparados (Brasil, 1988).

É importante destacarmos que o direito social é um investimento, assegurado pelo Estado, que visa reduzir progressivamente as desigualdades, controlar os excessos dos interesses privados e dar oportunidade a todos de acesso a determinados bens sociais indispensáveis a uma vida digna e a uma participação cívica consciente. Além disso, os direitos sociais se concretizam pela execução de políticas públicas, destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais vulneráveis; ou seja, aqueles que não têm recursos próprios para viver dignamente (Pintos e Isayama, 2024).

Quando o lazer foi reconhecido como um direito social, isso atribuiu ao Estado a obrigação de oferecer condições mínimas para que as pessoas possam exercê-lo. Está ao lado de outras obrigações que cabem ao Estado, como a segurança pública. Na verdade, as pessoas no seu dia a dia podem vivenciar o lazer de várias formas e nem sempre dependem de ações do Estado, mas o papel deste, principalmente numa perspectiva comunitária, é fundamental para ampliar o leque de possibilidades.

Ainda sobre a Constituição Brasileira, no capítulo sobre o Desporto, o artigo 217 determinou que é dever do Estado fomentar práticas formais e não formais como direito de cada cidadão. No entanto, apenas no inciso 3º a dimensão do lazer é abordada especificamente, estabelecendo que cabe ao poder público incentivá-lo como forma de promoção social (Brasil, 1988). Ao prever que o Estado deve incentivar o lazer como forma de promoção social, a Constituição reconhece que a vivência desse direito é distribuída de forma desigual na sociedade entre as classes sociais. Fatores econômicos interferem fortemente, determinando não apenas o tempo disponível, mas o acesso desigual a recursos materiais para vivenciá-lo. A promoção social, ou seja, a assistência social, está inserida na necessidade do Estado de financiar ações para diminuir as desigualdades do sistema capitalista.

Entender o lazer como estratégia de promoção social, junto com outros programas, como os de saúde e de previdência, visa conferir cidadania a pessoas em situação de vulnerabilidade. É pensar sobre uma perspectiva de educação para o lazer, de recolocação do sujeito que está às margens, possibilitando qualidade de vida e vivências lúdicas, por meio de ações realizadas pelo Estado. Nesse mesmo sentido, Lessa, Souza Neto e Santos (2012) apontam que o desenvolvimento humano somente será alcançado quando os direitos sociais forem realmente direitos, e não privilégios, voltando o olhar para aqueles "pobres de lazer".

Porém, precisamos estar atentos que o mau uso do lazer como assistência social pode levar a práticas de "pão e circo", usando recursos financeiros apenas para distrair a população. Marcellino (2008) aponta para o caráter potencialmente assistencialista e utilitarista das ações, sem um compromisso forte no texto constitucional com o direito social ao lazer. Também preocupa o risco de interpretar o lazer e o esporte como algo superficial, baseados em ações pontuais e assistencialistas. O Constituinte, ao redigir a Constituição, colocou o dispositivo de promoção social do lazer dentro da seção Desporto e, aparentemente, o fez sem perceber, tratando lazer dentro do esporte. Marcellino (2008) critica essa vinculação restritiva do lazer a um único conteúdo, o esporte. "Tudo isso contribui para dificultar o entendimento do lazer como objeto de estudo, campo de atuação profissional e esfera de atuação do poder público", como ele mesmo diz.

Os anos que vieram depois da promulgação da Constituição de 1988 foram marcados por avanços lentos e muitas vezes contraditórios na efetivação do direito ao lazer. A década de 1990, caracterizada pela implementação de políticas neoliberais no Brasil, representou um período de diminuição do papel do Estado em diversos setores (Pintos e Isayama, 2024).

Essa configuração do lazer, incorporado principalmente às políticas de esporte, reflete o caminho institucional escolhido após a promulgação da Constituição. O Constituinte, ao redigir a Constituição, colocou o dispositivo de promoção social do lazer dentro da seção Desporto, estabelecendo uma conexão estrutural entre estes direitos que,

embora limitasse a compreensão do lazer em toda sua amplitude, proporcionou um caminho concreto para sua implementação inicial. Esta escolha na organização constitucional acabou influenciando o direcionamento das políticas públicas seguintes, que passaram a desenvolver o lazer predominantemente através das estruturas esportivas já estabelecidas, trazendo avanços práticos, ainda que dentro de uma perspectiva que não contemplava todas as dimensões do lazer como campo multidimensional e direito social autônomo.

Neste contexto, a regulamentação do esporte através da Lei Zico, e depois da Lei Pelé, embora tenha trazido avanços na modernização da estrutura esportiva brasileira, manteve a ênfase no esporte de alto rendimento e na autonomia das entidades esportivas, sem aprofundar efetivamente a dimensão do esporte como direito social.

Um fato importante aconteceu em 2003, quando pela primeira vez na história do Brasil, o presidente Lula atribuiu ao esporte um status de Ministério permanente e autônomo. Isso possibilitou novas ações políticas, mostrando a importância que o novo governo estava dando ao campo do esporte e do lazer. A missão designada ao Ministério do Esporte foi formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano (Pintos e Isayama, 2024).

Em particular, a criação da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL) representou uma inovação por buscar atender à antiga necessidade da comunidade, vinculada ao esporte de lazer ou de participação. A SNDEL foi pensada sob uma perspectiva de reconceituação da ideia de desenvolvimento, visando ampliar as possibilidades de o esporte e o lazer serem identificados como patrimônio cultural da humanidade, com base na premissa da inclusão social.

Uma das principais iniciativas da SNDEL foi o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), voltado para a promoção da convivência social de forma intergeracional, envolvendo todas as faixas etárias e pessoas com deficiência, através da democratização da prática de atividades físicas,

culturais e de lazer. O programa baseava-se em diretrizes pedagógicas como a auto-organização comunitária, o trabalho coletivo, a intergeracionalidade, o incentivo e a difusão da cultura local, o respeito à diversidade e a intersetorialidade, buscando contribuir para a mudança de cenários sociais mesmo com recursos limitados. Neste período, tive a oportunidade de contribuir diretamente como Coordenador da Formação dos Programas de Esporte e Lazer do Ministério, experiência que me permitiu compreender os desafios práticos da implementação dessas políticas em diferentes contextos do Brasil.

No entanto, a partir de 2010, observamos uma mudança significativa na orientação das políticas de esporte e lazer no Brasil. Um marco importante neste processo foi a realização das Conferências Nacionais do Esporte (2004, 2006 e 2010), que representaram espaços de participação social na discussão e formulação de políticas públicas para o setor. Estas conferências produziram documentos importantes como a Política Nacional do Esporte e o Sistema Nacional de Esporte e Lazer, estabelecendo princípios e diretrizes para a atuação do Estado neste campo (Castelan, 2011).

Em especial, a III Conferência Nacional do Esporte sinalizou um novo direcionamento da gestão federal, considerando o interesse do governo brasileiro em sediar megaeventos esportivos. Como consequência, em 2011 ocorreu um processo que resultou no desmonte da SNDEL e na redução dos investimentos no esporte educacional e no esporte de participação, em favor de uma lógica mais voltada ao alto rendimento e aos megaeventos, o que ilustra os desafios permanentes para a efetiva garantia do direito ao lazer para todos os brasileiros.

Mais recentemente, em 2023, foi aprovada a Lei Geral do Esporte que representa um marco na organização do sistema esportivo brasileiro, estabelecendo o Sistema Nacional do Esporte, definindo os três níveis da prática esportiva (formação esportiva, excelência esportiva e esporte para toda a vida), e regulamentando aspectos como integridade esportiva, direitos trabalhistas de atletas e relações de consumo nos eventos esportivos (Brasil, 2023). Embora abrangente na estruturação do ordenamento esportivo nacio-

nal, a lei apresenta um tratamento relativamente tímido ao tema do lazer, que aparece de maneira pontual e não recebe o mesmo destaque dado ao esporte de alto rendimento e à formação esportiva competitiva.

Quando mencionado, o lazer é predominantemente associado ao "esporte para toda a vida", sendo reconhecido como uma forma de incorporar "práticas corpóreas lúdicas como mecanismo de desenvolvimento humano, bem-estar e cidadania". Essa caracterização, embora positiva, não é acompanhada de diretrizes específicas para sua implementação ou financiamento, diferentemente do tratamento dado a outras manifestações esportivas. O lazer também aparece como um direito assegurado aos atletas em formação, especialmente aqueles que residem em alojamentos, e como uma diretriz de articulação para políticas públicas. No entanto, essa presença escassa revela certa lacuna na lei, considerando que o lazer é um direito social constitucional e que as práticas esportivas recreativas são fundamentais para a democratização do acesso ao esporte e para a promoção da qualidade de vida da população em geral.

Portanto, a experiência brasileira demonstra que o simples reconhecimento constitucional do lazer como direito social não é suficiente para sua efetivação. São necessárias políticas públicas consistentes, financiamento adequado e participação social para que este direito seja garantido na prática. Apesar dos avanços normativos e institucionais significativos, a efetivação do direito ao lazer continua sendo um desafio importante no Brasil.

A trajetória das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil pós-1988 revela uma tensão permanente entre diferentes concepções: de um lado, a visão do esporte e do lazer como direitos sociais a serem democratizados; de outro, a perspectiva que privilegia o esporte de alto rendimento e os interesses do mercado. Esta tensão se manifesta nas prioridades orçamentárias, nas estruturas institucionais e nos marcos legais que foram sendo desenvolvidos ao longo deste período.

Um exemplo concreto desta tensão foi a alocação de recursos públicos para a realização dos megae-

ventos esportivos, que consumiram uma parcela significativa do orçamento federal para o esporte, enquanto programas de democratização do acesso ao esporte e ao lazer receberam recursos proporcionalmente menores. Esta disparidade revela como, na prática, as prioridades estabelecidas nem sempre correspondem ao princípio constitucional que reconhece o esporte e o lazer como direitos de todos.

Vale ressaltar que, apesar dessa peculiaridade em seu processo de inclusão, o reconhecimento constitucional do lazer como direito social representa uma conquista importante, que tem servido como fundamento para a reivindicação de políticas públicas mais inclusivas e democráticas. A crescente produção acadêmica sobre o tema, a formação de profissionais qualificados e a organização de movimentos sociais que defendem o direito ao lazer são desenvolvimentos positivos que apontam para possibilidades de avanço na efetivação deste direito.

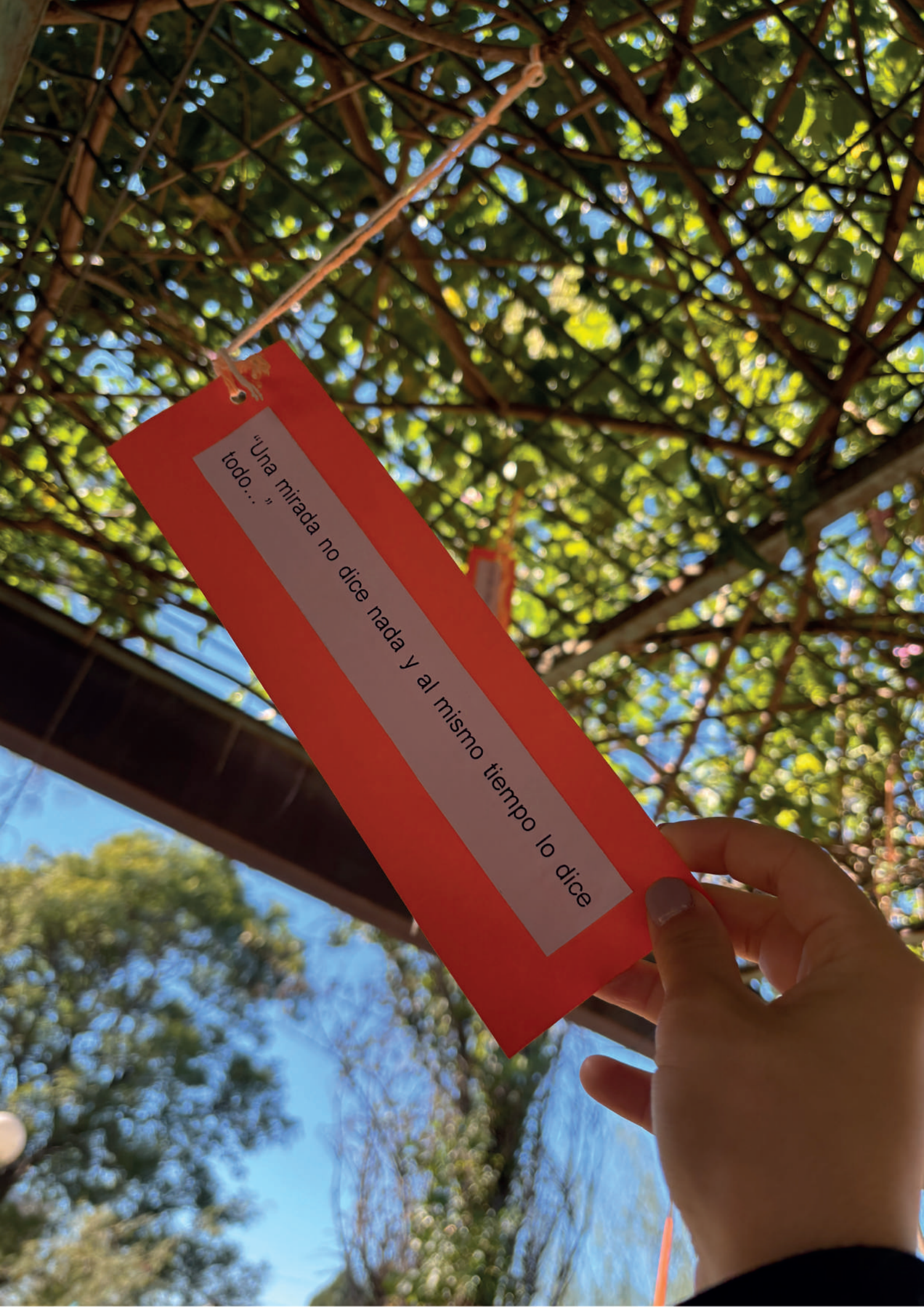
Os limites para a efetivação do direito ao lazer no Brasil se manifestam também na ausência de uma abordagem transversal deste direito nas políticas públicas. A compartimentalização administrativa, que restringe o lazer predominantemente à pasta do esporte, dificulta a compreensão de sua natureza multidimensional que perpassa diversas áreas como cultura, educação, turismo, saúde e desenvolvimento urbano. Esta fragmentação, somada à ausência de mecanismos efetivos de avaliação e monitoramento das políticas implementadas, compromete a possibilidade de mensurar seus reais impactos e de construir intervenções baseadas em evidências. Além disso, a concepção hierarquizada dos direitos sociais perpetua a visão do lazer como "luxo" ou necessidade secundária, negligenciando seu potencial como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e como uma das ferramentas de transformação social.

Para concluir, gostaria de dizer que o principal desafio para o futuro das políticas de lazer no Brasil está na superação do modelo de políticas de governo para a construção de autênticas políticas de Estado, capazes de resistir às oscilações político-econômicas e de garantir continuidade nos processos. Isso exige a criação de estruturas

institucionais permanentes, com recursos adequados e estáveis, além da formação continuada de profissionais qualificados para atuar neste campo, incluindo aqui a formação de gestores e gestoras. Igualmente fundamental é o fortalecimento dos mecanismos de participação social e controle democrático dessas políticas, dando voz às comunidades na definição de suas necessidades e prioridades no âmbito do lazer. A municipalização das políticas, respeitando as competências federativas e as particularidades locais, também pode ampliar o acesso ao lazer como direito, desde que acompanhada de apoio técnico e financeiro adequado dos demais entes federativos. Somente através desses avanços institucionais e conceituais o direito ao lazer poderá transcender o plano formal e tornar-se realidade concreta na vida dos cidadãos brasileiros.

Referências Bibliográficas

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2023, 15 de junho). Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023. Institui a Lei Geral do Esporte. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14597.htm
- Castelan, L. P. (2011). *As Conferências nacionais do esporte na configuração da política esportiva e de lazer no governo Lula (2003-2010)* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Unicamp.
- Lessa, F. P., Souza Neto, G. J., & Santos, B. A. (2012). Lazer e Assistência Social: um diálogo pertinente e possível. In *III Congresso de Desenvolvimento Social*. http://congressods.com.br/terceiro/images/trabalhos/GT8/pdfs/fernanda_pereira.pdf
- Marcellino, N. C. (2008). Subsídios para uma política de lazer: papel da administração municipal. In: N. C. Marcellino (Org.), *Políticas públicas de lazer*. Editora Alínea.
- Pintos, A. E., & Isayama, H. (2024). A trajetória das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil (1937-2003). *Arquivos em Movimento*, 20(1), 89-106.

A hand with light-colored nail polish holds a red card against a background of a dense tree canopy. The card has a white diagonal band with a quote in Spanish. The background is a low-angle shot looking up at the branches and leaves of a tree, with sunlight filtering through, creating a bokeh effect. A small orange string is visible in the upper left, possibly part of a decoration.

“Una mirada no dice nada y al mismo tiempo lo dice todo...”

LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA LIBERTAD EN TIEMPOS LIBERALES - LIBERTARIOS. Preguntas y respuestas a los desafíos del campo de la Recreación.

Facundo Zárate¹

Córdoba, Argentina

¹facundozarate@upc.edu.ar

El nombre de esta mesa, “Desafíos actuales del campo de la Recreación/lazer”, nos da un marco interesante para delimitar la temática de esta ponencia. Nos lleva necesariamente a hablar de la actualidad política, del contexto en el que se desarrolla el campo de la Recreación. Nos implica analizar el escenario en el que nos movemos y visualizar cuales son los desafíos que tenemos por delante.

Se vuelve imposible, en mayo de 2025 y en Argentina, hablar de contexto político sin mencionar el ataque frontal que estamos sufriendo de parte del gobierno nacional de Javier Milei. Nos gobierna una fracción liberal libertaria con rasgos fascistas, que no oculta el profundo odio a los derechos conquistados por las mayorías populares. Y que combate con saña cualquier perspectiva vinculada al disfrute, al placer de lxs laburantes. Todo lo que implique el derecho a la vivencia recreativa, al goce, al turismo social, viene siendo duramente atacado, golpeado. Desde la asunción del gobierno liberal libertario, no escatimaron iniciativas

para cerrar programas, dismantelar lugares y desfinanciar toda política pública que no tenga como fin la acumulación del capital de los sectores financieros.

En este contexto, podemos ubicar el vaciamiento y cierre de planes, programas y proyectos en el marco de las políticas públicas: las orquestas populares, el cierre de los hoteles de Embalse y Chapadmalal, emblemas históricos del turismo social vinculados a los sectores populares. También el cierre del Programa Jugar, el dismantelamiento de programas de infancias, de promoción de derechos, y el desfinanciamiento de proyectos y programas que dependían del gobierno nacional en las distintas jurisdicciones provinciales y municipales. No podemos dejar de mencionar el despido de un montón de compañeros y compañeras que venían promoviendo el derecho al Juego y a la Recreación y que hoy se han quedado sin laburo.

Huele a shopping tu Libertad...la televisión puede más que la escuela...¹

Uno de los núcleos de sentido de nuestro campo es el concepto de Libertad. Y es aquí donde me propongo resaltar el debate acerca de la concepción de libertad que promueve el actual gobierno y la Libertad² que proponemos nosotros. La única libertad que promueve el gobierno de Milei es la libertad de mercado, la libertad individual de apropiarse de las riquezas del país y venderlas al mejor postor. La libertad de los de arriba, que no es más que el permiso irrestricto para insultar y maltratar, para ejercer la crueldad contra jubilados, contra las personas con discapacidad³, contra lxs laburantes y el pueblo pobre.

En cambio, la Libertad que proponemos quienes construimos el campo de la Recreación desde una mirada crítica, es una Libertad que se construye, una Libertad colectiva, que respeta la diversidad de trayectorias, historias e identidades. Y que está arraigada en la idiosincrasia y en la historia de lucha de nuestro pueblo. Es desde ese lugar que queremos construir esta Minka del campo de la Recreación este fin de semana. Con todos los colectivos del campo, con las organizaciones sociales y culturales, con lxs compañerxs más jóvenes y con los que acumulan décadas de experiencia, con quienes provienen de grandes ciudades y quienes lo hacemos desde pequeños pueblos.

Y en este sentido, tenemos el desafío de encontrar y ensayar algunas respuestas renovando también las preguntas. Y en el encuentro, en el andar, tal vez podremos reencontrarnos con la Esperanza. Esa Esperanza que tiene que renacer de acá, de quienes estamos día a día en las trincheras, en los barrios, en los trabajos, intentando transformar la realidad. Porque no va a haber salvadores ni superhéroes que vengan de afuera. La Esperanza saldrá de aquí, de las organizaciones del pueblo,

1 El título hace referencia a la letra de la canción "Estofado" de la banda Arbolito.

2 Utilizo las mayúsculas en la palabra Libertad cuando hace referencia al concepto como construcción colectiva

3 Al momento de cerrar la corrección de esta ponencia, Javier Milei firmaba el veto al aumento de las jubilaciones y de la Ley de Emergencia a la Discapacidad argumentando que atentaban contra el superávit fiscal. Sin embargo, semanas atrás anunciaba la baja de las retenciones a las importaciones agrícolas en la Sociedad Rural

de quienes estamos en las trincheras resistiendo el avance de las derechas.

La cabeza piensa donde los pies pisan.

En este camino de empezar a buscar respuestas y nuevas preguntas partiendo de nuestra realidad, se vuelve pertinente recuperar algunos elementos distintivos de este encuentro. Esta Minka del campo de la Recreación se realiza en Córdoba, en el mes de mayo de 2025, en la Facultad de Educación y Salud que está ubicada sobre dos calles cuyos nombres tienen mucho que ver con la historia de Córdoba: Deodoro Roca y Otilia Lescano.

Deodoro Roca y la Reforma Universitaria del 18

El ingreso principal de la Facultad está ubicado sobre la calle de Deodoro Roca.

Deodoro fue protagonista junto con otros jóvenes (como Arturo Orgaz, Enrique Barros) de la Reforma Universitaria del 18 que aquí en Córdoba enfrentó a un régimen monárquico y monástico que gobernaba la Universidad. Este grito de Libertad condensado en la frase "los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan" del Manifiesto Liminar generó una influencia en la juventudes de todo el continente, llegando a tener repercusión en exponentes como Julio Antonio Mella en Cuba, el educador mexicano José Vasconcelos o el peruano José Carlos Mariátegui.

Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918

El Pueblo Comechingon de la Toma

Todas esas movilizaciones populares fueron principalmente en los barrios Centro y Alberdi. Al momento en que la Reforma Universitaria vio la luz, el Pueblo Comechingon continuaba su resistencia histórica en ese mismo territorio que habitaba desde hacía más de 400 años. Para los años de la Reforma esa zona todavía no llevaba el nombre de Alberdi, sino que era conocida como el pueblo de la Toma, reducto comechingón, nuestros antepasados aborígenes que aún continúan resistiendo en ese territorio. Aun cuando la colonización se empeñó en masacrarles y exterminarles, aun cuando la academia intentó silenciarles diciendo que el pueblo comechingón se había “extinguido”, continúan allí y todos los 11 de octubre se expresa su resistencia ancestral en Alberdi conmemorando el último día de Libertad de los pueblos originarios.

Encontramos allí una nueva conexión entre una construcción colectiva de la Libertad en resistencia a un proyecto opresor como fue la colonización española, con la construcción de Libertad del movimiento reformista en contra de un régimen monástico y monárquico que conducía a la universidad.

El Cordobazo

Si parece una casualidad que en ese mismo territorio se haya dado el epicentro de la resistencia de los pueblos Comechingones y luego la Reforma Universitaria, ni hablar si les cuento que en ese mismo territorio sucede el Cordobazo. En ese mayo de 1969 bajo consignas como “*obreros y estudiantes, unidos y adelante*”, “*luche, luche, luche, no deje de luchar por un gobierno obrero y popular*” se desarrolló el Cordobazo, la rebelión obrero-estudiantil que sentenció los destinos de la dictadura militar conducida por Onganía.

Y si mencionamos el Cordobazo, no podemos pasar por alto la figura de coherencia entre el decir y el hacer de Agustín Tosco. Un dirigente sindical que apostaba a la unidad de sectores políticos de distinta extracción ideológica. Agustín trabajaba en los talleres de la Empresa Provincial de Energía Eléctrica de Córdoba (EPEC), a pocas cuadras de esta Facultad, mientras era secretario general de Luz y Fuerza. Siendo el dirigente sin-

dical más importante de la provincia, continuaba laburando los días jueves en el taller.

Hay una hermosa carta que Agustín le escribe desde la cárcel a su hijo, que estaba empezando a caminar. Aquí un fragmento:

“espero que pronto aprendas a caminar así puedes pasearte por toda la casa sin que te metan en ese corralito, me imagino, hijo, la bronca que tendrás. Papá también está en un corralito, aunque sabe caminar, claro que como camina papá no le gusta a unos señores malos, ellos quieren que caminemos con la cabeza gacha, pero por más corralito que nos den seguiremos caminando con la cabeza levantada, así hijo debes aprender a caminar, ésa es la libertad.”

Proyectos colectivos por otro mundo posible.

Y en esa década del 60 y 70 toman fuerza las organizaciones sindicales, los centros de estudiantes combativos, las corrientes religiosas de los sacerdotes tercermundistas, las juventudes de las distintas corrientes políticas que se proponían otro modelo de sociedad, con concepciones de Libertad colectiva para las mayorías populares.

Los proyectos colectivos en esas décadas de los 60 y 70 fueron numerosos. Para nuestro campo hay uno que me parece importante destacar: el de la colonia Zummerland del Interior. Esta colonia, que fue creada por la comunidad judía progresista del ICUF⁴, tiene su antecedente en la Colonia de Mercedes, en la provincia de Buenos Aires. La experiencia de Zumerland es una referencia para el campo de la Recreación. En el caso cordobés, no solo por las propuestas que allí se llevaban a cabo, sino también por la participación de nuestro querido Pablo Ziperovich, uno de los referentes del campo de la Recreación, que fue maestro y director de la Zumerland del Interior.

4 Idisher Cultur Farband, es una organización cultural judía progresista que se dedica a promover y preservar la cultura yiddish, así como a luchar contra el antisemitismo y el fascismo.

Pablo formó a varias camadas de profesionales de la Recreación y fue uno de los promotores de las Jornadas de Recreación que se organizaron en los años 93, 95, de la creación de la Tecnicatura en Recreación, de la organización de los cabildos, entre otras propuestas que nutrieron nuestro campo.

Muchos de esxs niñxs y dirigentes que pasaron y se formaron en la colonia, en la década del 70 se convirtieron en militantes de distintas organizaciones políticas. Lamentablemente muchxs de ellxs fueron asesinadxs o desaparecidxs por la dictadura militar.

Aún en los momentos de mayor oscuridad aparece la Esperanza: la ternura, el arte y la lucha.

La esperanza se opone a la angustia por su carácter. Se opone incluso como sentimiento, porque no aísla, sino que vincula y mancomuna. [...] El amor y la angustia se excluyen mutuamente. En cambio, en la esperanza anida el amor. La esperanza no aísla, sino que reconcilia, vincula y une.

Byung Chul Han

Retomo la cuestión del nombre de las calles que rodean a esta Facultad. Habíamos dicho que la calle del frente era Deodoro Roca. La calle del costado, la que separa esta facultad del Parque Sarmiento, desde hace unos pocos meses lleva el nombre de Otilia Lescano⁵. La mayoría de este auditorio se preguntará quién fue Otilia.

Maria Otilia Lescano Argañaras fue maestra de música y delegada docente. En la dictadura perdió parte de su familia (7 familiares), pero en el momento más oscuro tuvo la valentía y la lucidez de continuar resistiendo, apostando siempre a lo colectivo. Fue fundadora de Abuelas de Plaza de Mayo filial Córdoba y dedicó su vida a acompañar y alojar en su casa a hijos e hijas de desaparecidxs,

a militantes de distintas corrientes que habían perdido todo. En su casa en la calle Castro Barros alguna vez llegó de visita el cantautor catalán Joan Manuel Serrat, con quien forjó, música de por medio, una profunda amistad.

"No nos hemos quedado a llorar bajo la cama, a escondernos con el miedo, sino que salimos a enfrentar eso y a luchar"

Otilia Lescano

En la búsqueda de caminos para transitar colectivamente la desgracia, a partir de talleres recreativos, a partir de las vivencias grupales, se fueron reuniendo a esos hijos e hijas de los compañeros y compañeras caídas en la dictadura. Así poco a poco se fue formando lo que hoy conocemos como la agrupación HIJOS, que puso a jugar un formato de expresión callejera donde la dimensión lúdica y la lucha se entrelazan. Bajo la consigna "Si no hay justicia, hay escrache", estos jóvenes, al ritmo de tambores, con stencils, pancartas y muñecos, organizaban escraches en las viviendas de los genocidas para que todos los vecinos supieran al lado de quién viven.

En ese momento las causas judiciales dormían en los tribunales. Pero gracias a la persistencia de los organismos de DDHH y de un pueblo que reclamaba, se logró que muchos de esos genocidas fueran condenados por tribunales ordinarios y constitucionales y hoy estén cumpliendo sus penas en prisión.

Desde la creatividad, nuevas formas de Resistencias

En cada una de las luchas de resistencia aparecen nuevas formas de expresión, se reinventan las formas en que se pone en juego la libertad colectiva. No podemos dejar de mencionar a las organizaciones de trabajadores desocupados de los 90, base fundamental del Argentinazo del 2001. Estas organizaciones piqueteras en las décadas siguientes construyeron organizaciones sociales donde no solo se luchó por trabajo, sino que se construyeron experiencias de educación popular, centros

⁵ El Concejo Deliberante de la Ciudad de Córdoba aprobó el nombre en la sesión del 12 de marzo de este 2025

culturales, ludotecas. Así como se intervinieron y construyeron espacios públicos donde el juego, el arte y la cultura fueron pilares fundamentales de esas construcciones.

Y en estas organizaciones fueron mayormente las mujeres quienes tomaron el rol protagónico, como otras tantas veces. Pero esta vez logrando una visibilidad que a lo largo de la historia había sido negada. Porque en cada una de las gestas antes mencionadas hubo presencia de femi- nidades, pero esa parte de la historia siempre fue silenciada.

A partir de la experiencia acumulada colectiva- mente en la lucha y en los Encuentros de Mujeres, que se organizan desde 1986, el movimiento de mujeres fue ganando espacio en la agenda públi- ca mediante la reivindicación de sus derechos. Así dio lugar a una nueva ola feminista, centrada en la lucha contra la violencia hacia las mujeres, a través de los paros de mujeres y la consigna Ni una Menos. Y que logró en las calles la aprobación del aborto legal.

No puedo dejar de recordar y mencionar a algu- nas compañeras que ya no están y que mucho han aportado en sus prácticas de la construcción de ese movimiento, participando desde la educa- ción popular, la poesía, en los cabildos de juego. Quiero recuperar puntualmente a dos compa- ñeras brujas piqueteras de Córdoba: la Marce Expósito y la Maite Amaya.

"Mi esperanza es necesaria, pero no es sufi- ciente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la fuerza flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez que necesi- ta el agua incontaminada".

Paulo Freire. Pedagogía de la Esperanza.

Recuperando estas experiencias de construcción colectiva de Libertad, de Rebeldía y de lucha, creemos que nuestro campo tiene mucho para aportar, desde la Creatividad, para recuperar la Esperanza. No hay recetas mágicas, pero tene-

mos algunas coordenadas que nos guían hacia la necesidad de encontrarnos. Y es por ello que creo importante reconocer las presencias de compa- ñerxs del Movimiento Campesino de Córdoba, del colectivo Rayuela de Cabana, de las compañeras del Refugio Libertad de la Quintana, de lxs com- pas de distintos colectivos del país como Abriendo el juego, La Cantera, del Foro Permanente, del movimiento Scout, de ServiProH, del movimiento murguero que se han acercado a construir esta Minka del campo la Recreación.

Y entre estos desafíos colectivos, surgen algunas preguntas: ¿cuáles son las tareas y desafíos de los profesionales del campo? ¿Cuáles son las condi- ciones en que estamos trabajando lxs trabajado- res del campo? ¿Cómo influye el contexto en la producción de conocimientos, de investigación? ¿Qué estrategias de intervención se dan/nos damos quienes inciden sobre políticas públicas? ¿Qué sectores necesitamos interpelar para defen- der y posicionar el derecho a la Recreación?

Tenemos por delante el desafío de retomar el impulso para lograr la aprobación del proyecto de la Ley Nacional de Recreación, así como proyectos y ordenanzas locales.

¿Con qué colectivos podemos potenciar esta lucha? ¿Alcanza con el trabajo y el impulso de quienes ya estamos en el campo de la Recreación? ¿Cómo construimos herramientas desde la diver- sidad, para efectivizar el derecho a la Recreación y al Juego para toda la población?

¿Qué tareas tenemos pendientes dentro del campo para seguir profundizando su crecimiento? ¿Cómo podemos posicionar nuestro campo desde la escritura, la experiencia, las prácticas y la divul- gación? ¿Qué rol debemos asumir en los ámbitos académico, en la militancia política y social, en vínculo con la educación popular, la docencia y las organizaciones sociales y políticas? ¿Cómo resistir y actuar sabiendo que este gobierno de Milei no va a durar para siempre? ¿De qué manera pode- mos ser protagonistas en la construcción colectiva de la libertad, como históricamente lo fue nuestro pueblo?

La invitación a pensarnos colectivamente está sobre la mesa...

Referencias bibliográficas

- Han, B.-C. (2024). *El espíritu de la esperanza* (M. A. Rodríguez de Anca, Trad.). Herder.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ratti, C. (2005, 22 de septiembre). Adiós a una abuela de todos *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/56837-18892-2005-09-22.html>
- Friera, S. (2009, 7 de enero). La publicación de Tosco: La calle tiene memoria: Con la pasión de los convencidos. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-12499-2009-01-07.html>
- Federación Universitaria de Córdoba. (1918). *Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria*. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Manifiesto_Liminar.pdf



| PONENCIAS |

Se publican a continuación las
PONENCIAS presentadas para desarrollar en la
MINKA DEL CAMPO de la RECREACIÓN

Risas que se filtran entre la técnica marcial: tensiones lúdicas en prácticas corporales alternativas del deporte federado

Sebastián E. Vallejo¹

Córdoba, Argentina

¹Prof. Univ. de Educación Física
Estudiante de la especialización en Recreación y Juego

1. Introducción

Hay risas que incomodan, risas que irrumpen sin pedir permiso, justo en el momento donde más se espera la solemnidad. Risas que aparecen cuando el cuerpo se afloja, cuando la rutina cede, cuando por un instante se permite algo que no estaba previsto. Esta investigación nace de esas risas: las que se cuelan entre técnica y técnica en una clase de Wushu Kung Fu, en pleno contexto de deporte federado, allí donde todo parece estar pautado.

Quien haya practicado artes marciales, o cualquier deporte con fuerte carga técnica y jerárquica, sabrá que "acá no se juega". Las técnicas marciales, como otras prácticas deportivas estandarizadas, responden a una lógica cerrada: movimientos codificados, secuencias repetidas, normas rígidas, poco margen para la improvisación o la creación. Todo está pensado para replicarse, no para desviarse. Justamente por eso, lo lúdico parece no tener lugar. Pero si prestamos atención, si dejamos que las preguntas se instalen, veremos que algo más está ocurriendo. ¿Qué

significan esas risas compartidas entre ejercicio y ejercicio? ¿Qué sucede cuando, pese a todo, algo se siente liviano? ¿Qué condiciones habilitan esos momentos que parecen romper la regla, pero que nadie sanciona?

Esta investigación busca abrir la pregunta sobre cómo emerge, si es que emerge, lo lúdico en un espacio institucional, técnico, federado. Me posiciono desde una mirada situada, con el cuerpo implicado, porque no escribo desde afuera: también entreno allí. Desde ese lugar propuse una exploración sensible y reflexiva, combinando observaciones y entrevistas, para indagar sobre los márgenes, las fisuras, las tensiones que atraviesan la práctica.

El objetivo general es identificar y analizar cómo se manifiesta lo lúdico en las clases de Wushu Kung Fu que se desarrollan en la sede de la Federación Cordobesa. Como objetivos específicos me propuse: (1) reconocer lo lúdico en las acciones de las y los participantes; (2) identificar los condicio-

namientos que limitan u obstaculizan su emergencia; y (3) conocer las representaciones que las personas construyen sobre el juego.

Sin ánimo de caer en binarismos simplistas —lo técnico vs. lo libre, lo correcto vs. lo incorrecto— asumo que el juego, si aparece, lo hace en tensión. Tensión que no siempre es visible ni nombrada, pero que late en los gestos, en las miradas, en los silencios. Esta investigación, más que una respuesta, es una invitación a detenernos allí: en esa risa que se filtra y nos obliga a mirar de nuevo.

2. Entre normas y risas: marco teórico para pensar lo lúdico

El eje vertebrador de esta investigación es lo lúdico. No lo entendemos como un sinónimo del juego, sino como una actitud, una forma de estar, de involucrarse, de permitir(se) desmarcarse momentáneamente de lo establecido. El marco conceptual que sustenta esta mirada está tejido por distintas voces que, desde enfoques diversos, nos ayudan a nombrar eso que aparece cuando el cuerpo, aun en medio de la técnica, encuentra una rendija por donde escapar.

Huizinga (2007) define el juego como una acción libre que se despliega dentro de límites espacio-temporales, según reglas aceptadas voluntariamente, que tiene su fin en sí misma y se acompaña de alegría, tensión y la conciencia de “ser de otro modo”. Justamente esa conciencia de alteridad, de estar en otro registro, es lo que interesa para comprender lo lúdico en contextos cerrados como el Wushu Kung Fu federado.

En esa línea, Pavía (2009) propone distinguir entre jugar un juego y jugar de forma lúdica. En sus observaciones etnográficas escolares, encuentra que la experiencia lúdica no está asegurada por el juego en sí, sino por cómo se lo habita. Jugar de forma lúdica requiere acuerdos tácitos, empatía, complicidad, permisos renovables. No todos juegan igual, y no todo juego es vivido como tal. Identificar lo lúdico no es identificar una regla o una estructura, sino una actitud desplegada en vínculo con otros.

Acompañamos esa distinción entre juego y actitud lúdica, y encontramos afinidades también con la

definición de Carral y Rozengardt (2012), quienes entienden que “el jugar es el despliegue de la actitud lúdica de un sujeto en el encuentro con una propuesta, una idea, un juego, y el deseo y placer de quien se entrega a ello” (p. 12).

Por eso resulta clave también nombrar lo que amenaza esa actitud: la monotonía, la repetición sin variación, el control excesivo. Leif (1978) advertía que “la monotonía es el efecto conocido de antemano” (p. 27), y Bonetti (1992) señala la existencia de una cultura anti lúdica, que relega el placer y niega espacios para el juego. Waichman (2004), por su parte, aporta la noción de heterocondicionamiento para referirse a los mandatos externos que normativizan el tiempo y el cuerpo, lo que se puede y no se puede hacer.

Para entender estas tensiones desde un enfoque más estructural, recuperamos la noción de campo de Pierre Bourdieu (1993), que nos permite pensar al espacio deportivo como un escenario de disputa simbólica, donde ciertos capitales —la técnica, la obediencia, el rendimiento— se valorizan por sobre otros como el juego, la risa o la espontaneidad. En ese mismo sentido, las categorías de *paidia* y *ludus* planteadas por Caillois (1958) nos ofrecen un lenguaje para hablar de la improvisación frente a la estructura, de la libertad frente a la norma.

Este marco no busca cerrar el sentido de lo lúdico, sino abrirlo, expandirlo, y sostener que, incluso allí donde menos se espera, el juego puede aparecer como acto vital, político y estético.

3. Cuando el cuerpo registra: metodología

En este contexto particular, mi rol como investigador se entrelaza con una posición construida dentro del propio campo de práctica: además de observar desde adentro, lo hago desde un lugar de reconocimiento simbólico ganado a lo largo del tiempo como practicante avanzado, portador de una cinta negra, uno de los niveles más altos del grupo. Esta condición me permite acceder a gestos, silencios y dinámicas que tal vez pasarían inadvertidas para una mirada externa o recién llegada. Se trata, en términos metodológicos, de una posición de observador participante nativo, con implicación emocional y capital simbólico propio dentro del grupo.

Este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, desde el cual se busca comprender las prácticas en su complejidad, situadas en contextos concretos y atravesadas por sentidos subjetivos. Se retoman elementos de la etnografía y de la fenomenología: la primera, con su vocación por habitar los mundos sociales desde adentro; la segunda, por su interés en comprender los significados vividos. La realidad aquí no se mide: se interpreta. Y esa interpretación se realiza con el cuerpo dentro del campo, no en los márgenes.

La decisión metodológica no fue sólo técnica, sino también ética y epistemológica. Me involucro como investigador y como practicante en simultáneo. Esta doble implicación no niega la distancia analítica, sino que la enriquece: permite observar lo que otros tal vez no verían y, al mismo tiempo, tensiona la mirada desde la propia experiencia.

El diseño adoptado fue no experimental, de corte transeccional descriptivo. Es decir, se analizaron fenómenos tal como se dan en su escenario natural, sin intervenir en su desarrollo. La intención no fue modificar la realidad, sino comprenderla desde adentro, en su propia lógica y ritmo.

Entre los instrumentos de producción de datos se destacan dos: las entrevistas por pautas y la observación participante. Las entrevistas, de carácter anónimo y voluntario, fueron individuales, con preguntas abiertas y cerradas orientadas a explorar la experiencia lúdica dentro de la clase. Las repreguntas buscaron ampliar sentidos sin incomodar ni comprometer institucionalmente a los y las participantes.

Por otra parte, la observación participante resultó clave, ya que permitió registrar situaciones, gestos y climas grupales desde el lugar del que también forma parte. Esta observación no pretendió neutralidad, sino sensibilidad: estar atento a lo que se dice, pero también a lo que se calla, se ríe o se esquivo.

En el análisis se trabajó con agrupamientos por recurrencia y sentido, buscando patrones, rupturas o paradojas en las respuestas y vivencias. Los datos se hilvanaron con el marco teórico en un diálogo permanente, en el que también se elaboraron categorías propias. Estas categorías no

fueron prefijadas, sino que emergieron en función de explicar un fenómeno social singular, vinculado al modo en que se experimenta lo lúdico en este espacio específico. Por eso, el trabajo puede leerse como una suerte de estudio de caso, donde lo particular cobra sentido para pensar lo general.

Preguntas que abren sentidos

A continuación, comparto las preguntas utilizadas en las entrevistas, ya que permiten dimensionar el alcance temático de la investigación y los sentidos que se buscaron indagar en las voces de quienes participan en las clases. Estas preguntas no solo orientaron la construcción empírica, sino que también funcionaron como disparadores para reflexionar colectivamente sobre el juego, la diversión y la experiencia marcial desde dentro del campo.

1. ¿Qué entendés como juego o jugar?
2. ¿Creés que en algún momento de la clase jugaste? ¿De qué forma?
3. ¿Te aburríste o divertíste en algún momento de la clase? ¿Por qué creés que pasó eso?
4. ¿Recordás cuál fue el momento más divertido desde que empezaste a practicar Kung Fu? ¿Podés contar cómo fue?
5. ¿Cómo te sentiste cuando pasaste por el "puente chino" al cumplir años, si es que pasaste?

(El "puente chino" es una práctica ritual que se realiza cada vez que alguien cumple años. Se forman dos filas de personas dejando un pasillo en el medio, a modo de túnel, por donde pasa quien cumple años, recibiendo golpes, empujones o palmadas de manera no regulada por parte de sus compañeros).

4. La clase como campo: contexto de investigación y características deportivas

Antes de adentrarnos en el análisis de lo lúdico, es necesario situar el contexto donde esta investigación se desarrolla. El espacio observado no es neutro ni universal: está moldeado por normas, costumbres, vínculos jerárquicos y rituales que construyen un orden simbólico propio. Se trata de una clase de Wushu Kung Fu que funciona tres veces por semana en el Centro de Desarrollo

Deportivo Rafael Núñez, ubicado en la ciudad de Córdoba, Argentina, bajo la dirección de la Federación Cordobesa de Wushu Kung Fu, Tai Chi Chuan y Chi Kung.

El Wushu, arte marcial de origen chino con más de 3000 años de historia, combina técnicas de combate con formas codificadas de movimiento, ritualidad, y exigencia física. Aunque su nombre popularizado es Kung Fu, la denominación correcta en el plano deportivo es Wushu, disciplina que desde 1991 cuenta con reconocimiento del Comité Olímpico Internacional. Su sistema de enseñanza se organiza en torno a estilos técnicos diferenciados (internos, externos, con o sin armas), con secuencias preestablecidas, pases de nivel, protocolos de saludo y jerarquías codificadas en cintas de colores.

El salón de práctica, de aproximadamente 7 por 18 metros, aloja clases de tres horas que se inician puntualmente. La asistencia fuera de horario se castiga con flexiones de brazo, salvo excepciones negociadas entre pares. Cada clase responde a una lógica secuencial: calentamiento colectivo, técnica general, técnica individual y cierre. El saludo marcial, los uniformes obligatorios, la disposición espacial del grupo y las órdenes del profesor construyen un escenario fuertemente normado. El mando está centralizado en la figura del docente, llamado "Sifu", aunque entre los alumnos circulan también términos como "profe" o "maestro".

El clima institucional reproduce una lógica donde el conocimiento circula de arriba hacia abajo. El profesor decide la estructura de la clase, define los estilos que cada alumno debe practicar y determina las sanciones (desde flexiones hasta el aislamiento simbólico del "frízer"). A su vez, las relaciones entre pares se rigen por códigos tácitos que pueden flexibilizar ciertas normas: es común, por ejemplo, que un alumno con jerarquía permita eludir un castigo a un compañero mediante un gesto cómplice, como un guiño de ojo.

El entrenamiento se sostiene en una estructura repetitiva y altamente codificada, con pocas aperturas a la improvisación. Sin embargo, existen momentos liminales donde se relajan las tensiones: en los descansos para "tomar agua", en las conversaciones informales o incluso en prácticas

rituales como el "puente chino", donde el grupo celebra el cumpleaños de un integrante formando un túnel humano por el cual debe pasar, recibiendo palmadas, empujones o golpes simbólicos. Aunque se presenta como juego, esta práctica también exhibe aspectos coercitivos: quien cumple años no lo elige, no puede defenderse, y la intensidad del contacto físico varía sin pautas claras. Algunos lo viven con entusiasmo; otros con incomodidad o resignación.

El Wushu, en este marco, no solo se configura como práctica deportiva, sino como campo (Bourdieu, 1993), donde se disputa simbólicamente qué vale, qué no, quién manda, quién obedece. La obediencia, la técnica y la resistencia física son capitales valorados, mientras que el juego o la risa suelen ubicarse en el margen. Desde la praxiología motriz (Moreno y Jiménez, 2000), esta clase se encuadra en una estructura psicomotriz, donde el alumno ocupa un único rol: el de ejecutante. El modelo pedagógico es directo, con tareas definidas por el docente, sin espacio para la exploración o el diálogo.

En síntesis, el contexto observado es una institución formal con jerarquías claras, protocolos rigurosos y reglas que moldean los cuerpos y las relaciones. Sin embargo, en sus pliegues más sutiles, también aparecen fisuras. Allí donde se escapa una risa, se intercambia una mirada cómplice o se desafía, con disimulo, la norma, se abren posibilidades para que lo lúdico emerja. Son esas grietas las que este trabajo se propone explorar.

5. Cuando el juego pide permiso: análisis de los datos empíricos

Para este trabajo de investigación se realizaron 13 entrevistas a un grupo de personas con características heterogéneas. Los datos empíricos se organizaron en cuatro grupos de análisis, a partir de los cuales se evidencian tanto puntos de contacto como tensiones. Los criterios elegidos fueron: recurrencias, rupturas, naturalizaciones y paradojas. Cada agrupamiento se aborda en diálogo con las teorías presentadas en el marco conceptual. En esta sección se comparten fragmentos de entrevistas a modo de ejemplo.

En las entrevistas se hallaron recurrencias en las representaciones que los participantes tienen

sobre el juego. Por ejemplo, el sujeto 1 enuncia que es “realizar una actividad que involucre reglas” [...] “que genere sensaciones de alegría”. El sujeto 2 dice que “busca la diversión y el entretenimiento”. El sujeto 3 lo define como una “actividad recreativa” cuyo objetivo es la “diversión”. El sujeto 5, al igual que otros, destaca el componente relacional: “hacer equilibrio con los tubos” [...] “hemos jugado a las espadas”. El sujeto 6 afirma: “juego mucho con Jazmín o los hijos del profe”, evidenciando la presencia del otro como factor indispensable. La mayoría coincide en que se trata de una actividad compartida, con reglas, orientada a la diversión y el entretenimiento. ¿Podríamos relacionar estas definiciones con la formulación de Huizinga (2007)?

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (p. 45)

Podemos reconocer que hay una comprensión compartida de algunos elementos esenciales del juego, como la diversión, la presencia del otro y las reglas. Pero, ¿qué sucede con la libertad? ¿Será tan evidente que pasa desapercibida como condición fundamental? Como señalan Carral y Rozengardt (2012): “En la noción de juego con otros se vuelve imprescindible la presencia de otras personas que participen en la construcción de nuevos significados que ayudan a instalar una forma distinta de estar y sentir la realidad”. La idea de “ser de otro modo” parece asociarse a este estar y sentir diferente: escapar de la rutina para recrearse desde otro lugar.

¿De qué escapamos cuando buscamos complicidad lúdica? ¿Será que quien juega en las clases de Wushu está escapando del tedio, de lo monótono? Las entrevistas sugieren que la práctica técnica es vivida como repetitiva y, en consecuencia, aburrida. Los ejercicios nuevos, en cambio, son percibidos como divertidos, incluso como juegos. El sujeto 1 comenta: “siento que juego [...] por ejemplo ejercicios de salto”, y el sujeto 4 expresa:

“actividad que realizamos todos simultáneamente, y podamos tomarla como un juego”.

¿Por qué un ejercicio puede percibirse como juego? Leif (1978) vincula el aburrimiento a la monotonía, producto de acciones repetidas. Esto permite pensar que la variación genera un registro más cercano a lo lúdico. Bruner (1986b) señala que “el carácter lúdico de un acto no proviene de la naturaleza de lo que se hace sino de la manera en que se hace” (en Sarlé, 2006). Por su parte, Carral y Rozengardt (2012) afirman: “el jugar es el despliegue de la actitud lúdica”. Así, las respuestas de las entrevistas permiten inferir que lo lúdico aparece como experiencia compartida, tejida de gestos, miradas y risas. La estructura formal del juego puede estar o no estar: lo que importa es la vivencia.

Siguiendo con las recurrencias, aunque momentáneamente apartándonos del tema central, encontramos que el juego también es concebido como instancia compensatoria. El sujeto 4 sostiene que sirve “para desestresarnos de tanta actividad en el entrenamiento”; el sujeto 13 lo vincula a “tomar un descanso”; y el sujeto 6 comenta: “me relajan después de tanta atención a la clase”. Estas expresiones pueden relacionarse con la idea de Dumazedier sobre el tiempo de ocio, entendido como un espacio para el descanso, la diversión y el desarrollo personal. Es decir, el juego aparece como necesario para contrarrestar las exigencias del entrenamiento, como un equilibrio frente a la fatiga provocada por la intensidad técnica del Wushu.

Podemos interpretar, entonces, una doble dimensión compensatoria: por un lado, el deporte funciona como compensación frente a la rutina laboral o escolar; por otro, el juego actúa como contrapeso dentro de la propia práctica deportiva. Esta mirada nos permite pensar el tiempo libre no solo como tiempo disponible, sino como tiempo liberado: un respiro frente a las obligaciones.

También se identificaron ciertas paradojas. Por ejemplo, el sujeto 1 expresa: “siento que juego cuando lo que hacemos no está relacionado con lo técnico de Wushu, como por ejemplo ejercicios de saltos”. La frase encierra una tensión: lo técnico no es juego, pero ciertos ejercicios, aun-

que sean parte del entrenamiento, pueden ser sentidos como tales. Esta paradoja se vincula con el concepto de “modo” y “forma” de Pavía (2008), quien señala que existe una contradicción cuando lo que se enuncia y lo que se vive no coinciden. En este caso, el ejercicio se presenta como tal, pero se vive como juego. La paradoja no invalida la experiencia, sino que la enriquece y complejiza.

La figura del profesor aparece como un factor determinante en la emergencia (o inhibición) de lo lúdico. Su presencia regula lo que puede y no puede hacerse. Así lo expresan frases como “tiramos un poquito de la mancha, hasta que el profe nos vio” (sujeto 3) o “jugamos en los momentos que el profesor no está” (sujeto 4). Esto sugiere que la vigilancia limita la posibilidad de juego, revelando una tensión entre autoridad y expresión lúdica.

Bonetti (1993) advierte que vivimos en una cultura anti lúdica, donde la escasez de espacios de juego genera inhibiciones expresivas y tiende a uniformar los cuerpos. Pavía (2009) refuerza esta idea al subrayar el carácter de derecho del juego, reconocido incluso por normativas internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño. Desde esta perspectiva, el juego no es un lujo, sino una necesidad social, cultural y biológica. Como señala Huizinga (2007), el juego “adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible”.

Ahora bien, ese derecho no siempre es accesible. Los adultos suelen estar excluidos de la posibilidad de jugar, no solo por falta de tiempo, sino por el mandato social que asocia el juego con lo infantil. Y, sin embargo, como dice Huizinga, “el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad” (p. 20).

Retomando a Leif (1978), podríamos pensar que el juego, en los adultos, aparece como una forma de transgresión. Jugar sería “no deber”, o como él plantea, “el desquite del yo sobre el superyó”. Esto invita a considerar lo lúdico no como un lujo ocasional, sino como una necesidad contenida, que en algún momento encuentra la manera de manifestarse, aunque sea en los márgenes.

Este fenómeno también se evidencia en lo que podríamos llamar el “juego del terror” institucionalizado, ejemplificado en el ritual del puente chino. Allí, quien cumple años debe pasar por un túnel formado por sus compañeros, recibiendo golpes —en teoría simbólicos— con manos y pies. Aunque algunos lo viven con entusiasmo, como el sujeto 3 que afirma: “como un cariño a nuestro modo”, y el sujeto 4 que expresa: “me sentí bastante alegre”, la práctica conlleva ambigüedades. Lo que se presenta como celebración incluye una dimensión de violencia, avalada por la autoridad y naturalizada por el grupo.

Desde la mirada de Leif (1978), puede pensarse esta práctica como una forma de novatada ritualizada. Los roles se invierten: los compañeros se vuelven agresores lúdicos con autorización simbólica. Quienes aceptan la práctica la disfrutan; quienes la rechazan, difícilmente lo expresan. En este punto, se hace evidente que el juego —aun cuando contiene violencia— no debe ser reducido a categorías simplistas. La vivencia subjetiva, el contexto cultural y la estructura jerárquica pesan.

Este caso refuerza la idea de que lo lúdico no se restringe a infancias ni a estructuras claramente reconocidas como juego. Por el contrario, puede emerger en formas impensadas, desde el ritual, la transgresión o incluso desde lo impuesto. En este sentido, el análisis sugiere que lo lúdico se manifiesta cuando logra romper la estructura, aun sea por un instante, aunque a veces esa irrupción esté atravesada por tensiones, contradicciones o violencia simbólica.

A pesar de este recorrido por los datos, de las citas y de los argumentos teóricos, la pregunta que motivó esta investigación permanece abierta con igual firmeza: ¿es, o podría ser, la práctica de Wushu un espacio donde lo lúdico surja sin divorciarse del deporte?

Como menciona Waichman (2004), los heterocondicionamientos pueden entenderse como formas de presión externa que condicionan nuestras decisiones y conductas. En el contexto de las clases de Wushu, esta idea permite interpretar cómo una estructura normativa rígida puede obstaculizar la emergencia de lo lúdico. Las normas, los tiempos pautados, la vigilancia y la jerarquización

no solo organizan la clase: también modelan lo que se puede sentir, expresar o desear en ese espacio.

El juego, entonces, se presenta como una posibilidad en tensión. No como un acto que surge de forma ingenua, sino como una práctica que busca espacio, se filtra, se esconde o se disfraza para aparecer. Incluso, como vimos, puede tomar formas no convencionales o contener elementos contradictorios. Es juego cuando habilita risas y complicidades, pero también cuando permite a los cuerpos interrumpir la linealidad del deber.

En ese intersticio —entre norma y desvío, entre deber y deseo— se instala lo lúdico. Allí, como una chispa, puede encender la potencia creativa incluso en los entornos más disciplinados. Queda como hipótesis abierta pensar si esa chispa puede sostenerse, si puede ser reconocida, potenciada, o incluso legitimada dentro de la propuesta institucional. Y sobre todo, si esa legitimación no implicaría, en sí misma, una contradicción.

Este interrogante no pretende clausurar sentidos, sino habilitar nuevas búsquedas: ¿qué pasaría si el juego no tuviera que pedir permiso?

6. Cuando las categorías se vuelven preguntas: reflexiones finales en diálogo con los hallazgos

En este apartado realizo un aporte personal al campo disciplinar mediante la construcción de categorías propias. Estas emergen de la reflexión situada y del deseo de nombrar con mis palabras lo que entiendo que sucede con lo lúdico en este caso particular: una clase de Wushu Kung Fu en el marco del deporte federado. Sin buscar imponer una teoría ni contradecir autores ya trabajados, decidí sumar herramientas interpretativas como practicante-investigador.

Inspirado por distintas fuentes —y anclado en la experiencia empírica— propongo tres categorías para pensar lo lúdico en contextos institucionales de práctica deportiva cerrada: obturador lúdico, licencia lúdica y contrato lúdico.

La categoría de obturador lúdico, inspirada en la imagen de una cámara réflex, refiere al dispositivo simbólico que regula cuánta “luz” (lo lúdico) se permite ingresar en la clase. El control

de ese obturador lo posee el profesor: él habilita o restringe los márgenes donde lo lúdico puede aparecer. Pero así como en la fotografía nunca hay un cierre absoluto que impida la entrada de luz, lo lúdico siempre encuentra un resquicio. Esta categoría se vincula con las ideas de vigilancia y control que Michel Foucault desarrolló respecto al panóptico, permitiendo pensar cómo opera la mirada y el disciplinamiento en la regulación del placer, la risa y la desobediencia lúdica.

La licencia lúdica remite a la noción de permiso, pero en clave subjetiva. Siguiendo a Sarlé (2011), quien subraya que “el permiso de juego depende tanto de una suerte de apropiación que el niño hace de aquellos momentos no planeados, como de la disponibilidad que le otorga el maestro al juego”, propongo entender esta licencia como un permiso auto-sugerido, vinculado al autocondicionamiento (Waichman, 1993). Es decir, no se trata solo del permiso que viene desde fuera, sino de la posibilidad de “darse permiso” para jugar, para encontrar placer en lo compartido, incluso en medio de estructuras rígidas.

La tercera categoría, contrato lúdico, se basa en el “contrato pedagógico” desarrollado por Jeanine Filloux (en D’Amore, 2005, p. 40). En este caso, lo planteo como un acuerdo implícito que se establece —casi siempre con una mirada cómplice— entre profesor y alumno, o entre compañeros, en un contexto de confianza. Este contrato habilita zonas de distensión, momentos donde se relaja la norma sin romperla. Permite que lo lúdico se filtre: en un chiste, en una broma, en un gesto improvisado. Este contrato se articula con las otras dos categorías: cuando hay confianza, el obturador se abre más tiempo y la licencia es más fácil de conceder. Sin embargo, no deja de ser una forma de heterocondicionamiento: el juego sigue siendo optativo, pero no libre, voluntario pero no autónomo (Waichman, 2004, p. 160).

Lejos de plantear estas categorías como definitivas o aplicables universalmente, las entiendo como herramientas interpretativas para pensar lo que sucede en el intersticio entre técnica y placer, entre norma y deseo. Lo lúdico se manifiesta como un “preciado bien simbólico”, en disputa permanente.

Ideas finales

Esta investigación tuvo como objetivo identificar y analizar la aparición de lo lúdico en las clases de Wushu Kung Fu en un contexto federado. También buscó reconocer sus manifestaciones concretas, sus condicionamientos y las representaciones construidas por los participantes.

Las entrevistas, junto al marco teórico, permitieron responder a esas preguntas y abrir otras nuevas. Se detectó una necesidad latente de lo lúdico como forma de encuentro, alivio y expresión. Esta necesidad no desaparece ante la falta de espacio; se tensiona, se acumula. Dentro del salón de clases —como campo deportivo— observé tensiones entre poder, saberes y permisos. Lo instituido se enfrenta a lo instituyente; lo permitido, a lo deseado.

Caillois (1958) propone dos polos: *paidia*, como impulso libre e improvisado, y *ludus*, como estructura organizada (en Ahualli, 2011, p. 40). Estas fuerzas coexisten en tensión dentro de la clase. El deporte técnico busca orden; el deseo de jugar introduce lo impredecible. Este vaivén no es binario ni estable: se mueve con las decisiones, los vínculos y los climas grupales. A veces basta un guiño entre compañeros, una mirada del docente o una pausa imprevista para que lo lúdico emerja. Es en esos instantes, frágiles y espontáneos, donde lo lúdico cobra sentido.

Esto nos invita a preguntarnos: ¿puede el deporte federado alojar el juego genuino? ¿Qué rol tiene el docente para habilitarlo? ¿Puede lo lúdico convivir con la técnica sin ser solo un alivio compensatorio? ¿Qué ocurre con el deseo cuando la estructura lo ignora?

El juego interrumpe la linealidad del deber. Su aparición recuerda que aún hay margen para la sorpresa, el placer y la risa. Consciente de que todo análisis puede caer en determinismos, cierro esta investigación sin pretensiones de cerrar sentidos. Esta es una mirada situada, parcial y en movimiento. Como el juego mismo: algo que se enciende, a veces, cuando menos se lo espera.

Referencias Bibliográficas

- Ahualli, R. (2011). *La recreación como práctica de la libertad*. Mendoza: Estudios Dialécticos.
- Bonetti, J. P. (1992). *Juego cultura y...* Montevideo: Eppal.
- Bourdieu, P. (1993). *The Weight of the World*. Francia: Seuil.
- Carral, M. F., & Rozengardt, R. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de educación física: un patio para jugar y aprender*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- D'Amore, B. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*. México: Reverté Ediciones.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Leif, J., & Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Moreno, J. H., & Jiménez, F. (2000). Los contenidos deportivos en la educación física escolar desde la praxiología motriz (I). *efdeportes.com*.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos Vamos a Jugar. *Revista Educación física y deporte*.
- Pavía, V. (2009). El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego. En B. E. Chaverra Fernández, *Juego y Deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (págs. 11-22). Medellín: Funámbulos Editores.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2011). *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del nivel inicial*. Quilmes: Universidad de Buenos Aires.
- Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y recreación: un desafío pedagógico*. Buenos Aires: Editorial CCS.

JUGAR PARA HUMANIZAR LA ESCUELA

Julia Goldberg

Diego Larrigaudiere¹

Buenos Aires, Argentina

¹Profesorados de formación docente CABA

E-mail: Julia.Goldberg@bue.edu.ar

Diego.larrigaudiere@bue.edu.ar

Resumen

Elegimos compartir la experiencia de formar docentes que juegan, para hablar del proceso de formación que viven lxs estudiantes, pero también para hablar de la experiencia de jugar en la escuela. En este escrito recogimos nuestra experiencia como docentes de escuela primaria y, como docentes formadores. Basamos nuestra escritura en el efecto y el afecto de jugar con estudiantes, en sus testimonios, y traemos la voz de autores que nos permiten reflexionar sobre juego y educación, para construir la dimensión política pedagógica del jugar.

Palabras Clave: JUEGO - ESCUELA - FORMACIÓN DOCENTE - COMUNIDAD

Viernes 2 de mayo de 2025, feriado. A las 20hrs llega a la bandeja de entrada, el correo de un estudiante de la materia "El juego en el aula", de un Profesorado de Educación Primaria de CABA. Sorprendidxs de recibir un mensaje a esa hora y ese día, leemos:

Hola profe! Que tal? Le comparto un drive, es mi 3ro, me animé a proponer jugar en el aula. No me imaginé la repercusión que causó en el grado, desde ese día noto un vínculo más fuerte con ellos.

Somos Diego Larrigaudiere y Julia Goldberg, nos desempeñamos hace muchos años como docentes en Profesorados de Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Elegimos compartir la experiencia de formar docentes que juegan, para hablar del proceso de formación que viven lxs estudiantes, pero también para hablar de la experiencia de jugar en la escuela. En este escrito recogimos nuestra experiencia como docentes de escuela primaria y, como docentes formadores. Basamos nuestra escritura en el efecto y el afecto de jugar con estudiantes, en sus testimonios, y traemos la voz de autores que nos permiten reflexionar sobre juego y educación, para construir la dimensión política pedagógica del jugar.

LA EXPERIENCIA DE JUGAR

Jugar es atravesar la frontera, entrar en el campo ficcional, es porque jugamos que podemos imaginar otros mundos posibles, construir nuevos órdenes. Jugar es darle rienda suelta a los deseos, a las fantasías y los miedos. Es encontrarse con otros y con lo otro, un ejercicio que incluye la otredad, en el establecimiento de acuerdos. Para jugar se necesita ser protagonista: *"Si el derrotero es la dirección que se da por escrito en un viaje marítimo, y también el libro en que están apuntados estos caminos o derrotas, el que juega intuye que la vida es otra cosa y se interna en ella como en un jardín de senderos que se bifurcan."* (Scheines, 2017, p 39)

Cuando el mundo actual formatea a las personas para ser espectadores y consumidores, el juego propone lo contrario: invita a ser protagonista del propio derrotero.

JUGAR PARA HUMANIZAR LA ESCUELA

Traemos la palabra autorizada de Carlos Skliar (2018) para hablar de la escuela, de su función, de sus tiempos y sus formas. En una entrevista para la Fundación Arcor, caracteriza la escuela actual como el lugar de la preparación para el mercado, la antesala que prepara a las infancias para el mundo del consumo y de la hiperproductividad. Skliar retoma de la filósofa y ensayista española, María Zambrano, el concepto de educación "infrahumana" donde todo conocimiento se vuelve lucrativo y todo desarrollo se vuelve tecnológico.

Esta definición ayuda a caracterizar a la escuela-fábrica, la escuela que segmenta e individualiza a los estudiantes, donde no hay lugar para el cuerpo y el afecto, donde el tiempo es vivido desde los parámetros de la hiperproductividad y la evaluación constante.

A través de nuestra experiencia como *docentes jugadores*, sostenemos que el juego puede ser una forma de construir otra escuela. Cuando se garantizan las condiciones para el juego, las voces, los cuerpos, las miradas y las emociones

se hacen presentes. A través, y mediante el juego, se construyen espacios que recuperan y fortalecen lo humano del vínculo pedagógico. Se da lugar a relaciones afectivas que encuentran sostén en el

marco del juego, dando lugar a lo espontáneo, lo expresivo, ese lugar donde, en palabras de Graciela Scheines, *la subjetividad se expande*. (Scheines, 2017)

Jugar transforma, Jorge Larrosa (2007) dice que solamente un sujeto *expuesto* es un sujeto de *experiencia*. El juego brinda la posibilidad de exponerse, mostrarse, ponerse en riesgo, en un marco de contención, sin peligro al costo que ello conlleva porque *"estamos jugando"*. El juego nos cuida, jugar puede constituir una red de protección, que habilita ensayar una y otra vez lo difícil, lo desconocido, sabiendo que, en caso de errar, la red nos sostiene.

El juego es el lugar para ser protagonistas desde la singularidad, pero es también el lugar de lo plural, la valoración de los otros, la otredad necesaria para el aprendizaje. Volviendo a Skliar, el autor caracteriza el gesto de educar, como el acto de: (...) *"recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas, y sobre todo, sin juzgar, para entablar con él una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas"*. (Skliar, 2022, 20). Creemos el jugar retoma ese gesto, habilita y da lugar para exponer lo propio y lo ajeno, lo conocido y lo extraño, y crear lo en común. Mostrarse, ser protagonista y sentirse incluidx son condiciones fundamentales para construir grupalidad. Como respuesta a la individualidad enajenada, el juego ofrece espacios para ensayar otros agrupamientos, otros reconocimientos, Una forma de comunidad.

¿QUÉ PASA CON EL JUEGO EN LA ESCUELA?

Muchas veces las vivencias vinculadas al juego en la escuela se acotan al recreo, un tiempo vivido con apuro y con urgencia, un tiempo hiper deseado, que se vive desde la descarga, en la lógica de la compensación al tiempo del aula. Es el tiempo de la inmediatez y el caos.

El jugar en el recreo se desarrolla en un espacio parcializado en función de la grupalidad y el espacio donde se despliega: pasillo, pared, arco, baldosas, mástil, escalones, recovecos. Pero también, el juego en la escuela es portado por las infancias de un modo clandestino, que transgrede lo establecido: se juega en el intersticio. Se juega con los objetos atesorados en el guardapolvo. Se

juega esperando el reto en la dirección. Se juega en los traslados, en las esperas, en la travesura, en la entrada y en la salida, en el desayuno y en la merienda, se juega cuando el docente mira y cuando no mira también.

Sin embargo, cuando el juego llega a manos adultas, deviene en pérdida de tiempo que roba tiempo productivo, o es un bien de intercambio y recompensa. Carolina Duek en una investigación del juego infantil contemporáneo sintetiza las tensiones del juego en el contexto actual: (...) *Hay una concepción del juego como pérdida de tiempo que, en un mundo capitalista con el imperativo del trabajo como actividad principal, atraviesa el mundo adulto con fuerza y se proyecta sobre las escuelas, los y las docentes, y los y las niñas como estudiantes.*" (Duek, 2021, p 63). Estas concepciones encorsetan y normativizan el juego: se puede jugar solo en un determinado tiempo y espacio.

ENTRE EL ENSEÑAR Y EL JUGAR

Cuando lx docente utiliza el juego, lo utiliza como recurso para enseñar un contenido. Son los famosos "juegos para aprender", en los cuales lx docente participa sin involucrarse, buscando en las escenas de juego la adquisición de un contenido disciplinar.

"El juego es utilizado por la educación y va dejando de ser juego. La característica más genuina del juego es la implicancia de la voluntad para jugar, la posibilidad de que se puede elegir hacerlo o no. (...) Aquí no está ese permiso, el juego es una tarea, un ejercicio, un trabajo, un buen engaño para introducir en esos seres llamados alumnos, saberes ajenos que ni siquiera son requeridos ni deseados por ellos". (Garzón, 2016, 12)

En la escuela no aparece el juego como una actividad con un sentido propio, como un fin en sí mismo. Y, sin embargo, las infancias juegan a pesar de, juegan entre lo permitido y lo posible, juegan para conocer lo propio y lo otro, juegan por placer, juegan para crear sus propias narraciones.

"Jugando el niño se desarrolla, es feliz, crece. (...) Jugando crea lazos para acercarse a lo conocido y a lo extraño. Por eso aprende de él y de los otros. Por eso jugando mira más, escucha más, siente más". (Grupo de Maestrxs Luis Iglesias, 2016, 9)

JUGAR PARA CREAR AMBIENTE/MARCO

Pensar el juego en relación al marco de enseñanza-aprendizaje, no tiene que ver con el contenido disciplinar, sino con las condiciones para que el aprendizaje se pueda dar. Como docentes, suscribimos a la definición de Skliar de que educar es, ante todo, una relación humana, y que para aprender es necesario un clima de confianza y de respeto, donde todas las voces se escuchen, donde se favorezca el intercambio y el diálogo, donde se anime a quien aprende a ser protagonista del proceso de aprendizaje, donde se enseñe a decir sin ofender, aceptar el desacuerdo, sostener el diálogo, escuchar lo diferente sin imponer opiniones.

Nuestra preocupación es acerca de las estrategias y experiencias previas con las que cuentan lxs maestrxs para construir estas relaciones educativas, y creemos que atravesar la experiencia de jugar en la formación, supera el mero juego y constituye una forma de relación eminentemente educativa, formadora y transformadora. Jugar favorece la enseñanza, en el sentido de que ayuda a construir las condiciones sociales y afectivas para el aprendizaje colectivo y diverso.

DOCENTES JUGANDO

Formar docentes que juegan es una apuesta a transformar la escuela, formar a lxs docentes, pero también a las infancias que la viven todos los días.

El trabajo con lxs docentes es una acción pedagógica que busca formar en la implicancia y en el riesgo, porque cuando jugamos, *nos jugamos*, nos transformamos. Jugar para darse el permiso de superar los mandatos del ser docente, resignificar los modos en que se construye la autoridad y se sostienen los vínculos. Jugar con lxs estudiantes como una forma de decirles -y decirnos- *me importas*.

Retomando las palabras de Skliar, jugar y educar como una relación humana donde el otrx y lo otro tiene lugar y valor, donde lo afectivo tiene lugar, y deja huella.

Formar docentes que juegan es darle valor al cuerpo y al afecto, al disfrute. Es concebir la tarea de modo integral, donde el cuerpo y la expresivi-

dad tienen espacio, donde la grupalidad es sostén del aprendizaje. Formar docentes que juegan es formar también en la risa, en la alegría, el encuentro y la celebración.

Formar docentes que jueguen es formar en las convicciones y los argumentos de que jugar es una propuesta pedagógica, que es tarea de la escuela facilitar y habilitar el jugar en todas sus formas. Formar docentes que juegan para garantizar el derecho de las infancias a

jugar, a acceder a un capital cultural lúdico que solo se da en espacios comunitarios, aprendiendo de la riqueza cultural de lxs otrxs.

Formamos docentes que juegan como apuesta a la escuela democrática, que construye ciudadanía, y hace de la libertad una responsabilidad colectiva y un horizonte común.

Formamos docentes que juegan porque sostenemos que lo lúdico implica lo humano, lo afectivo, lo ético y lo estético. Porque creemos en el maestrx que juega se abre al encuentro, se despoja de prejuicios para mirar a lxs otrxs desde un mismo plano, el de jugadores. Jugar para construir relaciones por momentos horizontalizan las jerarquías y subvierten los órdenes. Jugar para fundar en un mismo acto lo colectivo, lo grupal, lo en común. Jugar para jugarnos en nuestro rol docente, y en la posibilidad de refundar los modos de habitar la escuela. Jugar para jugarnos en la construcción de una escuela más humana.

Referencias Bibliográficas

- Scheines Graciela (2017) *Juegos Inocentes, Juegos Terribles*, Ed. Espíritu Guerrero, Buenos Aires, Argentina, p.39
- Garzón, Gabriel, (2016), *La Educación en Juego*, Revista Para Juanito, Ed. Lasalle, Buenos Aires Argentina, p. 12
- Grupo de Maestrxs Luis Iglesias (2016), *Atrapar la realidad con osadía*, Ed. Lasalle, Buenos Aires Argentina, 2016, p. 9
- Duek, Carolina (2021) "*Si te divertís no aprendés nada*", Revista del IICE, DOSSIER
- Skliar, Carlos (2022). *Pedagogías de las diferencias*. Ed. Noveduc, Buenos Aires Argentina, p. 20
- Skliar, Carlos (2018) *.Educar consiste en viajar al mundo y aprender a vivir allí*". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DgB5-M7A-IM>
- Larrosa, Jorge (2007). *La experiencia*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp1as&t=1513s>

Posibilidades y tensiones de una sistematización de experiencias de un proyecto lúdico recreativo con perspectiva de derechos

Lilia Nakayama¹

Catalina Fernández²

Mara Bosco³

Córdoba, Argentina

¹Universidad Provincial de Córdoba
Universidad Nacional de Villa María.

E-mail: lilia.nakayama@upc.edu.ar

²Universidad Provincial de Córdoba

E-mail: catifcorderba@gmail.com

³FEF Ipef. Universidad Provincial de Córdoba

E-mail: maraagostinabosco@upc.edu.ar

Resumen

Este trabajo analiza la experiencia de sistematización del proyecto comunitario "¡Con-juguemos los derechos!", desarrollado colaborativamente entre el Merendero Madre Teresa y la Facultad de Educación Física Ipef. La iniciativa implementó intervenciones lúdico-recreativas con enfoque de derechos para niños y adolescentes del barrio Virgen de la Merced, involucrando a estudiantes del Profesorado de Educación Física en la planificación y ejecución de las propuestas. El proceso de sistematización constituye una metodología fundamental para la construcción colectiva de conocimiento situado, permitiendo valorar los saberes puestos en diálogo y reflexionar críticamente sobre la práctica. El análisis revela las posibilidades y tensiones inherentes al proceso de sistematización. Por un lado, como espacio de encuentro y construcción colectiva, y resignificaciones de los procesos, favoreciendo la transformación social a través del protagonismo de todos los participantes y como una herramienta valiosa para potenciar el vínculo universidad-comunidad

desde una perspectiva de extensión crítica y, por otro lado, no se pueden negar algunas limitaciones emergentes, principalmente vinculadas a las dificultades para sostener el registro reflexivo frente a las urgencias cotidianas y los desafíos de la escritura.

Palabras clave: Sistematización – juego – comunidad – derechos – formación superior

Introducción

En este texto, construido por 3 personas representantes de diferentes grupos protagonistas (docente, estudiante y equipo del merendero) que recupera esas perspectivas, se reflexiona sobre el proceso de narración, reconstrucción y resignificación de la experiencia generada a partir de la planificación y la concreción del Proyecto de Extensión Universitaria con Compromiso Social ¡Con-juguemos los derechos!, desarrollado a partir de una planificación participativa, con los equipos del merendero Madre Teresa y de la Facultad de Educación Física Ipef (FEF Ipef). El objetivo de

este proyecto de intervención participativa era generar acciones que abordaran algunas de las problemáticas, necesidades e intereses de niñas y adolescentes de la comunidad, desde propuestas de juego y recreación, con perspectiva de derecho.

La perspectiva de derechos atraviesa toda la propuesta, no simplemente como un marco declarativo, sino como un compromiso ético-político que orienta las acciones. El proyecto parte de reconocer el derecho al juego de niños y adolescentes, pero va más allá al promover condiciones que garanticen protagonismo, seguridad, creatividad y valoración de quienes participan. Este enfoque entiende los derechos humanos en su carácter universal, inalienable e indivisible, permitiendo abordar situaciones concretas como la discriminación, la violencia o el sexismo que afectan a la comunidad. En este marco, el juego se configura como un motor central para el encuentro, el disfrute, el encuentro, el diálogo y la reflexión, desde una perspectiva formativa, crítica y emancipadora (Nakayama, 2021).

Uno de los objetivos del proyecto se focalizaba en registrar las prácticas y discursos de diversas maneras, para poder reconstruir la experiencia y reflexionar sobre ella, no solo como un modo de evaluación de proceso que permitiera mejorar algunos aspectos, sino como un modo de construir memoria y conocimiento situado para ser socializado. La sistematización fue construida a partir de narrativas, fotografías y videos, aportados por lxs participantes, y procesados por algunxs de lxs protagonistas, en un recorrido por los diferentes momentos del proyecto.

El proceso de sistematización: posibilidades y contribuciones

La sistematización de la experiencia constituye un componente central del proyecto, no un mero anexo o etapa final. Se trata de un proceso de interpretación crítica que, a partir de su revisión y reconstrucción, analiza el proceso desarrollado, sus momentos y características, sus sentidos y significaciones, objetivos, propuestas y logros, desde la mirada y las voces de lxs protagonistas. Es un modo de construir conocimiento de carácter participativo, en un intento de recuperar prácticas y saberes comunitarios, establecer diálogos y perspectivas diversas (Jara, 2018).

Esta concepción trasciende el simple registro documental para constituirse en un proceso reflexivo y crítico. Este proceso de sistematización potencia la producción y socialización de conocimientos a partir de la valorización y capitalización de la experiencia, la revisión, resignificación y reorientación de las prácticas y, por qué no, la mejora de la gestión en territorio y del diseño de las políticas públicas (Agüero et al., 2017).

La sistematización permitió reconstruir el proceso a partir de la elaboración progresiva de una línea de vida, que fue enriquecida por las voces y pareceres de algunxs protagonistas. El recorrido por los diferentes momentos, actividades y eventos, dificultades y sorpresas, permitió valorar la tarea de cada una de las personas que participan, como parte de un todo mancomunado. Al mismo tiempo, permitió revisar algunas ausencias o vacancias, deficiencias y faltantes, que permiten pensar a futuro en los nuevos desafíos.

Además, el proyecto contribuyó significativamente a la formación de los estudiantes del Profesorado de Educación Física, quienes experimentaron un ciclo completo de planificación, ejecución, análisis y autoevaluación de sus propuestas lúdicas. El proceso acompañado del registro en diferentes formatos de toda la experiencia, reflejó diferentes signos de sensibilización frente a realidades diversas. Algunos de lxs estudiantes participantes se sumaron a la sistematización a partir del proceso reflexivo de sus experiencias plasmado en informes. En estas narrativas se reconoció el poder del proyecto para propiciar el encuentro entre distintas culturas, historias y contextos, que dejan huella en lxs estudiantes que participan. En esta línea, se logró una sensibilización que no fue superficial. Como plantea Barrera Gaviria (2012), el proceso pretende generar comprensión hermenéutica desde un enfoque reflexivo, que en este caso se considera esencial para lograr una toma de conciencia y posterior concientización (Freire, 1970), una de las intenciones de la propuesta educativa.

La sistematización también contribuyó a la construcción de conocimiento situado, vinculando teoría y práctica desde un contexto específico. Este conocimiento no responde a abstracciones descontextualizadas, sino que emerge de las prác-

ticas concretas y del diálogo entre los diferentes saberes presentes en la comunidad y en la universidad (Ghiso, 2019). La elaboración de narrativas como parte del proceso de sistematización se convirtió en una herramienta para la reflexión, la valoración de saberes y la toma de conciencia de lo aprendido.

A continuación, se presentan dos apartados que son una breve síntesis de un trabajo más extenso. En el primero, una de las integrantes del equipo del Merendero reflexiona sobre la tarea de reconstrucción de la vida del proyecto. En el segundo, una estudiante expone las ideas principales de un trabajo elaborado por su grupo de compañerxs y se anima también a hablar en primera persona en torno a su experiencia. En ambos apartados, se preserva el estilo y las expresiones personales de la escritura de las autoras, especialmente la redacción en primera persona de manera intencional, como un modo de diferenciar y contrastar las perspectivas de las diferentes protagonistas.

Contar la historia desde el merendero

Nuestra tarea de sistematización surgió a partir del Proyecto, antes ni se nos hubiera ocurrido y comenzó a tomar forma en un taller de escritura que brindó la universidad. Allí aprendimos algo o mucho sobre cómo hacerlo. Comenzamos elaborando una línea de vida, que fue una gran oportunidad para ver todo el trabajo que veníamos haciendo, ya sea con los niños y con la incorporación de los estudiantes en el merendero. Para elaborar esa línea de vida, con Julián comenzamos a diagramar en un afiche los hitos más importantes. Con la ayuda del grupo de WhatsApp, comenzamos a reconstruir la relación con la propuesta de la profe de Juego. De ahí vimos cuál fue la primera vez que tuvimos contacto, la primera reunión presencial en el merendero... y de ahí fuimos armando. Se presentaron los hitos con fechas y todo lo que nos parecía importante. Nos sirvió mucho para ver todo lo que fuimos construyendo juntos, todas las vivencias, las voces de los que somos del equipo del merendero y también de los estudiantes. Fuimos poniendo lo que nos parecía más significativo, incluso algunos eventos en los que participamos presentando lo que hacemos. Después compartimos lo elaborado en una reunión del equipo y se sumó más información.

Lo más importante para mí y para el equipo fue poder escribir, y al hacerlo, recordar lo que habíamos hecho, poder ir atrás y ver cómo fue ese comienzo. Descubrir todo lo que crecimos e identificar lo que nos falta. De ahora en adelante, la idea es seguir escribiendo y construyendo desde donde quedamos.

En cuanto a las dificultades en la sistematización, recordar y rehacer todo lo que habíamos hecho, casi sin registro, fue muy difícil. Los registros en videos, anotaciones y comunicaciones por WhatsApp comenzaron con el proyecto de juego y nos ayudaron mucho a aprender a hacerlo y continuar haciéndolo. Como la primera vez que escribimos la realidad, que sistematizamos, de no saber cómo hacerlo a poder darle una vuelta de rosca de cómo hacerlo, no fue fácil. Fue una dificultad, pero después fue entretenido poder hacerlo. Obviamente, nos faltan cosas, como las voces de los niños. No sabíamos cómo registrar, cómo darles voz a ellos, pero creo que hoy ya podemos hacerlo.

Una mirada desde lxs estudiantes

En nuestro primer año del profesorado de Educación Física, desde la materia Juego, se nos presentó esta propuesta de extensión universitaria crítica, donde un grupo de estudiantes decidimos participar de manera voluntaria, proponiéndonos generar espacios lúdicos y recreativos con y para los niños y adolescentes que asistían al merendero, fomentando el encuentro, el protagonismo, la reflexión y la construcción colectiva, siempre desde una perspectiva de derechos. El juego fue aquella herramienta pedagógica y transformadora que nos iba a permitir realizar lo propuesto.

Un aspecto clave y fundamental de este proyecto fue la sistematización de nuestra experiencia: fue ese proceso crítico de reconstrucción que nos permitió poder hacer un recorrido de lo experimentado.

¿Cómo hicimos la sistematización? En un primer momento, hicimos visitas al merendero y entrevistas, ya que necesitábamos saber en qué contexto nos íbamos a desempeñar. De esta manera, comenzamos a narrar un informe del acercamiento que tuvimos a la comunidad y la contextualización de las diversas realidades que atravesaban

lxs niñxs y adolescentes allí. Siguiendo con el segundo paso, el cual fue comenzar a planificar nuestras prácticas que eran corregidas por nuestra profesora, antes de ser llevadas a cabo. Una vez finalizada cada intervención, registrábamos un análisis reflexivo de todo lo que había sucedido en la intervención y una autoevaluación.

El proceso, acompañado de registros en diferentes formatos (textos, informes, registros fotográficos, videos, audios), nos hizo prestar atención y sensibilizarnos frente a las diversas realidades.

Como estudiantes de primer año de la carrera, muchos de nosotros nunca habíamos tenido alguna experiencia similar, mucho menos enfrentando una realidad distinta a la que conocíamos. No fue un proceso fácil. Por el contrario, fue muy complejo, ya que llevó tiempo establecer un vínculo de confianza con lxs niñxs y el equipo del merendero. Otra dificultad apareció a la hora de empezar a escribir sobre nuestras intervenciones: se notaba la carencia en las capacidades para elaborar escritos formales. Pero poco a poco, con gran disposición y compromiso, lo fuimos logrando.

A partir del análisis, nuestros aprendizajes y reflexiones se reflejaron en 4 ejes:

1. Sensibilizar y conectar con otras realidades.

Tuvimos que tratar de comprender la realidad que atravesaban los niños y adolescentes, muy diferente a la nuestra. Descubrir esas realidades fue impactante. Nos propusimos brindar un lugar que propicie el bienestar de ellos, un espacio libre, seguro, enriquecedor y divertido, promoviendo el aprendizaje y fortalecimiento de valores, como habilidades sociales, emocionales y físicas, en línea con los objetivos del proyecto.

2. Juego desde la perspectiva de derecho. Aprendimos que jugar es un derecho y nos propusimos abordarlo desde ese enfoque. Pero ¿cómo? No era solo generar juegos. Se buscó generar espacios lúdicos y recreativos **con** y para los niñxs y adolescentes, trabajar siempre desde el diálogo y la comunicación, generando un ambiente de interacción y armonía, de compañerismo, y esencialmente desde el respeto. Para esto, el desarrollo de fundamentos y prácticas en la materia de Juego fue el punto de

partida y, tal vez, el sostén y guía. Las dificultades rondaron al intervenir en situaciones de conflictos, evitar la exclusión, la discriminación y el sexismo, que aparecía frecuentemente. Nos dimos cuenta de que era necesario respetar la diversidad y resaltar lo grupal.

3. Transformación en lxs niñxs y adolescentes.

Pudimos observar cómo, poco a poco, nuestros objetivos iban tomando cuerpo y comenzaba a aparecer el trabajo grupal y el compañerismo. La discriminación fue desapareciendo, aparecía la preocupación por los otros dentro y fuera del juego, un mayor grado de cooperatividad y los vínculos iban creándose cada vez con más fuerza, confianza y armonía.

4. Nuestra transformación. Desde un principio supimos cuáles eran nuestros objetivos, lo que nos permitió no desviarnos a pesar de ser un camino largo y complejo donde se nos presentaban muchos obstáculos. Nos dimos cuenta de que habíamos plantado una semilla de compañerismo, interacción y empatía, y pudimos brindar alternativas diferentes para jugar, para comunicarse, para relacionarnos. Intentamos fomentar la participación activa, buscando un equilibrio entre el guiarlos y dejarlos ser libres. Todo eso que parece poco en estas pocas líneas, nos cambió: nos hizo comprender también quiénes somos, qué queremos y qué podemos hacer. Nos hizo pensar más reflexivamente sobre todo y tratar de comprender desde otras perspectivas.

En lo personal (porque ahora escribo desde mí), me permitió reflexionar profundamente sobre la importancia de escuchar a los niñxs y reconocer su derecho al juego. Sobre todo, entender que nunca es tarde para generar un cambio positivo y que incluso el aporte más pequeño puede tener un gran impacto en la vida de los demás. Me dí cuenta de que esta siembra de vínculos, aprendizajes y reflexiones, nos permite seguir construyendo una pedagogía comprometida y transformadora a la que alude Freire. Me permitió pensar el rol que tiene el docente, que no es solo un mero transmisor de saberes, sino un actor social en el territorio, confirmando que la docencia también se construye fuera del aula, en diálogo

con la realidad, abriendo paso a una educación comprometida.

Tensiones en el proceso de sistematización

A pesar de sus valiosos aportes, la sistematización no está exenta de dificultades y tensiones. Una de ellas reveló la complejidad de sostener procesos reflexivos sistemáticos en contextos de intervención comunitaria, donde las demandas inmediatas y urgentes suelen desplazar a las tareas de registro y análisis. Otra tensión significativa se relacionó con la dificultad de la escritura. Esta tensión no es menor, considerando que la sistematización suele plasmarse en formatos escritos que requieren cierto dominio del lenguaje. Sin embargo, el proyecto buscó activamente superar esta barrera, reconociendo la importancia de narrar "desde el sentir" y desde otros formatos, más allá de las formalidades académicas. Una de las voces faltantes en la sistematización fue la de lxs niñxs, cuya ausencia replanteó los modos de registrar sus pareceres en cada una de las actividades.

La selección de aspectos a registrar y su interpretación también generaron tensiones inherentes al proceso. Toda sistematización implica recortes, decisiones sobre qué aspectos priorizar y cómo interpretarlos. En este sentido, la construcción de una narrativa colectiva que represente adecuadamente las diferentes perspectivas de los participantes constituye un desafío permanente. El rechazo y las dificultades de la escritura demandaron la consideración de sumar otros modos de comunicación, desde el relato oral. Algunxs integrantes del equipo se comenzaron a animar a escribir.

Otra tensión se relacionó con la naturaleza reflexiva y crítica de la sistematización. Asumir errores y limitaciones, aunque fundamental para el aprendizaje, puede generar resistencias a nivel individual o grupal, especialmente en contextos donde predomina una cultura de la eficiencia y el éxito. En esta primera instancia, tal vez predominó la valoración de lo realizado, con un menor acento en las falencias y dificultades, quedando como tarea pendiente para futuras sistematizaciones.

Estas tensiones no desmerecen el valor de la sistematización, sino que evidencian su complejidad como proceso. De hecho, identificarlas y trabajar

conscientemente sobre ellas forma parte del aprendizaje colectivo que promueve el trabajo.

Reflexiones finales

La experiencia analizada demuestra que la sistematización constituye una herramienta fundamental en la producción de conocimiento situado. En este caso, permitió visibilizar potencialidades de la relación entre la formación docente y las realidades diversas existentes en el territorio, superando visiones asistencialistas, extractivistas e impositivas de intervención, para construir vínculos basados en el diálogo de saberes, el reconocimiento mutuo, el aprendizaje colectivo y la transformación social.

Las tensiones identificadas, lejos de desalentar el proceso de sistematización, revelan su naturaleza dialéctica y desafiante. La dificultad para sostener registros sistemáticos frente a las urgencias cotidianas o los desafíos de la escritura académica constituye oportunidades para repensar metodologías y formatos que faciliten la participación de todos los actores involucrados. Quizás el mayor aprendizaje resida precisamente en comprender que estas tensiones son inherentes a procesos que buscan articular saberes diversos en contextos complejos.

Finalmente, esta experiencia invita a valorar la sistematización como práctica reflexiva que potencia el sentido político-pedagógico de la formación docente y el trabajo con las comunidades. En tiempos donde la aceleración y la inmediatez dominan muchas prácticas educativas, detenerse a registrar, analizar y construir colectivamente conocimiento situado constituye una apuesta por una universidad comprometida con las transformaciones sociales y la democratización del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Agüero, M. L.; Alcoba, L.; García, F.; Guastavino, M. y Rodríguez, F. (2017). *El camino de la sistematización. Manual para la sistematización participativa*. Ed. Inta.
- Barrera Gaviria, A. (2012). El proceso de sensibilización como metodología para la aceptación y reconocimiento del ser. *Revista Senderos Pedagógicos*, 3(1), 59-70. doi.org/10.53995/rsp.v3i3.27
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Ed. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Alcaldía de Medellín.
- Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara Holliday, Oscar. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
- Nakayama, L. (2021). El juego como un saber en construcción. Posibilidades, tensiones y resignificaciones en la educación. *Minka, revista de Recreación y Lúdica*, 2, 7-15. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/139>

Procesos grupales de aprendizaje para jugar al rugby en clave crítica

Mgtr. Lilia Nakayama¹

Carola Tejeda²

Fabian Scarponi³

Estela Fernández⁴

Córdoba, Argentina

¹Universidad Provincial de Córdoba. Universidad Nacional de Villa María.

E-mail: lilia.nakayama@upc.edu.ar

²Universidad Provincial de Córdoba

E-mail: carolatejeda@upc.edu.ar

³Universidad Provincial de Córdoba

claudiofabianscarponi@upc.edu.ar

⁴Universidad del Trabajo del Uruguay

Universidad Provincial de Córdoba

E-mail: estelafer@fagro.edu.uy

Resumen

Esta presentación comparte algunos avances en el marco del proyecto de investigación Procesos grupales en Educación Física y recreación en contextos diversos (Nakayama y equipo, 2023-2025). En este recorrido nos propusimos indagar cómo se construyen, habitan y tensionan los procesos grupales en prácticas corporales situadas. Particularmente, el recorte que aquí se presenta se centra en un grupo clase de rugby de la formación inicial de educación física.

Desde una perspectiva situada y comprometida, el presente estudio se propuso analizar la compleja configuración de aspectos esenciales de la vida grupal. Para ello, se examinaron las dinámicas de interacción y comunicación, los roles y liderazgos, normas y otras regulaciones, cohesión y los conflictos, que atraviesan la experiencia pedagógica, los aprendizajes y construcciones compartidas.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, ya que intenta comprender los sentidos y significados de las acciones, de manera situada. El trabajo de campo se desarrolló mediante observaciones con distintos grados de participación, así como entrevistas a integrantes del grupo, con la intención de recuperar sus voces, perspectivas y vivencias.

A partir del análisis, se reconoce la relevancia de los procesos grupales en los aprendizajes de contenidos específicos o de desarrollo de ciertas capacidades y habilidades, la incidencia de las características particulares del grupo, el tipo y características de las propuestas y la intervención docente.

Se espera que este trabajo aporte a la construcción de conocimiento colectivo sobre los procesos grupales en el campo de la educación, la educación física y la recreación, desde una perspectiva

crítica, inclusiva y de derechos, que no pierda de vista la potencia transformadora que existe en cada encuentro colectivo.

Palabras Clave: Procesos grupales - Juegos - Rugby - Derecho - Educación Superior

Introducción

En los diferentes contextos educativos, lo social se entrelaza con las actividades y objetivos planteados. Algunas investigaciones dan cuenta del escaso conocimiento y atención a los procesos grupales, lo que genera una naturalización y un desaprovechamiento de las posibilidades de aprendizaje, de desarrollo de habilidades y capacidades de los sujetos en relación con otros y de las grupalidades. Al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta que también podrían obstaculizarlos, limitarlos o inhibirlos. Por esta razón surge la pregunta ¿Cómo se constituyen esos procesos grupales? ¿Qué aspectos, estrategias, tareas, intervenciones docentes los promueven o limitan? ¿Cómo son las interacciones, las comunicaciones, los roles y liderazgos, normas, conflictos que emergen? Para responder a estas preguntas, se pretende comprender los procesos grupales, a partir de analizar diferentes aspectos que los constituyen, como las interacciones y comunicaciones, los roles y liderazgos, las normas, los grados de cohesión, los conflictos y otros emergentes significativos. Además, se trata de identificar las estrategias e intervenciones educativas que aporten al ser docente desde los procesos grupales y las interacciones con otros. De esta manera, se intenta determinar relaciones, recurrencias, singularidades, tensiones, posibilidades y dificultades existentes en los procesos grupales construidos en este contexto.

En este caso, se enfoca al análisis de un grupo clase del espacio curricular Rugby, que se desarrolla en formato taller, como parte de la carrera del Profesorado de Educación Física, en el 4to año de la carrera.

Desde un enfoque cualitativo de investigación, el trabajo de campo se realizó a través de observaciones con diferentes grados de participación de las clases y entrevistas a los participantes.

Procesos grupales de aprendizaje: algunos fundamentos

El presente trabajo se construye a partir del análisis de los procesos grupales en un contexto educativo, particularmente en la formación docente en educación física. Comprender cómo se configuran, desarrollan y transforman los grupos permite analizar la propuesta pedagógica y la dinámica que emergen en las clases del espacio curricular de Rugby, visibilizando aspectos clave para la enseñanza y el aprendizaje.

En primer lugar, se concibe al grupo como una unidad dinámica, estructurada y en permanente movimiento. Del Cueto (2005) concibe a los grupos como productores y reproductores de subjetividad, con formas organizativas propias que les otorgan identidad a partir de sus mitos, creencias y valores. En esta línea, Romero (1994) destaca que el grupo se constituye como una totalidad que expresa su dinámica mediante las relaciones entre sus miembros, donde las interacciones reflejan tanto fuerzas de cohesión como de desintegración. Este marco abona la idea de procesos grupales, constituidos en una trama interdependiente de interacciones, comunicaciones, roles, normas, rendimiento, toma de decisiones y conflictos (Arredondo y Pep Vivas, 2010).

En el ámbito educativo, los procesos de aprendizaje grupal son significativos por varias razones. El aprendizaje humano es inherentemente social (Vygotsky, 1978) y grupal (Ferreiro, 2007). Es clave el desarrollo de este tipo de aprendizajes en la formación docente, para crear condiciones participativas, cooperativas e interdependientes de aprendizaje. Para Souto (1993) es esencial pensar desde una 'didáctica de lo grupal'. En consecuencia, la formación docente tendría que desarrollar en los educadores la capacidad de planificar y promover los procesos grupales y la reflexión sobre lo social, lo grupal y lo individual.

Los procesos grupales en las clases de educación física, en este caso de rugby, promueven la construcción de saberes y experiencias colectivas. Fernández (2021) señala que las interacciones intragrupales e intergrupales generan transformaciones tanto individuales como sociales, destacando la centralidad de la comunicación como eje del vínculo pedagógico. En este sentido, para Córdo-

ba Jiménez y colegas (2016), la generación de un sentido de pertenencia grupal permitiría el aprendizaje y desarrollo de lxs profesionales docentes. En consecuencia, brindar recursos y metodologías colaborativas en la formación es esencial para compartir, debatir y contrastar experiencias y pensamientos de manera colectiva.

Metodología

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, constituida como un proceso interpretativo de indagación de situaciones naturales (no experimentales) y cotidianas (Vasilachis de Gialdino, 2006), con la intención de comprender los procesos de construcción de sentido de las acciones grupales de los sujetos en determinados contextos (Marradi et al., 2007) desde la perspectiva de lxs protagonistas. Se aborda como un estudio de caso, porque se reconocen procesos grupales particulares enmarcados en instituciones y contextos, desde un recorte empírico y conceptual de la realidad social (Neiman y Qaranta, 2006). En función de esta decisión, los conocimientos producidos no podrán ser generalizados, pero podrán ser recuperados para comprender y/o analizar casos similares.

Se realizaron observaciones con diferentes grados de participación (Marradi et al., 2007), de diferentes clases de los casos definidos, con registro en notas de campo y grabaciones de audio y audiovisuales. A través de entrevistas en profundidad al docente, se completó y complementó la información construida en las observaciones. Se solicitaron los consentimientos informados a lxs participantes. Para el análisis de este trabajo se elaboraron categorías iniciales y teóricas, y se combinaron con algunas emergentes, que se entramaron con la intención de reflejar la complejidad de los procesos.

Posibilidades y limitaciones del aprendizaje grupal en juego

Los procesos grupales en los contextos educativos están condicionados por el tipo de propuesta educativa, el grado de estructuración y las características de las actividades planteadas y los modos de intervención docente, entre otros aspectos. Las condiciones generadas van a promover o limitar algunos procesos grupales (Nakayama, 2023).

Para iniciar, se focalizó el estudio de algunas propuestas lúdicas planteadas para introducir a lxs estudiantes en ciertos contenidos. Con esta intención se analizó la estructura lúdica, que refiere al tipo y grado de configuración generado a partir de la definición y explicitación de las reglas (Nakayama, 2018) y su incidencia en las interacciones, comunicaciones y roles asumidos.

La primera propuesta analizada se trata de un juego deportivo de ataque y defensa con objetivo y paridad numérica. *"La actividad se desarrolla en dos grupos en fila, enfrentados, a una distancia de 10 mts. aprox. Cada jugador/x tiene un número y se encuentra en cuclillas, de espalda al otro grupo. El docente explica que va a indicar un número. Lxs jugadorxs que poseen ese número tienen que buscar la pelota e intentar apoyarla detrás de la línea del equipo contrario. Al principio solo mencionaba un número, luego fue diciendo dos y después fue agregando más números, que jugaban de manera conjunta"* (Observac. de clase). En este sentido, el docente expresó *"el juego tiene ataque y defensa y tiene un objetivo que es marcar un punto: un try. Y la propuesta está orientada a ir progresivamente desde el uno contra uno hasta el seis contra seis (se refiere a la cantidad de jugadores por equipo)"* (Entrevista a Prof. F).

Desde el punto de vista de los procesos grupales, estuvieron limitados a los momentos en que la consigna habilitaba al juego con otrxs. Esto podría ser en un primer momento, al nombrarse un número, donde el/lx otrx era un rival, lo que implicaba un juego de oposición o competencia 1 vs 1. En esa instancia, el aprendizaje, aunque no fuera intencionalmente contemplado por el docente, puede producirse no solo en esa interacción competitiva, sino también en la observación y análisis de lxs jugadorxs que están esperando su turno. Se puede relacionar con lo que Vygotsky (1978) conceptualiza como Zona de Desarrollo Próximo, describiendo la posibilidad de aprender a partir de la interacción social, con sus pares y docentes.

En este caso en particular, la ubicación del resto de los jugadorxs mirando hacia la parte exterior del espacio de juego no permitiría la posibilidad de aprender de lxs otrxs. Y ponemos el acento en posibilidad, porque el solo mirar no garantiza el procesamiento de la información y el consecuen-

te aprendizaje. En esta etapa de la formación, se podría promover una observación activa que permita analizar las acciones, respuestas y diversas situaciones que suceden durante el juego.

En la instancia en que se mencionan diferentes números, la interacción se produce con otrxs como compañerxs de equipo y con aquellos que son lxs rivales. Pero ¿cómo sucede? Para el docente, *"El objetivo es tratar de sortear la presencia del adversario para pasar la línea contraria"*. En los momentos iniciales, predomina el desempeño individual, posibilitado por la facilidad para resolver la tarea sin la colaboración de alguien más. Se produjeron varios pasajes que fueron resueltos de esa manera. Solo cuando se generaron dificultades para el avance, aparecieron interacciones de colaboración dentro del equipo. Esto responde de alguna manera a la lógica del deporte, que impone la acción de avanzar toda vez que sea posible. O podría responder también a una tendencia de resolución individualista instaurada culturalmente.

Como respuesta a la intención del docente, se pueden visualizar claramente las acciones de ataque y defensa, como un tipo de interacción de la competencia, bajo una lógica deportiva. Aun así, estas acciones fueron simples, tal vez por el estado de conocimiento y dominio del juego y/o por las características y grado de evolución del grupo.

Para Nakayama (2023) cuanto más estructurada y definida por el/lx docente es la propuesta, existen menos posibilidades de generar procesos grupales. La escasa posibilidad de definir las reglas, cómo conformar los grupos o de qué manera resolver el juego demanda esporádicas interacciones y comunicaciones entre lxs jugadores. Según el docente *"responde al propósito de garantizar que los equipos sean verdaderamente mixtos, diversos y equilibrados en términos de niveles de experiencia, habilidades técnicas, tácticas, comunicacionales y emocionales"*. Las intenciones coherentes y fundadas del docente, al tomar las decisiones él mismo, minimizan la comprensión de la necesidad de asumir esos criterios y limitan la posibilidad y la responsabilidad de que la decisión sea asumida por lxs estudiantes, como una forma de tomar conciencia. Aun desde esas posibles limitaciones, la resolución del juego brindaba oportunidades

de tomar decisiones, generar comunicaciones e interacciones y desarrollar respuestas diferentes, que podrían haber habilitado la emergencia de diversas acciones colectivas. Pero ¿por qué no ocurrieron?

Desde los dichos del docente *"considero fundamental que lo primero a comprender sea la lógica del avance: avanzar todo lo posible portando la pelota, pasarla hacia atrás o bien patearla hacia adelante"*. Aquí se refleja la lógica de comenzar por el avance individual, con lxs compañerxs como apoyo, en un segundo plano. Bajo esta perspectiva, la propuesta logró su cometido. Resta preguntarnos si podría considerarse otras formas de pensar el proceso de esos aprendizajes.

Al mismo tiempo, las propuestas están atravesadas por el propósito no solo de que aprendan a jugar el deporte, sino esencialmente de que aprendan a enseñarlo. Esta intención obliga a incluir otras instancias y modos de aprendizaje. Una de las propuestas es realizar el juego deportivo rugby, en el que progresivamente se van incluyendo reglas, técnicas y estrategias. *"Cada cierto tiempo, el P detiene el juego, realiza alguna pregunta, hace algún comentario aclarador, señala un error o un acierto o promueve algunos análisis en lxs estudiantes"* (Observac). La explicación del docente expresa el sentido y la intención de la propuesta: *"hago dinámicas de introducción, (...) con algunas cuestiones reglamentarias que después sean proyectivas al patio escolar. (...) yo las considero dinámicas de interrupción (...) donde el grupo, cada grupo se junta y (...) empieza a descubrir cuestiones técnicas, tácticas, reglamentarias, (...) también interrogarse cuáles son esas habilidades individuales que nos hacen falta para jugar el juego y para que lo juguemos todos"* (Entrev. a P). Las dinámicas de interrupción pedagógica pretenden facilitar procesos de análisis, comprensión, elaboración, a partir del diálogo, el intercambio e incluso el debate entre lxs estudiantes, con una mediación docente. Se puede considerar como una condición de generación constante de Zonas de Desarrollo Próximo ZDP (Vygotsky, 1978) o de construcción de aprendizajes significativos con otrxs.

La trama de procesos grupales

La propuesta se trata de un juego reglado, de tipo competitivo, donde un equipo tiene que intentar

vencer o ganar a otro, bajo el cumplimiento de ciertas reglas. Para Romero (1994), en “la situación social competitiva se definen las metas en forma tal que cualquier individuo o subgrupo perteneciente al grupo que las alcance, impide o incapacita hasta cierto grado a los demás integrantes o subgrupos para alcanzar sus respectivas metas” (p. 64), por lo que se establece una relación restrictiva de interdependencia. Para Bonetti (2019), la competencia en los juegos trae aparejada una serie de aspectos poco deseables como la trampa, la discriminación, la violencia, entre otros. En un intento de distanciarnos de una perspectiva condenatoria, es necesario reconocer que la competencia existe en la vida cotidiana, como también en los juegos y deportes, con diferentes manifestaciones, valores y modos de constituirse.

En los deportes de oposición y colaboración, la competencia demanda interactuar con rivales y compañerxs. En este juego, se resaltaron aspectos deseables, que discuten con algunas afirmaciones condenatorias de este tipo de interacciones y juegos. Es necesario visibilizar aquello que pasa desapercibido por no haber generado problemas o conflictos, y que permitió el desarrollo armónico y fluido del juego. El cumplimiento de las reglas de juego, el cuidado y atención por lxs compañerxs de modo que se eviten riesgos de golpes o lesiones, la valoración de rivales y compañerxs como sujetos indispensables para que el juego pueda suceder, la disposición de cada persona y la disponibilidad corporal, el respeto por la diversidad de saberes y capacidades identificados en esta práctica lúdica, muchas veces son naturalizados y escasamente valorados.

La comunicación constituye un intercambio simbólico, regulado por ciertos principios de funcionamiento, donde actúan sentidos, significaciones, sentimientos y experiencias (Urbano y Yuni, 2006) de cada persona, construidas socioculturalmente y, específicamente, con el grupo y la institución. El flujo y características de la comunicación tienen una significativa incidencia en los procesos grupales, según sea descendente, horizontal o lateral y ascendente (Marín Sánchez y Guerra de los Santos, 2012). En el primer momento de definición y explicación de la propuesta, predomina una comunicación verticalista descendente de tipo informativa, desde el docente a lxs estudiantes.

Para Marín Sánchez y Guerra de los Santos (2012) esta comunicación se desarrolla en grupos formalizados con una jerarquía definida. La información se brinda desde quienes tienen mayor estatus, con diferentes intenciones. En este momento del juego, la función era transmitir instrucciones, con indicaciones específicas sobre una tarea: informar sobre qué se iba a jugar, con qué reglas y equipos.

La comunicación se genera de manera verbal a través de un código lingüístico y no verbal o, mejor dicho, de manera corporal, donde se combinan aspectos como 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 y otros aspectos no verbales, tales como expresiones sonoras, tonos de voz, volumen, pausas, etc. (Rojas Arredondo y Vivas i Elias (2010). Durante la concreción del juego, la comunicación verbal más significativa era la generada por el docente, para expresar qué jugadorxs participaban en cada instancia. Casi no hubo intercambios verbales entre lxs jugadorxs. La comunicación corporal, con y sin intención, se manifestó como movimientos y desplazamientos corporales que permitieron la decodificación de las acciones de compañerxs y adversarixs, esenciales para tomar decisiones en el juego. Esta comunicación, que no necesita de la palabra, se constituye a partir de posturas y actitudes, desplazamientos y gestos, que son decodificados e interpretados situacionalmente, o sea, en el sentido que asume en la integralidad de las acciones y comunicaciones, para tomar decisiones en el juego (avanzar, pasar, apoyar, replegarse).

En cada situación de juego grupal, las reglas y las normas sociales se entran y conviven para definir lo que se puede y no se puede hacer. Por un lado, las reglas definen el juego y las condiciones que lo regulan, no solo las posibilidades de acción, sino también las interacciones y las decisiones. Cuanto más definido y estructurado es el conjunto de reglas de juego, generalmente impuesto por un/x docente o por la tradición, menos posibilidades de decisión quedan para el grupo que juega (Nakayama, 2018). En este caso, la definición y explicitación de las reglas de este juego, como aquellas derivadas del deporte rugby, tienen un elevado condicionamiento, en tanto reglas formalizadas que derivan de una lógica

deportiva hegemónica, lo que restringió la posibilidad de que lxs estudiantes negocien, acuerden o reflexionen colectivamente sobre las condiciones de juego y limitó la emergencia de procesos colectivos autónomos o diferentes a los habituales. La lógica de superar al rival impregna las decisiones. En el juego analizado, reforzó comportamientos individualistas o basados en la eficiencia, antes que en la cooperación. En otras situaciones de juego, el docente intervino promoviendo el juego grupal, con acento en la colaboración y el apoyo de lxs compañerxs, pero acotado a cada equipo.

Por otro lado, las normas sociales que actúan como pautas, patrones o expectativas orientadoras del comportamiento delimitan lo que es apropiado y correcto en situaciones sociales particulares (Rojas Arredondo y Vivas i Elias, 2010). Las reglas de juego dejan de cumplir su función al finalizar la situación lúdica; en cambio, las normas continúan regulando las relaciones sociales incluso fuera de ella. Existe un aprendizaje socio-cultural de las normas, generado a partir de la inserción progresiva de cada sujeto en la sociedad, mediado por la intervención de la familia, de la educación formal y de otros contextos y relaciones. En la mayoría de los casos es un aprendizaje naturalizado, solo asumido de manera más explícita en algunos contextos educativos que promueven la comprensión o el cumplimiento de ciertas normas sociales, institucionales y grupales, denominadas y conceptualizadas por Rojas Arredondo y Vivas i Elias (2010) como informales, que son aquellas asociadas a las relaciones sociales o las normas de convivencia, las institucionales, establecidas por agentes externos al grupo, y las formales, que refieren aquellas asociadas a la construcción intragrupal. El modo de aprender o asumir las normas y reglas va a incidir directamente en su comprensión y su cumplimiento. Si las normas o reglas del juego son impuestas arbitrariamente, existe una menor posibilidad de comprender su sentido y significación y, en consecuencia, de asumir una aceptación identificada o interiorizada (Kelman, 1958, en Prada, 1995). Pueden limitar o habilitar, domesticar o transformar, dependiendo de cómo se propongan, se discutan y se vivan dentro del grupo. Hacer partícipes a lxs estudiantes de la definición de normas habilita una revisión y resignificación, la asunción de una responsabilidad compartida en el cumplimiento,

control y sanción de las normas acordadas, como oportunidad para formar sujetos que decidan, dialoguen y construyan colectivamente el juego y la convivencia.

Lo llamativo del análisis de las normas sociales es que su reconocimiento se produce más fácilmente cuando se evidencia un incumplimiento de alguna de ellas, como una agresión verbal o algún tipo de violencia corporal. En este caso, el desarrollo fluido y respetuoso de las interacciones y comunicaciones no generó ninguna atención en particular, pero obliga a reconocer el cumplimiento de ciertas normas de convivencia naturalizadas, que se reflejaron en el respeto, el cuidado y atención al otrx, los turnos para hablar, las dinámicas de las discusiones, la interpretación del contacto corporal brusco situado en el juego, solo por mencionar algunas. La única instancia detectada que derivó en una solicitud y reflexión del docente en un momento de la clase fueron las *'reiteradas llegadas tardes a clase de algunxs estudiantes'* (Observac). El reclamo y promoción de la reflexión y posterior compromiso con el cumplimiento de la norma de llegar puntualmente a clase se generó desde una construcción significativa y colectiva, sin imposición ni castigo. En este caso, el incumplimiento de una norma institucional derivó en una oportunidad pedagógica que promovió una metodología y un aprendizaje de cómo abordar un problema sin que llegue a convertirse en un conflicto.

Respecto a los roles, definidos como el conjunto de expectativas y comportamientos de las personas en función de su posición en el grupo (Rojas Arredondo y Vivas i Elias, 2010) se reconoce la existencia de roles propios del juego y roles sociales (Nakayama, 2023). Los primeros que pueden ser identificados entre lxs jugadorxs son aquellos referidos a las acciones de ataque y defensa, denominados por Parlebas (2001) como roles sociomotores tácticos (atacante, defensor, etc.). Son roles derivados de la tipología del juego, que interactúan de manera alternada y son dependientes entre sí. Dentro de los roles sociales, se puede identificar una predominancia de aquellos centrados en la tarea (Benne y Sheats, 1948, en Romero, 1994), que cumplen diferentes acciones para cumplir el objetivo. En este caso, el cumplimiento de las reglas y la participación desde una

disponibilidad subjetiva y corporal reflejaron esa presencia. No hubo casi roles de mantenimiento del grupo (Benne y Sheats, 1948, en Romero, 1994), caracterizados por la contribución a las condiciones de funcionamiento y continuidad de los lazos grupales. Al finalizar la última jugada, se registra el diálogo de un estudiante que le explica a otro compañero una infracción cobrada. Esa actitud podría responder a un rol centrado en la tarea, al informar o explicar sobre un aspecto particular del juego, o de mantenimiento del grupo, al colaborar con alguien para que pueda ser o considerarse parte del grupo.

Tampoco se identificaron roles disfuncionales o individualistas, que refieren a aquellos centrados solo en sus propias necesidades personales (Benne y Sheats, 1948, en Romero, 1994), sin atención a lo grupal, que muchas veces entorpecen el proceso del grupo o no aportan a su desarrollo.

En el marco de los roles, uno de los más estudiados, especialmente en los ámbitos deportivos, refiere al liderazgo. Se lo considera como la capacidad de influir de algunas personas en el resto del grupo, para lograr los objetivos (Rojas Arredondo y Vivas i Elias, 2010). En esta situación lúdica, no se detectó la acción de un liderazgo en particular, salvo el ejercido por el docente. Tal vez la escasa emergencia de roles sociales y liderazgos puede tener su origen en el corto tiempo disponible para resolver la tarea en cada momento (entre segundos y unos pocos minutos), que al mismo tiempo pudo haber generado una casi inexistente comunicación verbal.

Reflexiones finales

Este análisis de los procesos grupales en la formación docente revela la complejidad de las dinámicas que influyen en el aprendizaje. Si bien las propuestas lúdicas estructuradas pueden limitar la emergencia de ciertos procesos grupales, también ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, motrices y cognitivas a través de la interacción, el diálogo y el análisis colectivo. Es imprescindible que lxs educadorxs sean conscientes de cómo sus decisiones, desde la definición de propuestas hasta los modos de intervención, impactan en la construcción de estos procesos. Asimismo, es necesario que se desarrollen fundamentos y recursos que alimenten el conocimiento

de cómo construir esos procesos grupales. La atención a la comunicación no verbal, el fomento de roles diversos, la problematización y construcción colectiva de normas sociales y la reflexión sobre la competencia como un fenómeno multifacético, son elementos clave para potenciar el aprendizaje colectivo.

Para lxs profesionales de la educación, esta investigación subraya la importancia de una mirada atenta y crítica sobre los procesos grupales en las clases. Más allá de la transmisión de contenidos específicos, se trata de crear condiciones para aprender con otrxs, de manera que luego se pueda pensar en planificaciones y mediaciones que promuevan un aprendizaje significativo, potenciando a partir de lo grupal, trascendente y transformador de procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Bonetti, J. P. (2019). *Juego, cultura y...* Ed. Casa de las preguntas.
- Castro, M., Gómez, A. y Macazaga, A.M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 174-179. https://www.researchgate.net/publication/303919459_Aprendizaje_dialogico_y_grupos_interactivos_en_educacion_fisica
- Córdoba Jiménez, T., Carbonero Sánchez, L., Sánchez Aguayo, D., Inglada Moreno, S., Serra Figueroa, M., Blasco, M., Sáez Miota, S. y Ivanco Casals, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 264-269. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464049>
- Fernández, G. L. (2022). Procesos grupales en L2: un estudio de caso en el aula de ELE. Cuadernos CANELA: *Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, (33), 91-114. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Fern%C3%A1ndez%2C+Gisele+%282021%29+Procesos+grupales+en+L2%3A+un+estudio+de+caso+en+el+aula+de+ELE.+ART%C3%8DCULO&btnG=#d=gs_qabs&t=1700932692169&u=%23p%3D6KW03zDw73oj
- Ferreiro, R. (2007). Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>

- Herrero Márquez, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 138-143. Universidad de Granada. ReiDoCrea. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/21983/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marín Sánchez, M. y Troyano Rodríguez, R. (2012). *Psicología social de los procesos grupales*. Pirámide.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado. UNLP] Repositorio UNLP <https://doi.org/10.35537/10915/71242>
- Nakayama, L. (2023). Los procesos grupales en juego. *Minka, revista de Recreación y Lúdica*, 5, 88-96. https://www.researchgate.net/publication/375754326_Los_procesos_grupales_en_juego
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa (pp. 213-238). Gedisa.
- Rojas Arredondo, J. y Vivas i Elias, P. (2010). *Procesos de grupos*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Romero, R. (1994) *Grupo: Objetivo y teoría*. Lugar editorial S.A. Vol I.
- Sanchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teoría, procesos y aplicaciones*. McGraw-Hill Interamericana de España, S.L.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2006). *El trabajo grupal en las Instituciones educativas*. Herramientas para su análisis. Brujas.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo.
- Prada, J. (1995). *Sicología de grupos*. Ed. San Pablo.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Giadesa.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica.

Revisión del juego de canicas en la Educación Física Escolar desde una perspectiva estructural sistémica

Ariel Maximiliano Berrondo¹

Córdoba, Argentina

¹Facultad de Educación Física Ipef
Universidad Provincial de Córdoba

Praxis Investigación

E-mail: arielmaximilianoberrondo@upc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo surge a partir de la observación del juego de canicas en el contexto de la Educación Física Escolar en una escuela primaria de Córdoba, Argentina. Este juego, también conocido como "bolitas", es una práctica tradicional y frecuente entre los niños del país, quienes suelen llevar sus canicas a la escuela para jugar durante los recreos o en tiempos fuera del aula. A partir de estas observaciones, se propuso incluir el juego de canicas en la clase de Educación Física, lo que permitió analizarlo desde la perspectiva estructural sistémica. Este enfoque posibilitó la descripción de sus dinámicas internas, la identificación de las características estructurales propias de este tipo de juegos, y la exploración de las interacciones entre jugadores, estratégicas y tácticas que emergen como parte de un sistema complejo de relaciones y reglas que regulan el juego.

Palabras clave. Juego Tradicional, Canicas, Educación Física Escolar, Praxiología Motriz, Perspectiva Estructural Sistémica

Introducción

El siguiente trabajo de carácter exploratorio y descriptivo es producto de un proceso sistemático de observación a niños en una escuela de la ciudad de Córdoba que durante tiempos libres, recreos, transiciones entre horarios escolares y en la clase de Educación Física, jugaron a las canicas de manera autogestionada, desplegando diversos tipos de juegos de canica y acciones tácticas propias de cada modalidad.

La Praxiología Motriz (PM) es la ciencia de la acción motriz, teoría cuya finalidad es profundizar en el conocimiento de las interacciones y condiciones que influyen en la acción motriz dentro de los juegos y deportes (Parlebas, 2001). Para este trabajo, la PM se posiciona como marco teórico y metodológico para la revisión del juego de canicas.

Puntualmente desde la perspectiva estructural-sistémica¹ (Hernández Moreno, 2004) la cual entiende que los aspectos estructurales o universales de los juegos y deportes contemplan una interacción en su esencia y de retroalimentación constante que inciden en los modos de tomar decisiones para jugar. En esta línea, el juego de las canicas se configura como un sistema complejo que integra aspectos motrices, estratégicos, tácticos y socioculturales. Sus reglas y las interacciones entre los jugadores y el entorno generan dinámicas particulares, donde el éxito depende tanto de la habilidad individual como de la capacidad de adaptarse a las condiciones externas.

Por tanto, la siguiente revisión, desde una visión praxiológica, pretende aportar al campo de la Educación Física Escolar y valorar el juego motor de las canicas como una propuesta valiosa para el aprendizaje motor y desarrollo de la motricidad de los escolares tanto así de valorar su carácter recreativo y cultural.

Las canicas: un juego de colección y precisión visomotor

El juego de las bolitas o canicas² es un juego tradicional de la cultura lúdica infantil (Herrador, 2010) en Argentina que habitualmente es practicado por niños en distintos escenarios: la calle, los patios escolares y las plazas o bulevares de los barrios. Respecto al elemento, las canicas, “son pequeñas esferas de alabastro, arcilla o metal que se utilizan en numerosos juegos infantiles” (González Muriello, 2010, p.2). Jugar a las canicas es una práctica diversa que abarca en diferentes modalidades, siendo: al chante en un espacio abierto, al chante en proximidad a un muro/ pared, a embocar en una zona específica o por desplazamiento de un

círculo, entre otras³. Así mismo habilita diversas maneras; en oposición directa desde el enfrentamiento 1 vs 1; en colaboración - oposición en paridad o disparidad numérica (2vs1, 2vs2, 3vs2, etc) o en oposición (survival) de todos contra todos, según cantidad de jugadores y acuerdos previos para el juego.

Por lo tanto, el juego de la canica, trata de un juego de precisión visomotor donde el objetivo del juego, principalmente, es dar en el blanco a la canica del adversario. Para lograrlo, el jugador podrá lanzar/ arrojar o empujar su canica con precisión, fuerza y ajuste direccional de manera tal golpee la canica del adversario.

Revisión desde la estructura y dinámica del juego de canica

A continuación se desplegarán los universales estructurales con un detalle referido al juego de la canica.

Objetivo motor: Aquello a conseguir en este caso, golpear la canica del adversario o aproximarse a un objetivo establecido sea hoyo o línea.

Espacio motor: La superficie sobre la cual se lleva adelante las acciones. El juego de las canicas se despliega en un espacio estandarizado y estable (también denominado cerrado por algunos autores) que no provee de incertidumbre a sus jugadores siendo este, por lo general, un patio de tierra, césped o baldosas. Este mismo espacio es compartido entre jugadores, el cual puede ser de mayor dimensión en ancho y profundidad del terreno o un espacio delimitado, siendo una circunferencia en el suelo un ejemplo de este tipo

En este punto se halla una particularidad en la cual el terreno puede de ser irregular (con pendiente o desnivel) y en este caso, alternar la dirección de la canica.

1 En la bibliografía específica, puede hallarse tanto el término Perspectiva Estructural Sistémica o Perspectiva Fenómeno Estructural

2 Es común la expresión de canica, bolita o bombita. Así también distintos tipos según su estética y tamaño. Según su aspecto estético: canicas de cristal u ojo de gato (son transparentes con pequeños detalles en su interior, generalmente franjas de colores), lecheras (blancas con detalles de colores), o aceritos (tratan de bolitas de rulemanes/ rodamientos). Según su tamaño: canica clásica: pequeña de tamaño estándar; y bolones: de mayor tamaño, éstas habitualmente se utilizan para ser un punto de juego a golpear, desplazar o para cerrar el juego con un lanzamiento de “martillo” (ver en figura 1)

3 Al tratarse de un juego generacional, mantiene una estructura en su práctica, sin embargo el juego de la canica se descontextualiza y recontextualiza en función a los acuerdos, creatividad y necesidades de los jugadores lo cual diversifica el espectro de juegos de canicas. Así mismo, se recomienda la revisión de las referencias bibliográficas donde se presenta un manual de juegos de canicas.

Tiempo motor: Cada jugador dispone de un tiempo, en la mayoría de los casos, indefinido/ indeterminado para jugar su turno sin embargo, el tiempo que transcurre entre la toma de decisión y ejecución es de algunos segundos o de turnos más extensos de hasta 30 segundos en jugar el turno. Cabe mencionar que se trata de acciones de alternancia en el juego acordados por turnos / orden de antemano.

Jugadores y estatutos motor: el juego de la canica puede llevarse adelante en modalidades 1vs1, de manera grupal de paridad de jugadores ej: 2v2 o imparidad ej: 3vs2, entre otras configuraciones y en modo todos contra todos.

Este aspecto se define según la cantidad de jugadores dispuestos a sumarse a la partida.

Gestualidad: en el juego de la canica se emplean la repetición del modelo de acción motriz, siendo el lanzamiento. Así mismo, se trata de un lanzamiento con distintas técnicas para efectuar la proyección de la canica de acuerdo al espacio de juego, la distancia con la meta / adversario, modalidad de juego, y decisiones tácticas - estratégicas. Éstas se abordarán posteriormente.

Reglas o estatuto motor: este universal determina las condiciones para jugar la partida, acciones permitidas, no permitidas y sus respectivas sanciones como también las condiciones necesarias para ganar la partida. Tratan de acuerdos pautados entre sus jugadores. Un ejemplo: entre las condiciones: comenzar el lanzamiento inicial desde la línea estipulada; entre lo permitido puede: alternarse en turno, en caso de jugar en duplas; pueden lanzar al lugar y de la manera que lo deseen; entre lo prohibido: los jugadores no pueden patear las canicas, no pueden adelantarse de turno, no lanzar la canica desde lugar distinto de su posición inicial; algunas sanciones: perder el turno; pagar una canica; en la manera de ganar: concretar 3 golpes a la canica del adversario de manera consecutiva; concretar el golpe de martillo para apropiarse de la canica del adversario; concretar el desplazamiento de la canica del círculo mediante el lanzamiento de la propia canica en el turno correspondiente.

Red de comunicación motriz: donde el jugador interactúa con otros con códigos de comunicación práctica directa comunicación y contracomunicación (venite, anda, quédate) y comunicación gestoma (movimientos de mano indicando direcciones o acciones, ademanes de victoria, desaprobación, entre otras).

Relación sistémica y táctica

En la práctica, los jugadores toman decisiones y actúan de manera coordinada, pensando y reaccionando de acuerdo a la lectura de la situación de juego.

Elaboración de un plan estratégico; contemplar la bolita o bolón, de cristal o acero, el modo de lanzar, el espacio de juego (tierra, baldosa, cemento), las condiciones y características del campo de juego.

Estrategias individuales: Toman decisiones sobre dónde lanzar y cómo interactuar con el entorno y las canicas de los otros jugadores. Los jugadores deben decidir cómo y dónde lanzar la canica para lograr sus objetivos y obstaculizar a los rivales (por ejemplo, golpear la canica del oponente hacia una posición desfavorable, evitar las esquinas del terreno de juego,).

Comportamientos tácticos grupales de manera coordinada y anticipada.

Intenciones tácticas:

La siguiente Figura 1, comparte las intenciones tácticas interpretadas de acuerdo a la observación de los jugadores de canica.

Chantar (efectuar el lanzamiento con intención de golpear la canica del adversario)
Aproximarse (lanzar y que la bolita propia se acerque a la bolita del adversario, en esta acción se diferencia de la intención de chantar)
Arrinconar (buscar intimidar al rival y lograr que la canica del adversario se aproxime a una zona del campo que le permita una ventaja para efectuar el chante)
Huir (en situación de obstaculizar el efecto de ganar al adversario, el jugador huye de la proximidad del adversario, lanzando la canica a un lugar sin la presencia del adversario)
Cubrir (el acto de proteger a un compañero, acercando la canica la del adversario tratando de tapar la canica del compañero)
Espectar (mantenerse alejado con grandes distancias respecto las situaciones de duelo de canica)

Figura 1. Intenciones tácticas en el juego de la canica. Producción propia. (Berrondo, 2025)

Algunas veces juegan con tal acuerdo que el vencedor se apropia de la canica del adversario. Jugar al chance o al círculo 1 vs 1 para quedarse con la canica del adversario.

Algunas veces juegan de manera competitiva sin premio más que jugar y ganar. En este caso, cuando el juego trata de competir y ganar, suele ser de manera colaborativa en juego de parejas o tríos, entre otros. Jugar al chante 2 vs 2

El martillito es la finalización en el juego del chante.

Desde el punto de vista motriz, se emplea una acción específica para el juego: el lanzamiento. A esta se le agrega el ajuste de la acción de acuerdo a cualidades del movimiento: control y gradualidad de la magnitud de fuerza aplicada a la acción, velocidad aplicada a la acción, dirección y capacidad coordinativa óculo - manual.

Lógica externa: dimensión sociocultural

El juego y jugar a las canicas representa una práctica tradicional transmitida de generación en generación, con pequeñas variaciones según la región. Estas conectan el juego con su contexto cultural y social.

En el ámbito escolar, jugar a las canicas tiene un valor social, como espacio de encuentro e interacción entre pares que comparten una práctica de juego. Así mismo, en casos, se hace evidente un valor símbolo de estatus vinculado con la posesión del objeto: cantidad y calidad de canicas que forman parte de la colección y accesorios: la bolsa de canicas.

A menudo aparecen las propuestas de intercambios y persuasión para concretarlo; sobre que algunas canicas valen más que otras, un ejemplo escuchado: 1 bolón vale 5 canicas, 1 lechera vale 2 canicas comunes, el bolón picado⁴ vale menos.

Además de las tentativas de apuestas en función a los rendimientos y los resultados del juego, si al ganar se queda con la canica del adversario, si desde tan lejos la chanteo, me la quedo, entre algunos dichos.

Los sentidos que atraviesa el jugar a las canicas. Tras la observación se identificó 3 sentidos marcados y distintos en el jugar a las canicas: 1) El juego

⁴ En los juegos de canicas existen, como en toda práctica lúdica deportiva, códigos y expresiones específicos para referirse a acciones y situaciones. El caso mencionado, una canica o bolón picado se trata de uno gastado por el uso, con pequeñas roturas en la superficie; soplala alude a lanzarla suavemente a un lugar cercano; quemala o fundirla se utiliza cuando el jugador lanza la canica con fuerza, sea para alejarse o, principalmente, chantar la canica del adversario en situación de cercanía; entre otras expresiones.

recreativo, donde se juega por jugar. Se reconoce al vencedor pero el mayor reconocimiento está en el jugar por placer, disfrute y pasatiempo; 2) El juego competencia, donde el jugar pasar por vencer al adversario e imponerse con la mayor cantidad de partidas ganadas; 3) finalmente, El juego apuesta, donde el jugar queda en segundo plano y se prioriza ganar la partida solo por la apuesta realizada al jugar. En este caso, quien gane la partida, se queda con la canica del adversario, sea la de juego o aquello que se decidió colocar como premio.

Dimensión comunicacional: La comunicación no verbal es relevante en el juego de la canica, se expresan gestos con los cuales el jugador reacciona al lanzamiento, ante los golpes acertados o errados, da aprobación o negación a las acciones del compañero, expresa sorpresas y emocionalidad como alegría, enojo, razonamiento, y demás. Así también se contempla que las redes de comunicación motriz praxémica y gestémica inciden en la interacción motriz y en la toma de decisión de los jugadores a la hora de lanzar la canica.

Gestualidad en el juego de las canicas

La técnica o gestualidad “contiene el aspecto mecánico corporal ejecutor de las posibles acciones, usando lo espacial y lo temporal” (Hernández Moreno, 2000, p. 47), dicho de otra manera, se expresa como el modo de efectuar la acción motriz. En el caso de las canicas, modos de efectuar el lanzamiento para el juego.

Posterior a la examinación de múltiples jugadores jóvenes de canicas en el ámbito escolar, la siguiente figura compartirá 4 modos de lanzar en el juego de las canicas. Cabe mencionar que no es restrictivo de que solo existan estas maneras de lanzar sino que busca acercar aquellas que aparecen repetitivamente y de manera sistemática durante los juegos y encuentros de canicas en los grupos observados.

NOMBRE	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA
Técnica de pinza	Tomando la canica con la prensión entre el pulgar y el dedo índice para luego, con un movimiento de extensión de hombro, soltar la canica en la dirección deseada.
Técnica de catapulta	Con una flexión de las falanges del dedo índice, la canica se posiciona sobre la uña y apoyada con el dedo pulgar, para luego extender con un movimiento de pistón para así proyectar la canica en la dirección deseada. Esta puede efectuarse de dos modos que emplean la misma mecánica pero se distinguen por una rotación del antebrazo (catapulta de posición supina - catapulta en posición prona)
Técnica de barrida	Con los dedos extendidos (meñique, anular, medio e índice), se aproxima la mano a la canica para luego, con un movimiento de empuje, proyectar la canica en la dirección deseada.
Lanzamiento de martillo	Esta consiste en tomar un bolón, posicionarlo por encima de la canica “víctima” y dejarlo caer con la intención de golpearla. Este lanzamiento se utiliza en momento de cierre para “ganarse” la canica del adversario.

Figura 2. Técnicas de lanzamiento de la canica. Producción propia (Berrondo, 2025)

Dimensión Didáctica; Aplicaciones en la Enseñanza de la Educación Física

Dado el análisis estructural sistémico del juego de canicas, se hace relevante reflexionar sobre su integración en la planificación y desarrollo de clases de Educación Física. La inclusión de este juego en el currículo escolar no solo fortalece el aprendizaje motor, sino que también promueve la interacción social y la toma de decisiones estratégicas. A continuación, se presentan algunas estrategias didácticas para su implementación:

Exploración libre y adaptación de reglas: comenzar con sesiones donde los estudiantes jueguen espontáneamente, identificando las variantes del juego y estableciendo acuerdos en las reglas. Esto permite comprender sus conocimientos previos y ajustar la enseñanza a sus experiencias.

Trabajo en pequeños grupos: acompañar en la gestión de grupos para que diseñen y apliquen sus propias versiones del juego, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y la apropiación de los conceptos estratégicos y tácticos.

Desarrollo de habilidades específicas: Diseñar ejercicios progresivos que trabajen la precisión visomotora, la fuerza aplicada en el lanzamiento y la toma de decisiones en función del entorno y las reglas establecidas.

Uso del análisis y la reflexión: Fomentar momentos de discusión donde los alumnos analicen las decisiones tomadas durante el juego, reflexionando sobre las estrategias utilizadas y su efectividad.

Integración con otros contenidos: Relacionar el juego de canicas con otras áreas de la Educación Física, como la motricidad fina, la comunicación motriz y la cultura lúdica, para enriquecer su enseñanza y darle un sentido más amplio dentro del currículo.

Esta dimensión didáctica permite transformar el juego de canicas en un recurso valioso dentro de la Educación Física Escolar, asegurando su enseñanza de manera sistemática y significativa.

Comentarios finales

El juego de la canica tiene un valor cultural, representa un saber valioso a ser tematizado, enseñado y practicado desde la Educación Física Escolar.

Con los juegos de canica, se reconoce la potencialidad de abordar de manera intencional elementos tácticos - estratégicos en los juegos tradicionales, como también la potencialidad de estimular la capacidad perceptiva - motriz; el ajuste y precisión visomotora, y aprendizajes vinculados con factores psicológicos: la concentración, la espera y la autodeterminación.

Finalmente, el propósito de analizar los juegos tradicionales de canica desde la praxiología y una perspectiva estructural-sistémica fue revelar y articular los elementos inherentes a la acción de juego que generalmente permanecen implícitos u ocultos. De esta manera, se busca proporcionar una fundamentación sólida y una organización argumentativa que fortalezcan las prácticas de enseñanza en la Educación Física Escolar, mejorando así la efectividad y el enriquecimiento de dichas actividades en el ámbito educativo.

Referencias Bibliográficas

- Castejón Oliva, F. J. (2003). Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte. Ed. Wanceulen SL.
- Deacove, J. (2006). Juegos cooperativos de canicas (Vol. 18). Los Libros de la Catarata.
- Hernández Moreno, J. (2004). La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones. Ed. Inde publicaciones
- Hernández Moreno, J. (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo. Ed. Inde publicaciones
- Hernández Moreno, J. (1984). Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo. Ed. Inde publicaciones.
- Herrador, J. (2022). Los juegos tradicionales en la filatelia: estudio praxiológico y multicultural de la actividad lúdica. Revista Acción Motriz, 6(1), 58–75. Disponible: <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/37>
- Parlebas, P. (2001). Juego, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz. Ed. Paidotribo. 6ma edición.
- Riera Riera, J. (1998). Fundamentos del aprendizaje de la Técnica y la Táctica deportivas. Inde Publicaciones. 3ra Edición.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. Infancias imágenes, 10(2), 83-92.
- Ziperovich, P. (2002). Recreación hacia el aprendizaje placentero. Ed. Educando Ediciones

¿Juego y pantallas? Algunos apuntes para repensar políticas públicas destinadas a las infancias tempranas en Córdoba

Cintia Weckesser¹

Córdoba, Argentina

¹Facultad de Educación y Salud,
Universidad Provincial de Córdoba,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
E-mail: cintiaw@upc.edu.ar

Resumen

Presento algunas reflexiones que tienen lugar en el marco de la investigación en la que indagamos las condiciones de acceso y prácticas de consumo de propuestas audiovisuales que se ofrecen a las infancias tempranas en el contexto de programas del gobierno de Córdoba destinados a las infancias tempranas. En la investigación, asumimos una perspectiva crítica y de derechos para contribuir, por medio de recomendaciones, a la formulación, implementación y evaluación de políticas culturales que enriquezcan las experiencias y amplíen las posibilidades de participación. En este camino, nos hacemos dos preguntas que nos interesa plantear aquí: sobre nuestra mirada acerca de las prácticas culturales de los otros y sobre si es posible pensar de modo articulado experiencias audiovisuales y juego en las infancias tempranas.

Palabras clave: infancias tempranas- juego- experiencia audiovisual- derechos- políticas

Introducción

En este trabajo presentamos avances y reflexiones que tienen lugar en el proceso de la investigación e intervención en la que indagamos las condiciones de acceso y prácticas de consumo de propuestas audiovisuales que se ofrecen a las infancias tempranas en el contexto de los Centros Infantiles de Gestión Directa (CI) y de las familias asistentes. Este artículo da cuenta, centralmente, de la indagación llevada adelante en los encuentros con las familias.

A la pregunta “qué hacemos con las pantallas y las infancias tempranas” podría seguirse, lisa y llana, la respuesta “procurar evitarlas”. En un tiempo de expansión de estos consumos durante las primeras edades, se trata de una buena respuesta, formulada desde la intención de cuidar, de proponer algún corte frente a lo que parece imponerse, y también moviliza preguntas y abre espacios/tiempos para otras experiencias.

Dijimos que se trata de una buena respuesta y, de hecho, se trata de la enfática sugerencia de

especialistas del campo de la salud y de la educación, quienes advierten sobre la “imagen corporal sin cuerpo”, para Esteban Levin (2006), o “el fin del cuerpo”, según Daniel Calmels (2013). Se describe la “fascinación” (...) “en el peor de los sentidos” de infancias menores de 3 años frente a la pantalla, atrapadas, aprisionadas, sin posibilidad de elegir, pegadas a la imagen, sometidas al rol de mero espectador de un estímulo invasivo, intrusivo e hiperexcitante; vivencia que no consigue anclar en su propia experiencia corporal, en palabras de Myrtha Chokler (2017, p. 192). También María Emilia López menciona el estado de “quietud” de sujetos “hipnotizados” (2019, p. 112). A lo anterior, Daniel Calmels lo relaciona con una “crisis de crianza” y al “retaceo de la puesta del cuerpo” (2013, p. 68) por parte de las personas adultas; ésas que él también refiere como necesarios “dadores” de cuerpo, que cumplen la función corporizante (2013). En la misma dirección fueron las primeras palabras de integrantes del equipo técnico del Programa Centros Infantiles de Gestión Directa cuando consultamos, al inicio de nuestro trabajo conjunto, por las propuestas audiovisuales en el contexto de los centros: “pantallas no”.

Lo compartimos: nos parece conveniente evitar las pantallas en las primeras edades. No obstante, en la investigación fuimos por otro camino. Nos preguntamos qué se hace y qué se puede hacer con eso que parece imponerse en la experiencia de las infancias tempranas actuales. ¿Pero desde dónde miramos las prácticas culturales de los otros? ¿Y es posible pensar articuladamente juego y pantallas en las infancias tempranas?

El contexto de la investigación

Nuestro trabajo de equipo de investigación que se articula la extensión, está radicado en la Facultad de Educación y Salud (FES, UPC), se desarrolla en diálogo sostenido desde 2019 con el equipo técnico del Programa Centros Infantiles de gestión directa (PCI), dependiente de la Dirección del Programa de Asistencia a la Familia de la Secretaría de Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo Social del gobierno de Córdoba. Del PCI dependen 12 centros ubicados en sectores sociosegregados (Boito y Espoz, 2013), que brindan atención a niñas/os/es de 0 a 3 años, para promover su desarrollo integral, por medio de un trabajo en

red articulado con las familias y otras instituciones como la UPC.

Nos fuimos encontrando con el equipo técnico de ese Programa, las trabajadoras de los centros y con las familias en talleres en donde tomó un lugar central lo vivencial como motor de reflexiones. Estos encuentros fueron co-diseñados y procurando dar lugar al intercambio, desde el reconocimiento de las trayectorias y prácticas de las trabajadoras y de las familias.

Por otro lado, desde 2024, varias integrantes del equipo tomamos a cargo distintos módulos que integran la propuesta de formación continua que se enmarca en el Programa Infancias, desarrollo y derechos, de la Sec. de Extensión de la Facultad de Educación y Salud. La formación es co-organizada entre profesionales de la Facultad de Educación y Salud de manera interdisciplinar, referentes del Plan provincial de Lectura del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y referentes del programa Sala Cuna. El programa Salas Cuna tiene características similares al anterior y, entre las diferencias, se implementa en todo el territorio provincial. En este marco, también hemos podido hacernos preguntas en relación a la experiencia audiovisual en las infancias tempranas, en el marco del conjunto de experiencias culturales en las que entran cuidado, enseñanza y crianza, “elementos indivisibles de toda acción orientada a la primera infancia” (Cardini y otros, 2017, p. 1).

Indagamos las propuestas audiovisuales ofrecidas como parte de un conjunto de prácticas que incluye otras como el juego, la música, las celebraciones y la alimentación. Poner esto en relación con las experiencias audiovisuales permite reflexiones interesantes, aunque las desarrollaremos en un próximo escrito.

En este marco, podemos reconocer que desde la implementación de los programas se habilita la reflexión en torno a las experiencias culturales que tienen lugar en el marco de las prácticas de crianza (Cerutti, 2015). Puntualmente, las audiovisuales son un tipo de propuesta que moviliza un conjunto de interrogantes y preocupaciones, tanto en el Programa como en las familias, planteando la necesidad de acompañamientos. Asimismo,

se trata de contextos golpeados por un conjunto de problemáticas económicas. Allí, el Programa asume que debe “marcar alguna diferencia” en el desarrollo, no solamente desde lo nutricional, sino también desde el punto de vista simbólico. Este escenario interpela, habilita y desafía la elaboración conjunta de políticas desde una mirada crítica y de derechos.

Contexto conceptual y metodología

Pretendemos asumir una perspectiva crítica para reconstruir y poner en cuestión las condiciones sociales que limitan y habilitan cierto “horizonte de posibles” para que tengan lugar ciertas prácticas (Costa y Mozejko, 2015). Describimos tales condiciones e interrogamos esas prácticas desde la perspectiva de los derechos y desde construcciones conceptuales que reconocen la autonomía de las infancias (Chokler, 2017; López, 2019; Magistris y Morales, 2023) y nos desafían a formarnos como traductores de sus demandas para pensar y llevar adelante políticas culturales que las reconozcan en sus necesidades y las habiliten en el ejercicio de su libertad.

Cuando se trata de las infancias tempranas, que atraviesan momentos fundantes de la configuración de los modos de ser, hacer y estar con otros, de los modos de reconocimiento y de relación (Chokler, 2017), consideramos que las experiencias que incluyen dispositivos audiovisuales requieren atención en la medida en que se trata de un consumo extendido y porque los discursos audiovisuales remiten “a otros textos ‘en pantalla’ y a otros textos fuera de ella, que se articulan en la acción de ‘estar frente a la pantalla’ y en los procesos de recepción” (Huergo, 2008, p. 74).

Las infancias no están solas frente a las pantallas (Fuenzalida, 1984) sino que las personas que las acompañan son mediadoras de sus experiencias audiovisuales. En este caso, familias y centros infantiles son “instancia de negociación y de construcción de sentido” (Duek y Benítez Largui, 2018, p. 129).

¿Y qué tienen que ver las pantallas con el juego? Lo que aquí vamos a proponer es que las propuestas audiovisuales *pueden tener que ver con el juego*. Eso dependerá, a nuestro criterio, de ciertas condiciones y, especialmente, del lugar

que asumamos las personas adultas, el Estado y las políticas.

Entendemos que toda política cultural se dirige a intervenir en la cultura (Garretón, 2008), entendida como forma de vida, y en ello reconoce y promueve una idea particular de comunidad (Zolberg, 2007). Entonces, una política cultural para las infancias tempranas, desde nuestra perspectiva, tiene que asumirlas como tiempo de oportunidad para las experiencias y vínculos en los contextos familiares y comunitarios, y para la protección y promoción de derechos (Etchegorry y Martínez, 2020), tanto derechos créditos como derechos libertades (Meirieu, 2010).

El trabajo consistió en caracterizar los contextos y registrar el conjunto de experiencias que se ofrecen a las infancias. Para esto, se revisaron investigaciones precedentes y cobraron un lugar central las entrevistas grupales que realizamos entre 2022 y 2025 con el equipo técnico que coordina el Programa. También realizamos talleres con las familias en tres de los centros infantiles durante 2023, y talleres destinados a las trabajadoras de los doce centros entre 2022 y 2025.

En relación a las propuestas audiovisuales, relevamos un conjunto variado y también interrogantes y preocupaciones sobre esas experiencias de consumo. A partir de aquí, avanzamos en una discusión sobre la mediación adulta y las formas de estar juntos que se promueven, en relación con los derechos de las infancias.

A continuación, nos referimos a los hallazgos de la indagación en los contextos familiares en el marco del programa Centros Infantiles de Gestión Directa, mientras que en un próximo artículo se incluirán resultados y reflexiones en torno al trabajo con el equipo técnico y las trabajadoras de los centros sobre la temática. Luego, retomamos los interrogantes iniciales para discutir, recurriendo a lecturas que nos resultan clave, desde dónde mirar las prácticas culturales de los otros y qué pueden tener que ver las experiencias audiovisuales, el juego y la recreación en las infancias tempranas. Finalmente, presentamos algunas reflexiones como aportes para repensar las políticas culturales en el marco de éste y de otros programas similares.

Algunos avances y reflexiones derivadas de la investigación- intervención

Condiciones de acceso y prácticas de selección

La experiencia audiovisual en las infancias en los contextos indagados se asocia principalmente al acceso a Internet. En relación a las condiciones de acceso de las familias, diferenciamos acceso a dispositivos y acceso a oferta. En relación a lo primero, la predominancia es la disponibilidad en las familias de al menos un teléfono celular. Cuando se mencionaron otros dispositivos, fue de modo marginal como televisor. Se trató, en la mayoría de los casos, de un solo dispositivo. También se mencionó acceso a televisor en casa de parientes. Una mamá comentó: “hay televisor en la casa de mi papá”. Computadoras de escritorio, portátiles y tablets fueron aún más escasamente mencionadas “tablet y computadora no usan” (madre, A. F.). En un solo caso se mencionó un dispositivo portátil “de esas que le dieron en la escuela” a un hijo mayor y que, en ese momento, estaba en desuso. Otro dispositivo mencionado fue el reproductor de DVD, solamente en una ocasión (tía y madrina, A. F.).

En cuanto al acceso a la oferta, la mayoría accede a Internet con la compra de datos para la navegación. Y esta posibilidad de acceso, en más de una intervención, fue caracterizada como insuficiente: “Bueno, entonces, mi internet no dura mucho” (madre, A. F.). La participante que se refirió al reproductor de DVD, se refirió a ese uso a causa de la falta de acceso a Internet, no como una opción “mi hermana no tiene internet en la casa, le compra muchas películas, ella se crió con películas” (tía-madrina, A. F.). y en “No tengo internet en la casa, tengo datos y como se me gastan, si me lo piden en el día, lo pongo en modo avión para que ellos vean que no hay internet, entonces ahí sé van y juegan, si no, se me gasta muy rápido (...) ¡Por el momento, funciona, será hasta que se den cuenta y toquen el modo avión! (risas)” (madre, C. E.).

En relación a la televisión, se refirieron al acceso a las señales abiertas de aire: “tenemos tres canales nomás, los canales de Córdoba (...)”. La televisión prepaga, por cable o digital, no se trata de un recurso destacado al que accedan las familias:

“cable no tenemos” (madre, A. F.) y, en caso de acceso, mencionado de modo aislado, se trató de un consumo acotado. “A veces tenemos Direct TV prepago. Cuando hay plata, se carga, cuando no hay plata, no se le carga” (padre, C. E.).

En cuanto al acceso de niñas infancias a dispositivos, pudimos registrar referencias asociadas diferentes modos de regulación:

- *Casos en los que la regulación queda en manos del mismo niño/a*: “el tele es para él, nomás, porque él elige.” (madre, C. E.), “Lorenzo tiene su propio teléfono, es un teléfono que yo usaba antes. Como lo cambié, se lo dejé a él. Y él ve todo el día (...) y después, cuando se cansa o se le queda sin batería, se va al tele, todo el día en la tele o el celular. (madre, C. E.), “Y televisor, está todo el día metido en el televisor, sea noticiero, sea novela.”
- *Casos de regulación a partir de la disputa del dispositivo con otros miembros del grupo familiar*: “Pero es un problema, es todo un tema, siempre peleo con el más grande, de 13 años, porque yo quiero ver un partido y el más grande quiere ver otra cosa, dibujos el más chico, películas, el más grande, entonces yo les digo que estoy todo el día afuera y que ellos están todo el día en la casa... pero es un tema.” (madre, C. E.).
- *Casos en los que el no- uso se asocia a la no disponibilidad*: “Máximo no usa teléfono, no tenemos teléfono, salvo que vayamos a la casa de mi papá.” (madre, C. E.)
- *Regulación adulta a partir de ciertas evaluaciones, preocupaciones en relación a los consumos audiovisuales*: “El bebé no tiene celular propio porque es muy chiquito” (papá, C.E.), “En mi caso, Tailer no ve tele, no ve el celular, es más de jugar, tampoco tablet, computadora... él juega mucho con juguetes, comparte con los hermanos, ninguno de los tres agarra el celular, me quedo más tranquila con eso.” (C. E.), “En el caso de Nayara, los dos, usan el celular media hora antes de ir a dormir, hay un solo celular en la casa. Al tele lo uso yo para ver las noticias, la novela y ya está. Y a ellos no les llama la atención porque no hay dibujitos.”

(madre, C. E.). Aquí también incluimos referencias a la regulación por preservación del organismo, por ejemplo, la vista: “en mi casa solamente puede ver dos horas porque yo tengo que usar lentes y no quiero que ella tenga que usar” (madre, A. F.).

En cuanto al conocimiento de la oferta para las infancias, se mencionó casi exclusivamente la oferta privada, principalmente, Disney, YouTube y YouTube Kids. Solo hubo una mención de Pakapaka, la televisión pública para las infancias de Argentina.

En relación al reconocimiento de la oferta, podemos decir que, en general, se diferencian tres grandes tipos de contenidos: destinados a las infancias, destinados a personas adultas y destinados a todo público. Por un lado, aquello que se destina a las infancias se reconoce porque: se aloja en un canal o plataforma destinada a las infancias, se trata de una animación o se trata de una propuesta no animada que por su temática, estilo del lenguaje y estética, se advierte dirigida a las infancias. Los protagonistas, generalmente, son niños y niñas. Las estéticas relacionadas a estos destinatarios son los colores brillantes, la sencillez y estridencias sonoras.

Por otro lado, aquello que se destina exclusivamente a personas adultas, generalmente se asocia sexo, conductas violentas, adicciones, caracterizadas también por un uso del lenguaje reconocido como inapropiado para las infancias.

“No usa el celular pero si la tele. En YouTube le busco yo, porque hay cosas feas, que se pegan, sale sangre, cuchillos... a eso trato de sacarlo y pongo otra cosa y le digo ‘esos son feos’. A veces mi papá ve cosas de vaqueros y yo le digo que no, que esos son feos, así le pone dinosaurios.” (madre, M. S.)

Se mencionaron contenidos que “no son para niños” como “desagradables” y se compartieron experiencias de consumos inapropiados que parecen sorprender a la persona adulta: “lo encontré viendo un video de una chica que bailaba moviendo la cola.” (madre, A. F.), “una vez me pasaron un

video del hombre araña que no era del hombre araña” (madre, A. F.).

Asimismo, en todos los encuentros se mencionaron distintas prácticas orientadas a la evitación de estos contenidos: “en YouTube común veía muchas pavaditas así que le puse YouTube Kids y él ya sabe que solo puede usar ese, si entra en el otro, no le dejo” (A.F.). YouTube Kids reúne y organiza contenidos por edades, permite el control parental de los contenidos a los que se accede. Se configura un perfil para cada usuario/a niño/a, asociando una cuenta de correo y perteneciente a una persona adulta. Esta aplicación fue mencionada en varios momentos durante el trabajo de campo y dio lugar a intercambios interesantes entre las familias, compartiendo experiencias y saberes.

Por último, aquello destinado para todo público, refiere a temas domésticos o laborales, que incluya a personajes animales o humanos sin distinción de edades, referido a situaciones rutinarias, juegos, celebraciones en donde algo resulta atractivo. Se incluyen menciones a tutoriales, videos que movilizan admiración, compasión, ternura, risa.

Los criterios de selección de las familias también varían. Algunos de los contenidos seleccionados son valorados como beneficiosos para las infancias para:

- *El aprendizaje de contenidos:* “Le gustan los dinosaurios, las pelotas, tiene grandes, chiquitos, sabe los nombres, los aprendió viendo la tele y los dice” (M. S.), “Le gusta contar los números, a veces se saltea, y la escucha a la hermana cantar y el otro día cantaba una canción de acá.” (M. S.), “hay cosas que aprendió del celular y no de mi parte, que a mí se me pasaron por alto con el primero por ser madre primeriza, como los colores... aunque no me gustara el tema del celular, me sirvió de mucho (...) entonces era un chico super estimulado porque salió de una pandemia” (A. F.)
- *Promover la calma y la quietud:* en distintos momentos, el ofrecimiento de un contenido por medio, principalmente, del teléfono celu-

lar, se vinculó a la necesidad de “un momento de calma” (A. F.)

- **Realizar actividades rutinarias:** Tal como observamos durante la pandemia en diversos ámbitos (Weckesser y otras, 2023), un conjunto de prácticas de consumo se asocian a actividades rutinarias. Por ejemplo, aquí registramos algunas referencias asociadas al momento de dormir y de peinarse: “a veces, en la casa de él, cuando está desayunando le ponemos el tele y él va y viene, pero en mi casa, no tenemos tele, le ponemos el celular cuando está tomando la leche o el yogur, pero él sabe que es solo un momento, no es todo el día.” (C. E.)

(...) ellos saben que les toca solo un ratito a la noche, media horita ante de irse a dormir, y también depende de cómo se porten, si me ayudan a alzar la ropa, a tender sus camas, a comprar y traer algo ellos, si no me piden cosas en el kiosco...entonces ahí tienen su recompensa. ¡Por el momento, funciona, será hasta que se den cuenta y toquen el modo avión! (*risas*). (madre, C. E.).

(...) ella toma teta para dormir y si estamos en la cama y el papá se pone a ver reels, ella se acerca y se pone así, con el dedito (*representa el deslizamiento del índice sobre la pantalla*) (...) cuando la peino, es la única manera de entretenerla, con el celu, porque ella no se deja peinar y es una nena, tiene que estar peinada. (madre, A. F.)

Otra práctica de consumo que relevamos fue la propuesta audiovisual como medida de seguridad, por ejemplo, para evitar contacto con otras personas. Una madre se refirió a situaciones en las que están de visita en una casa en el que ella no se siente cómoda porque le preocupan las posibles acciones de alguien que también está presente en ese lugar. (A. F.)

Como síntesis de lo registrado en relación a las condiciones de acceso, prácticas de selección y consumo, nos preguntamos de qué modo sería posible ampliar el conocimiento adulto de la oferta audiovisual para las infancias y la problematización de criterios para la selección y ofrecimiento de este tipo de propuestas. Asimismo, nos

preguntamos cómo promover el reconocimiento y acompañamiento de la experiencia audiovisual de las infancias tempranas como insumo para el despliegue de la exploración y el juego.

¿Qué se ve? Los contenidos

Producciones destinadas a las infancias:

- Extranjeras, (estadounidenses, principalmente), incluidas en plataformas prepagas y en YouTube:

-Predominantemente, series animadas: Paw Patrol, Bluey, Peppa Pig, Wolfoo, Poco yo, Los tres ositos escandalosos, Bebefinn y Cuquín. También películas asociadas a “Disney” como El gato con botas, Encantados, Bichos.

-Shows con actores y muñecos: se mencionó Barney.

-Videos de youtubers: se mencionó Bilippi.

- Locales o de origen nacional:

- Incluidas en la programación de señales de televisión abierta de aire, gratuitas: se mencionó Piñón Fijo, que también se replica en YouTube.

- Incluidas en plataformas prepagas y en YouTube: se mencionaron varias producciones del Reino Infantil¹, como las animaciones La granja de Zenón, La vaca Lola, Wizi wizi araña y La gallina turuleca. Otra producción mencionada en varios momentos es Plim plim, que también se trata de una serie animada². Si bien se trata de series locales o de origen local, cabe

1 Actualmente, propiedad de la discográfica Leader Music. El reino infantil: cómo una discográfica de Buenos Aires se convirtió en el Disney latino | Líderes

2 Origen argentino, propuesta comercial mainstream- que llegó a grilla de Disney Junior y a Discovery en familia, se emite en muchos países, lanzó su propio canal en 2023 que incluye en su grilla Plim plim Baby, con “música instrumental y contenidos exclusivos” para bebés. Está en YouTube, Spotify y otras plataformas. Otros productos: libros, obras de teatro, cotillón, muñecos, juguetes. También lanzó juegos en línea: “Esta cuenta con más de 30 juegos y está destinada para bebés y niños en edad preescolar entre 2 y 5 años” (...) “para que los más pequeños resuelvan puzzles, exploren los números, descubran los colores y conozcan las formas a través de entretenidos juegos animados junto a sus personajes favoritos.” (Wikipedia)

indagar si se advierten marcas locales en estas producciones, si se trata de productos adecuados a los criterios comerciales que dominan el mercado transnacional, entre otras preguntas.

Por otra parte, no se mencionaron y, al consultarse, se desconocían producciones alternativas a la oferta masiva. Es interesante señalar, como caso más cercano, que en Córdoba se realizan animaciones pensando en las infancias. Algunas productoras y estudios de animación reunidos en la Casa Quirino (Unquillo), realizan producciones que se diferencian por su contenido, temática y estilos respecto de las producciones extranjeras que dominan la oferta privada, e integraron la grilla de la televisión pública para las infancias en la última década. Algunas de estas producciones como Jardín móvil (Osa estudio de animación) y Jugando con el agua (El birque animaciones), se destinan especialmente a las primeras edades y se encuentran disponibles en YouTube.

Producciones destinadas al público en general, otras edades e incluso al público adulto:

Se mencionaron videos de TikTok, YouTube, Kwai, reels de Facebook “sobre autos”, “videos de terror” y “videos de la vida real”. Al consultar sobre estos últimos, las participantes explicaron que tratan diversos temas como “engaños”, problemas entre vecinos o comentarios sobre películas. También se mencionó que se comparten videos de la telenovela mexicana La rosa de Guadalupe.

También se mencionaron videos de desempaque, que publicitan productos y promocionan el consumo de juguetes de juguetería por medio de la representación de la “sorpresa” que domina la escena de desempaque y reconocimiento de productos novedosos. Otros contenidos mencionados son los videos ASMR (*Autonomous Sensory Meridian Response*). Se trata de producciones centradas en la estimulación sensorial, principalmente auditiva y visual, por medio de sonidos en alta calidad de materiales que se desgarran, presionan, rozan, vierten, derraman o rompen cosas, acompañados por sus imágenes también en alta calidad. En estos casos, las propuestas no desarrollan un relato sino que se sostienen, fijan, en un estado que se reitera, sin transformación significativa.

Por último, se mencionaron videos musicales de bandas y artistas locales como Ulises Bueno, Dale que va, Ke personajes, La Joaqui, latinos como Ricky Martin, y canciones mencionadas particularmente como “Perreito”, “Uff, mi amor”. En relación a los momentos de consumos musicales, la referencia fueron eventos familiares, “juntadas” y “todo el día”. También se mencionaron “películas de vaqueros” que uno de los niños ve con su abuelo, y programas de televisión como el *reality show* conducido por Lizy Tagliani, “en el que pasan canciones a la hora de la comida”; todas propuestas elegidas para un momento familiar compartido.

A modo de síntesis del relevamiento de contenidos ofrecidos, surgen preguntas en relación a los relatos que se ponen a circular: ¿Se trata de temáticas adecuadas para estas edades? ¿Qué lenguajes se emplean? ¿Qué historias se cuentan? ¿Se representan escenas de juego? ¿Se proponen recorridos prefijados? ¿Qué transformaciones se movilizan en estos relatos? ¿Se invita a imaginar, a interrogar, a ser autores y autoras? ¿Qué marcas identitarias y de lo comunitario son representadas? ¿Qué experiencias temporales, espaciales, en relación a los objetos y entre sujetos se representan y promueven? ¿De qué modo se amplían los repertorios para jugar con los lenguajes, con el cuerpo, con objetos, con otros?

Las prácticas culturales de los otros en el entramado normativo

La pretensión de comprender una práctica cultural particular como lo son los consumos audiovisuales en las infancias tempranas en contextos de sociosegregación ya plantea el riesgo de que todo sea leído como falta o resultado de la falta. ¿Qué lugar asumir?, ¿desde dónde decir algo sobre la experiencia audiovisual o cualquier otra experiencia cultural de las infancias?, ¿qué lugar asumir para decir algo de la experiencia audiovisual de los otros? Y aquí la otredad es doble: las infancias como otredad y las personas adultas que median esos consumos, esas experiencias, en sectores sociosegregados como *otredad*. Esa otredad que la investigación social muchas veces parece que “escarba con un palito”, desde un supuesto saber legítimo.

Para retomar aquí estas preguntas, compartimos lo que propone Ana Levstein en su libro *Hay que ser realmente idiota para o la infancia del antropólogo* (2004), en donde se apropia del título del cuento de Julio Cortázar para poner a rodar esta discusión que nos convoca: la oposición legitimismo- relativismo para interpretar las prácticas culturales, desarrollada en el seminario de Grignon y Passeron que fue publicado como *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo es sociología y literatura* (1991).

Al recuperar esta discusión, Levstein acerca el concepto de “alodoxia” definido por Pierre Bourdieu en *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (1979), como la creencia de realizar una práctica cultural como legítima desconociendo la ilegitimidad de la misma. Se trata, para el sociólogo francés, de una equivocación, error, confusión. Se correspondería con el lugar del idiota en el cuento de Cortázar. Pero, a partir de aquí, Levstein va a proponer una “alodoxia consciente” como “herramienta de exploración de la alteridad”, igual que el humor que re sitúa, igual que el amor por la diferencia que nos hace permeables, como la infancia, dice: “donde la mirada deslumbrada no envejece nunca” (p. 21), y que permite el descentramiento necesario, “gimnasia de lo diferente que resulta un antídoto contra el etnocentrismo” (p. 58). Estas reflexiones nos llevan a sostener la importancia y la necesidad de una doble lectura, ambivalente, de las experiencias culturales en las infancias tempranas que no abandone la crítica a las desiguales condiciones de acceso a recursos y al incumplimiento de derechos; traducibles en la exigencia de políticas específicas.

En la reforma del año 1994, Argentina otorgó estatus constitucional a la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que dedica su artículo 31 al reconocimiento del derecho “al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.” Asimismo, la Convención compromete a los Estados Partes al respecto y a la promoción del “derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”

En 2009, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) N° 26522 reconoció a la comunicación como un derecho, y asumió la necesidad de abordar los derechos comunicacionales de los niños, niñas y adolescentes (Aulet y Bacca-ro, 2014). La norma dio lugar a la creación de Pakapaka, el primer canal público y federal para las infancias de Argentina y Latinoamérica, sin publicidad, dirigido a las infancias no como consumidoras sino como ciudadanas, con el objetivo de representar una idea de “comunidad” frente a la individualización y la homogeneización que impone la lógica del mercado transnacional (Smerling, 2015; Sabich, 2021).

En el año 2013 el Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI) hizo públicos los catorce criterios cualitativos para la producción de contenidos para que las infancias sean reconocidas, valoradas, escuchadas. Para ello tomó como referencias la Convención Internacional de los Derechos del Niño y leyes nacionales de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, la Ley Nacional de Educación 26.206 y la LSCA.

Ahora bien, más allá del marco normativo y documentos orientativos de allí derivados, el conjunto de la oferta audiovisual sigue en deuda con las infancias tempranas. Para empezar, porque las propuestas públicas para las infancias siguen ocupando un lugar marginal frente al resto de la oferta privada y extranjera, pero también frente al resto de la oferta audiovisual dirigida a otros públicos. Por otro lado, la garantización de los derechos audiovisuales de las infancias depende de condiciones materiales particulares, de acceso a dispositivos, acceso a señales, productos como DVDs y/o conexión a Internet.

Además, la mediación adulta de la experiencia audiovisual, desde los criterios de selección, los sentidos entramados en torno a ello y modos de visualización; imprime características singulares en los modos de estar, de ser, de hacer, de relacionarse, que pueden promover o vulnerar otros derechos fundamentales de las infancias tempranas como es el derecho al juego.

Pantallas y juego en los programas para las infancias tempranas

Asumimos con Lilia Nakayama (2021) una mirada crítica y decolonizadora del juego, entendido como “un universo de posibilidades” (p. 10), como un saber moldeable y como un derecho, expresión de lo humano y constitutivo de las significaciones culturales, que no se opone necesariamente a otras actividades (aprender, trabajar), del cual no debe esperarse una utilidad, ni su eficacia, ni su productividad, que no necesariamente debe ajustarse a reglas, ni reproducir un modelo, que requiere libertad para su despliegue, que no se limita a las infancias ni a momentos y espacios determinados, abierto a la exploración e invención de nuevas formas, a implicarse en la reflexión sobre las reglas y en su revisión, en la producción de nuevos acuerdos, que dé lugar a la escucha, preguntas y sugerencia, que no atente “contra otras percepciones, representaciones, afectaciones subjetivas y sociales” (p. 7-8), que no restrinja ni condene “la aparición de la rebeldía y la insolencia lúdica” (p. 9).

Desatender lo que el sujeto hace, piensa, dice, siente, lo que crea, lo que pregunta, lo que modifica, tanto en el transcurso del juego como del aprendizaje, lleva a perderse la comprensión, la compenetración y la transformación. Obviar las historias personales y grupales, los contextos, las significaciones y representaciones, incluso los estereotipos y condicionamientos, lleva a simplificar excesivamente una irrefutable complejidad. (p. 8)

(...) obra propia del conjunto de jugadores/as, tan singular y efímera en su producto tangible y concreto como el momento en que se realiza, pero con fuerte tendencia a perdurar en la constitución y la memoria de los sujetos que lo protagonizan (p. 10)

¿Cómo entran/ pueden entrar juego y pantallas en las infancias tempranas, cuando se trata de un tiempo fundante de los procesos de subjetivación, cuando “la sensorialidad, la motricidad, la cognición y la afectividad se abren al mundo” (Darrault- Harris, 2017, p. 7) y cuando se está armando la posibilidad de decir yo y de contar, jugar, las propias historias?

María Emilia López reflexiona sobre la relación entre la construcción de vínculos humanos, las materialidades, la producción de significados “y los procesos de simbolización colectiva” (2019, p. 74). Los recursos disponibles en articulación con la afectividad, sensibilidad y las posibilidades de narrar puestas en juego desde el acompañamiento adulto, son clave en las primeras edades puesto que adultas y adultos nombran, dan lugar, habilitan; también son quienes otorgan libertad interpretativa, animan a imaginar otras formas de intercambio y relación.

Entonces, las experiencias audiovisuales de las infancias tempranas requieren la mediación de personas adultas disponibles, con acceso a la oferta pero que además la exploran y valoran, movilizadas por las propias experiencias placenteras, desde una mirada sensible que puedan problematizar qué experiencias (de exploración, de simbolización, de comunicación, de transformación) presentan e invitan las propuestas audiovisuales, en relación al tipo de infancias que queremos ayudar a ser (Chokler, 2017).

No creemos que todo lo que hemos caracterizado como prácticas de consumo sea exclusivo de sectores socialmente segregados, aunque las restricciones de acceso condicionan, sin duda, las posibilidades de exploración de la oferta. Sí consideramos que se impone la necesidad de incidir en políticas destinadas a las poblaciones más desfavorecidas que permitan:

- Ampliar el conocimiento y reconocimiento adulto de la oferta.
- La apropiación de la oferta desde las propias experiencias que puedan resultar placenteras.
- Movilizar debates sobre contenidos adecuados que puedan enriquecer las experiencias de las infancias.
- Sensibilizar acerca de la importancia de prácticas de recepción acompañadas, resignificadas, desde la palabra, el gesto, el movimiento, y como invitación a la exploración y al encuentro con otros y otras, a contar las propias historias y las de la comunidad.

-Comprender el rol fundante del juego y del juego corporal (Calmels, 2018) en las experiencias de las infancias tempranas.

-Asumir a las propuestas audiovisuales como insu-
mos potencialmente valiosos, pero que requieren
decisiones e intervenciones para constituirse
como tales, o se corre el riesgo de que se convier-
tan en lo contrario.

Referencias bibliográficas

- Aulet, M. V. y Baccaro, A. (2014). Conformación y primeras acciones del Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI) en Argentina (2009-2012). Ponencia. *Congreso ALAIC*, Lima, Perú. <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/11/vGT18-Aulet-Baccaro.pdf>
- Boito, M. E., y Espoz, M. B. (2013). Urbanismo estratégico y experiencias de desplazamientos clasistas en la ciudad. Córdoba (2012-2013). En Camerana, *Circulaciones materiales y simbólicas en América*. (pp. 245-262). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Calmels, D. (2013). *Fugas. El fin del cuerpo en el comienzo del milenio*. Biblos.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Cardini, A., Díaz, G. y Guevara, J. (2017) Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. *Documento de Políticas Públicas/ Recomendación*, 189. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). 1- 12.
- Cerutti, A. (2015). Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores. Desarrollo infantil y prácticas de crianza. Ministerio de Salud del Uruguay, Uruguay Crece contigo y UNICEF.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones Cinco. Colección FUNDARI.
- Costa, R. L. y Mozejko, D. T. (2015). *Hacer la diferencia. Abordaje sociocrítico de las prácticas discursivas*. Edivum.
- Darroult- Harris, I. (2017) Prólogo. En Chokler, M. *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones Cinco. Colección FUNDARI.
- Duek, C. y Benítez Largui, S. (2018). Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y vínculos intergeneracionales. *Nómadas*, 49. Universidad Central, Colombia. 121-135. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/104553/Infancias_y_tecnolog%C3%ADas_en_Argentina.5128e3e3-4a26-41a3-80af-8c321db3835f_A.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Etchegorry, M. y Martínez, M. L. (2020). Clase 1: Dispositivos pedagógicos entre políticas y prácticas: Educación temprana en clave de derechos. En *Programa de posgrado en Políticas y Prácticas Intersectoriales para la promoción del derecho en la Primera Infancia*. Universidad Provincial de Córdoba.
- Fuenzalida, V. (1984) *Tv-Padres-Hijos*. Paulinas. CENECA.
- Garretón, M. A. (2008). Las políticas culturales en los gobiernos democráticos en Chile", en Rubim, R., y Bayardo, A. (Eds.) *Políticas Culturais Na Ibero-América*. Editora da Universidade Federal da Bahia, 75-117.
- Huergo, J. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar*, 30. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-011>
- Levin, E. (2006). ¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo. Nueva Visión.
- Levstein, A. (2006). *Hay que ser realmente idiota para o la infancia del antropólogo. Debate sobre el Seminario Lo culto y lo popular*, de C. Grignon y J. C. Passeron. Fuelle del Sol.
- López, M. E. (2019). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. CERLALC. Lugar Editorial.
- Magistris, G. y Morales, S. (Comps.) (2023). *Reinventar el mundo con las niñas. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas*. Chirimbote.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención*. Planeta.
- Nakayama, L. (2021). El juego como un saber en construcción. Posibilidades, tensiones y resignificaciones en la educación. *Revista Minka. Recreación y Lúdica* N°2. Revista del Espacio Foro Córdoba, Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación (6- 14) <https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/Revista-Minka-N2.pdf#page=6>
- Sabich, M. A. (2021). Aprender jugando con el relato ficcional infantil televisivo (Pakapaka). *Infancias Imágenes*, 20(1), 62–78. <https://doi.org/10.14483/16579089.16222>
- Smerling, T. (2015). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005-2015. Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas*. Ediciones Educ.ar.
- Zolberg, V. (2007). Los retos actuales de la política cultural: una nueva idea de comunidad, en Rodríguez Morato, A. (2007) *La sociedad de la cultura*, Ariel, 89-105.

Jugar en libertad: prácticas corporales, procesos grupales y derecho en contexto de encierro

Carola Tejeda¹

Córdoba, Argentina

¹Universidad Provincial de Córdoba. Magister en Educación Corporal. Doctoranda en Educación (finalizando la tesis). Profesora y Licenciada de Educación Física. Docente en la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina). Dirige el equipo de investigación sobre "Prácticas corporales inclusivas". Coordinadora del Observatorio de Educación Física y Deporte UFASTA UAA Córdoba. Docente de la Maestría en Educación Física Escolar.
E-mail: carolatejeda@upc.edu.ar

Resumen

Este texto sistematiza una experiencia educativa realizada en contexto de encierro para jóvenes. A través del programa "Educación y Derechos en Movimiento" de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC)¹, se llevaron a cabo prácticas corporales acuáticas y terrestres en el Complejo Esperanza. La propuesta se centró en una pedagogía del cuerpo situada, inclusiva y participativa, donde el juego actuó como un motor para crear vínculos, facilitar el aprendizaje y construir comunidad.

Las contribuciones teóricas de Del Cueto (2005), Romero (1994), Arredondo y Pep Vivas (2010) y Fernández (2021), consideran al grupo como una unidad dinámica que produce subjetividad, donde los roles, la comunicación y la cohesión se desarrollan a través de la interacción. Desde esta

perspectiva, el juego permitió abrir espacios para la palabra, el gesto, la cooperación y la diversidad, creando una red de relaciones que favoreció el surgimiento de liderazgos, la distribución de tareas y la resolución colectiva de conflictos.

En este contexto, el juego, entendido como una práctica cultural rica en matices y marcada por tensiones (Nakayama, 2023), dio protagonismo a los/as jóvenes que experimentaron formas de convivencia no violentas que fomentaron el diálogo, la escucha y una cultura de paz como maneras de estar juntos.

En un entorno donde el encierro tiende a limitar los horizontes, el juego se presentó como un espacio de libertad. Las prácticas corporales, sustentadas en el derecho, facilitaron experiencias emancipadoras, donde los procesos grupales se convirtieron en un territorio de encuentro, expresión y transformación compartida.

¹ El Programa se enmarcó en el Convenio específico entre el Instituto de Gestión e Innovación Tecnológica y Productiva de a UPC, a desarrollarse bajo el Departamento de Gestión Pública, y la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, mediante RD IGTP 033/24 y con Equipo Técnico constituido mediante Disposición N° 011/24.

Palabras clave: Prácticas corporales - Juego - Procesos grupales - Contexto de encierro - Educación Física

Introducción

La Universidad Provincial de Córdoba (UPC), ha llevado adelante, desde el año 2015 hasta la actualidad, diferentes acciones educativas en el Centro Socioeducativo Complejo Esperanza (CE) perteneciente a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF). Este centro aloja a jóvenes en conflicto con la ley penal. Entre los antecedentes se pueden mencionar que muchas de las propuestas desarrolladas formaron parte de las prácticas profesionalizantes de diferentes carreras que se dictan en la casa de estudio, caracterizadas por ser de una reducida permanencia y con gran rotación de estudiantes practicantes.

Se reconoce la realidad compleja que transitan los/as jóvenes que se alojan en el CE la que requiere de acciones educativas que impliquen consentimiento, reciprocidad y respeto mutuo, sostenidas desde un trabajo colectivo y dirigidas a prácticas que garanticen la igualdad de posibilidades de acceso a derechos de estos/as jóvenes.

La privación de libertad no solo implica restricciones físicas, sino que también trae consigo efectos psicosociales como el estigma, el aislamiento y el debilitamiento de los lazos comunitarios. En este contexto, la intermitencia o falta de continuidad de propuestas socioeducativas que permitan la expresión y el reconocimiento, dificulta la construcción de identidades positivas y limita las oportunidades de inclusión social, de proyectarse, de encontrar un sentido y visualizar otro horizonte posible.

Se considera que en la articulación, mediación y negociación sociocultural entre actores diversos residen las fortalezas de las propuestas que logran a partir de consensos, coordinar acciones e implementar proyectos socioeducativos y culturales. Es así, que surge el *Programa "Educación y Derechos en Movimiento: Transformando Realidades"* implementado por la UPC entre noviembre de 2024 y febrero de 2025, en colaboración con la SENAF. Su objetivo fue ofrecer experiencias educativas, artísticas, corporales y culturales en el CE, dirigidas a los/as jóvenes que se encuentran allí

bajo medidas de restricción de libertad, caracterizadas por ser sostenidas a lo largo de un tiempo y estar a cargo de un colectivo profesional estable, responsable de las actividades.

El programa, a través del trabajo conjunto de docentes, estudiantes y profesionales en Educación Física y Pedagogía Social, se centró en la participación de los/as jóvenes desde una perspectiva de derechos, resaltando la importancia del juego, la corporalidad, el arte y la palabra como herramientas de expresión y transformación. La propuesta se enfocó en promover espacios de prácticas corporales, escucha y acciones pedagógicas, a partir de la participación protagónica en propuestas grupales con implicancia motriz, que les permita reconstruir un conocimiento de su propio cuerpo y en relación con los/as demás jóvenes que se encuentran alojados/as en el centro, con el fin de fortalecer la autonomía, la restitución de derechos, los vínculos positivos y el respeto por las diversidades.

Se llevaron a cabo dos etapas: la Escuela de Primavera y la Escuela de Verano, con dos proyectos en su interior: el de *Prácticas corporales* y el de *Espacio participativo y proyectual*, que incluyeron prácticas corporales tanto en tierra como en agua, experiencias expresivas y espacios para el diálogo y la reflexión, todo diseñado desde una pedagogía situada, horizontal y respetuosa de la diversidad.

Este trabajo analiza, desde el rol de coordinación técnica del proyecto de *Prácticas corporales*, cómo estas prácticas habilitan procesos grupales que favorecen y fortalecen los vínculos, promueven roles participativos y generan subjetividad, con el juego como hilo conductor. La sistematización se basa en una perspectiva cualitativa, apoyada en observaciones, entrevistas y testimonios espontáneos.

Desarrollo

Las prácticas corporales en contextos de encierro adquieren una dimensión única, donde el juego, las relaciones y los roles dentro del grupo son fundamentales. En este caso, se considera que el juego no se limita a una estrategia metodológica funcional, sino que es reconocido como una dimensión central del buen vivir y de la experiencia corporal liberadora. Lejos de una mirada

utilitaria, las propuestas lúdicas habilitan entornos de confianza, cooperación y libertad que permiten a quienes participan explorar sentidos, vínculos e identidades desde la experiencia compartida. Su valor radica no solo en el disfrute, sino también en su capacidad de abrir preguntas, tensionar estereotipos corporales y de género, entre otros (Nakayama y Ordoñez (2024). En este sentido, recuperar al juego como una práctica significativa, abierta y situada, permite resignificar el tiempo en este contexto de encierro como un territorio emancipador, donde la construcción de conocimiento y comunidad ocurre a partir del movimiento, el cuerpo y la interacción.

Como menciona Sánchez (2002), la construcción grupal no es lineal ni inmediata; es un proceso gradual en el que las interacciones generan una identidad en formación (Romero, 1994). Esto se puede evidenciar claramente en cómo los/as jóvenes se apropian del espacio, crean un sentido de pertenencia y se organizan colectivamente.

Durante los talleres, se observaron comportamientos que reflejan este proceso: jóvenes que al principio asumían un rol de observador/a, luego se animaban a participar activamente; quienes tenían miedo al agua se sentían más seguros al recibir el apoyo de sus compañeros.

Prof.- ¿Cómo te sentías al comienzo y cómo te sentís ahora?

J3²- Al principio no me gustaba, pero después cuando empecé a salir más seguido, o sea, cuando venían los sábados me empezó a llamar la atención a gustar un poco.

Prof.- ¿qué fue lo que cambió eso?

J3- Al principio no me gustaba, me aburría, y como que después empecé a participar y me uní al grupo.

Prof.- ¿notaste un cambio en vos?

J3- Sí, antes no participaba en nada, y ahora cuando me sumé al grupo de ustedes sí, empecé a participar y a hablar.

El juego compartido permitió que se formaran lazos que trascendían la actividad en sí. En dinámicas de juegos con pelota o prácticas corporales alternativas, surgían roles de manera espontánea: quién organiza, quién anima, quién acompaña. En los juegos colectivos, se hizo evidente cómo la dinámica del grupo generaba confianza, abría la puerta a nuevas propuestas y fortalecía los vínculos.

Del Cueto (2005) describe a los grupos como productores de subjetividad y organización propia, con valores y formas compartidas. En este sentido, las adaptaciones colectivas de las reglas, la negociación de roles y la resolución autónoma de situaciones reflejaron la construcción grupal. Fernández (2022) señala que las interacciones transforman tanto al individuo como al colectivo, y esto se evidenció, de manera positiva, en cómo los jóvenes modificaban su participación y comportamiento a lo largo del tiempo, siendo reconocido por ellos/as en sus testimonios.

Prof.- ¿Cómo te sentías vos al comienzo de las actividades y cómo te sentís ahora?

J2- Al principio no me adaptaba bien y después me adapté.

Prof.- ¿se te ocurre por qué?

J2- Porque no me gustaba como nos tratabas vos, al principio uno no se lo banca, pero después me di cuenta que sos el mejor profe, jaja.

Prof.- ¿notas algún cambio en vos?

J2- Sí noto una banda, me estoy portando bien en las actividades

Prof.- ¿En qué momento vos cambiaste de opinión?

J2- Cuando empezaron a hacer los juegos, me di cuenta que ustedes venían a compartir con nosotros, me di cuenta, boluxx, que está piola.

Arredondo y Pep Vivas (2010) destacan la estructura grupal (roles, normas, estatus) como un factor organizador. En estas clases, todos los roles surgieron de manera espontánea, aunque los de liderazgo conservaban su protagonismo mien-

2 En la transcripción de las entrevistas se decide colocar la inicial "J" por "Joven" y enumerarlas en lugar de colocar nombres.

tras que los de cooperación o mediación eran rotativos. Esto mostró una apropiación activa del espacio. La organización del grupo no se impuso, sino que se configuró a partir de la experiencia compartida, de los intereses expresados por ellos/as mismos/as (talleres de rap y boxeo), la valoración de sus sugerencias acerca de adaptar o mejorar las propuestas, reforzando el sentido de comunidad. Se puede identificar también que, en estas propuestas, las relaciones entre los/as participantes se intensificaron y diversificaron, favoreciendo intercambios horizontales, toma de decisiones compartidas y una retroalimentación constante que fortaleció el desarrollo grupal (Nakayama y Ordoñez, 20024). Asimismo, también surgieron roles disfuncionales, sobre todo en las primeras intervenciones en el marco del programa o cuando se sumaba un/a nuevo/a joven a la propuesta. Estos roles se vieron reflejados a través de comportamientos como la obstaculización de las iniciativas, la descalificación de otros/as participantes, la indiferencia o la desviación de los objetivos comunes. Aquí la tarea pedagógica consistió en generar espacios de diálogo, redistribuir las responsabilidades, recuperar lo positivo de participar en la experiencia y así resignificar las dificultades desde una lógica de transformación (Fernández, 2022).

El rol docente fue fundamental para facilitar estas dinámicas. Lejos de imponer estructuras rígidas, los equipos de coordinación fomentaron la participación, habilitaron el juego libre y valoraron la diversidad de formas de estar y hacer. Como menciona Nakayama (2023), las propuestas pedagógicas que ofrecen espacios para decidir, crear y dialogar, favorecen el surgimiento de procesos grupales potentes. Así, el juego no fue solo una actividad, sino un medio que puso en circulación preguntas, tensiones, estrategias y emociones.

Las situaciones problemáticas que surgieron, como debates sobre reglas, roles o la inclusión de nuevos/as participantes, fueron vistas como parte del proceso. La intervención docente habilitó la expresión de la palabra y mantuvo condiciones para un intercambio respetuoso, desnaturalizando actitudes de violencia, menosprecio o autoritarismo. Por ejemplo, cuando los/as jóvenes discutían sobre una jugada, quien coordinaba propuso que el grupo debatiera en conjunto y definiera

nuevas reglas. Esto no solo resolvió el conflicto, sino que también fortaleció el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida.

La cohesión grupal, entendida como la fuerza que une al grupo (Festinger, 1954, citado en Arredondo & Pep Vivas, 2010), se manifestó en gestos de cuidado, aliento y apoyo mutuo.

Nota de campo. Encuentro de RAP

La profesora pide que se organicen en 3 grupos y elaboren un rap donde todos/as puedan expresar lo que piensan o sienten. Ya organizados comienzan a debatir quién escribe, ¡Vos! ¡Vos Lucas!³ ¡que tenés mejor letra!, luego un/a joven dice ¿qué querés poner vos? Y ¿vos?. Cada uno/a expresa alguna idea para sumar. Luego entre ellos/as dicen: Ahora ordenemos cómo puede quedar mejor.

La profesora interrumpe los intercambios y dice: Se acabó el tiempo, ahora alguien tiene que rapear.

En uno de los grupos se escucha: ¡Hacelo vos Moni que te sale bien! Cuando repasan lo escrito, ante el mensaje que contiene el rap creado surgen algunas emociones, como aliento, alegría, nostalgia y gestos como palmas en la espalda, abrazos y el apoyo ¡Vamos!

Durante las clases, cuando algún/a joven sentía cansancio, frustración o temor y tristeza por estar próxima su libertad, otros/as se acercaban para ofrecer contención o ayuda. Estas acciones sostenidas reflejan una trama vincular construida a partir del juego y la experiencia compartida y sostenida en el tiempo.

Herrero Márquez (2012) señala que la comunicación en los grupos abarca lo verbal, no verbal y paraverbal. En las clases, el cuerpo hablaba: miradas, gestos y silencios llenos de significado.

Las estrategias comunicativas inclusivas son esenciales para que la comunicación grupal no se convierta en un obstáculo (Marín y Troyano, 2012). En estas experiencias, la validación de diferentes

³ Se han usado nombres de fantasía para designar a los sujetos de las narrativas del trabajo de campo, para preservar su anonimato.

formas de expresión promovió la participación y sostuvo la diversidad como un valor fundamental.

Reflexiones finales

Las experiencias del programa llevan a concluir que las prácticas corporales, concebidas desde una pedagogía que reúne el vínculo, el derecho y el cuerpo, tienen un impacto profundo en la subjetividad de los/as jóvenes en contextos de encierro. El juego, las relaciones y las prácticas corporales se convirtieron en espacios de libertad, encuentro y creación de comunidad.

Uno de los efectos más notable de promover los procesos grupales fue el fortalecimiento de los lazos sociales y de una identidad grupal. Se observaron cambios en la manera de relacionarse, en la toma de decisiones colectivas y en la resolución de conflictos. Las propuestas que surgieron de los/as propios/as jóvenes reflejaron una participación autónoma, dialógica y creativa. A través de la práctica sostenida, se consolidó lo colectivo que hizo posible el reconocimiento mutuo, el respeto por las diferencias y la colaboración, propiciando modos democráticos de relacionarse.

El programa también permitió revalorizar el cuerpo como territorio de derechos. El contacto con el agua, el movimiento libre y la posibilidad de cometer errores sin ser juzgados fueron formas de restaurar la oportunidad de elegir y actuar. En un entorno que tiende a anular, el cuerpo en juego abre de nuevo el horizonte de lo posible. En varios testimonios, los/as jóvenes destacaron que se sentían "en otro lugar", "afuera por un rato" o que "hacía mucho que no jugaban así". Estas percepciones refuerzan el valor simbólico y político de la experiencia.

En estos contextos, no fue solo una manera de pasar el tiempo, sino una apuesta ética por la transformación. El grupo, el cuerpo y el juego se entrelazaron para construir un nosotros con sentido, fuerza y proyección. En este sentido, Nakayama (2023) invita a pensar que el juego permite explorar lo impensado.

Apostar por estas pedagogías del encuentro y el derecho es reconocer la dignidad de cada joven, incluso en los contextos más difíciles. Es afirmar

que cada cuerpo en movimiento también es un gesto de resistencia, construcción y esperanza.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, J., y Pep Vivas, E. (2010). *Procesos de grupos*. Universidad Abierta de Catalunya. https://formacion.andaluciavuela.es/c/document_library/get_file?uuid=330ff59b-b6c8-44a0-aecb-99b669841c36&groupId=20195
- Del Cueto, A. M. (2005). *Grupos, instituciones y comunidades: coordinación e intervención*. Lugar Ed. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/1413/1395/4555-1>
- Fernández, G. L. (2022). Procesos grupales en L2: un estudio de caso en el aula de ELE. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, (33), 91-114. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Fern%C3%A1n-dez%2C+Gisele+%282021%29+Procesos+grupales+en+L2%3A+un+estudio+de+caso+en+el+aula+de+ELE.+ART%C3%8DCULO&btnG=#d=gs_qabs&t=1700932692169&u=%23p%3D6KW03zDw73oj
- Herrero Márquez, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 138-143. Universidad de Granada. ReidoCrea. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/21983/ReidoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marín Sánchez & Troyano Rodríguez, Y. (2012). *Psicología social de los procesos grupales*. Ed. Pirámide
- Nakayama, L. (2023). Los procesos grupales en juego. *Minka, Revista de Recreación y Lúdica*, 5, 88-96. https://www.researchgate.net/publication/375754326_Los_procesos_grupales_en_juego
- Nakayama, L. y Ordoñez, Ma. A. (2024) Los procesos grupales en los juegos: entre la obviedad y el darse cuenta. *Minka, Revista de recreación y Lúdica*, 6, 97-107 <https://editorial.upc.edu.ar/publicaciones/minka-n-6/>
- Romero, R. (1994) *Grupo: Objetivo y teoría*. Lugar editorial S.A. Vol I.
- Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teoría, procesos y aplicaciones*. McGraw-Hill Interamericana de España, S.L.



Apalane (1987)
Apalane es un juego de mesa de estrategia para dos jugadores, diseñado por Michael Lasker y Laurent Levy, en el que cada jugador dispone de fichas de distintos colores sobre un tablero hexagonal. El objetivo del juego es hacer del contrario o piezas del contrario.

Cuartú (Guin)
Este es un juego de mesa de estrategia para dos jugadores, diseñado por Michael Lasker y Laurent Levy, en el que cada jugador dispone de fichas de distintos colores sobre un tablero hexagonal. El objetivo del juego es hacer del contrario o piezas del contrario.

Fichas de acción (Canadá)
Este es un juego de mesa de estrategia para dos jugadores, diseñado por Michael Lasker y Laurent Levy, en el que cada jugador dispone de fichas de distintos colores sobre un tablero hexagonal. El objetivo del juego es hacer del contrario o piezas del contrario.

Seguimos Instagram
@robertojuegosdelablero
CONTACTOS
WhatsApp: 3547558140
Facebook: rober1ojuegosdelablero
Instagram: @robertojuegosdelablero

Juegos y Facilitar la Integración Intercultural

Moverse en grupo: recreación y procesos grupales en personas mayores

Paulina Romina Aranda¹

Gómez Guillermo²

Martín Rocío Victoria³

Alicia Cheble⁴

Córdoba, Argentina

¹Facultad de Educación Física Ipef - UPC
E-mail paulinarominaaranda@upc.edu.ar

²Facultad de Educación Física Ipef - UPC
E-mail guillermogomez@upc.edu.ar

³Facultad de Educación Física Ipef - UPC
E-mail martinrociiovictoriamartin@gmail.com

⁴Instituto Pedagógico de Ciencias Humanas – UNVM

Resumen

El presente trabajo expone avances del proyecto de investigación “Procesos grupales en Educación Física y Recreación en contextos diversos” (Nakayama y equipo, 2023–2025), cuyo objetivo general es analizar y comprender cómo se desarrollan los procesos grupales en propuestas de Educación Física y Recreación orientadas a distintos contextos sociales.

En esta instancia, se presenta el análisis de un grupo de personas mayores que participan en el Taller de Movimiento, coordinado por una profesora de Educación Física, en una residencia geriátrica de gestión privada ubicada en la ciudad de Córdoba.

El foco está puesto en diversos aspectos que configuran los procesos grupales, tales como las interacciones y formas de comunicación, la distribución de roles y liderazgos, la construcción

de normas, el nivel de cohesión y la aparición de conflictos, entre otras dinámicas propias de los grupos.

La investigación se orienta a identificar y promover propuestas de Recreación centradas en el protagonismo, la emancipación y la reflexión crítica de sus participantes. Desde una perspectiva de derechos, se busca contribuir a la producción de conocimiento en el campo de la Educación Física y la Recreación, con especial atención en los procesos grupales que allí se construyen.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que procura comprender los sentidos que lxs participantes otorgan a sus acciones y experiencias grupales, en un contexto específico. El trabajo de campo se desarrolló a través de observaciones con distintos grados de participación y entrevistas semiestructuradas a lxs protagonistas del taller.

A partir de esta investigación, se busca aportar fundamentos, recursos y criterios que permitan revisar y planificar propuestas de Recreación y Educación Física orientadas a personas mayores, con el propósito de incidir de manera intencionada en el desarrollo de procesos grupales significativos.

Palabras Claves: Personas Mayores - Procesos Grupales - Recreación - Comunicaciones e interacciones - Roles

Introducción:

En los distintos contextos educativos, los procesos grupales se entrelazan con las actividades y objetivos propuestos, generando dinámicas que pueden enriquecer los aprendizajes, así como el desarrollo personal y colectivo. Sin embargo, estas mismas dinámicas también pueden obstaculizar, limitar o incluso inhibir esos procesos. En esta complejidad, surgen algunos interrogantes: ¿Cómo se constituyen esos procesos grupales? ¿Qué aspectos del rol docente y qué tipo de intervenciones los favorecen o dificultan? ¿Qué enfoque de recreación promovemos en nuestras propuestas y cómo incide esto en los vínculos grupales? ¿Cómo se manifiestan las interacciones, las comunicaciones, los roles y liderazgos, las normas y los conflictos en los grupos que acompañamos como docentes?

En este sentido, los grupos no son meros escenarios donde se desarrollan las prácticas, sino espacios vivos donde emergen sentidos, vínculos, tensiones, roles y formas particulares de relacionarse.

Desde un enfoque cualitativo que busca comprender los sentidos de las prácticas desde la perspectiva de quienes las vivencian (Vasilachis de Gialdino, 2006), este trabajo se apoya en observaciones participativas realizadas en las clases del taller, y en entrevistas semiestructuradas a lxs protagonistas.

El estudio de caso se centra en un grupo de personas mayores residentes en un geriátrico de gestión privada, ubicado en la ciudad de Córdoba. La franja etaria del grupo va de los 78 a los 95 años. El 90 % de lxs residentes son mujeres que

conviven, en su mayoría, desde hace aproximadamente tres años.

Entre vínculos, interacciones y roles: pensar lo grupal

En este apartado se recuperan aportes clave para el análisis de los procesos grupales en el marco del trabajo investigativo. Según Souto (1993), un grupo puede definirse como un conjunto de personas que comparten un espacio y un tiempo común, interactúan entre sí, persiguen objetivos y desarrollan un sentido de pertenencia que le otorga identidad.

Desde esta perspectiva, se abordan elementos constitutivos como los roles, los liderazgos, la comunicación, las normas y los conflictos. Los roles, entendidos como conductas esperadas en función de una posición dentro del grupo, pueden ser funcionales o disfuncionales (Romero, 2004).

La comunicación, por su parte, constituye el medio que posibilita las interacciones entre los sujetos. En la vida social del grupo, permite la transmisión constante de información, sentidos y emociones. Al recuperar a Sánchez (2014), se plantea que la comunicación es un proceso mediante el cual las personas crean y envían mensajes que son recibidos, interpretados y respondidos por otras.

Lewin (1988) sostiene que el grupo es una unidad dinámica e interdependiente, que no puede reducirse a la mera suma de sus partes. No es la semejanza lo que une a sus miembros, sino el grado de interacción entre ellos. En todo grupo existen relaciones interpersonales, normas, objetivos (explícitos e implícitos), emociones compartidas y tensiones internas, que pueden tanto favorecer como dificultar su funcionamiento. También emergen deseos, fantasías y lo que el autor denomina "ilusión grupal": un campo imaginario que sostiene simbólicamente al grupo.

El derecho a envejecer recreándose: sentidos, condiciones y potencialidades en los procesos grupales

La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015), adoptada por Argentina mediante la Ley 27.360, define como persona mayor a

toda aquella de 60 años o más, y reconoce explícitamente su derecho al acceso y disfrute de la recreación. No se trata únicamente de la existencia de un marco legal, sino de garantizar su implementación. Desde una perspectiva que concibe la vejez no como una etapa de declive o cierre, sino como una oportunidad para iniciar, retomar o descubrir intereses, deseos y necesidades.

Fajn (2000) plantea que la recreación puede tener un lugar central en la vida de las personas mayores, sobre todo cuando se atraviesan pérdidas de roles, vínculos o capacidades. En lugar de pensarse como una simple actividad de entretenimiento, el autor la concibe como un espacio donde esas pérdidas pueden ser resignificadas, desde lo lúdico y compartido.

A partir del juego teatral, por ejemplo, muchas personas mayores logran conectar con escenas, emociones y recuerdos ligados a momentos significativos de sus vidas. No se trata solo de recordar, sino de poner en juego deseos, duelos, fantasías. Como afirma Fajn, en esos espacios “juegan con lo que ya no pueden ser, hacer o tener, con las pérdidas, pero también con los anhelos, deseos y fantasías” (p. 31).

Pensar la recreación desde esta perspectiva es también una apuesta política y pedagógica: implica habilitar propuestas que reconozcan el derecho a decidir, crear y participar activamente, incluso en una etapa de la vida muchas veces atravesada por el silencio o la quietud. En ese marco, la recreación puede abrir espacios donde se transformen representaciones sobre la salud y la enfermedad, generando cambios en hábitos, vínculos y modos de habitar el tiempo, y promoviendo así el protagonismo y el desarrollo integral de las personas mayores.

Desde una perspectiva pedagógica, Waichman (2004) define la recreación como una práctica intencional, voluntaria y lúdica, orientada a promover la autonomía y el protagonismo. Esta mirada discute con aquellas concepciones que reducen la recreación al mero entretenimiento, al proponerla como un espacio de elección, construcción de sentido y participación activa.

Gerlero (2006) y Vilas (2016) proponen pensar la recreación como una práctica social y cultural, cuyo sentido no está dado de antemano, sino que se construye en cada contexto, en función de los vínculos, las relaciones y las condiciones en las que sucede. No se trata solo de qué se hace, sino de los significados que se generan colectivamente. En este sentido, la recreación forma parte de un entramado más amplio de sentidos compartidos, atravesado por valores, costumbres y formas de estar con otros.

En este marco, el vínculo con los procesos grupales le otorga a la recreación un nuevo espesor. No se trata únicamente de planificar actividades, sino de crear condiciones que habiliten el encuentro, la palabra y la posibilidad de decidir. El grupo, en ese sentido, no solo acompaña, también transforma.

Puede convertirse en un espacio que habilita otras formas de estar con otros, donde se comparten experiencias, se reconstruyen sentidos y se fortalecen los vínculos. Un tiempo y un lugar donde se apuesta a la autonomía, al protagonismo y al hacer con otros, lejos de las propuestas pensadas solo para ocupar el tiempo.

Breve descripción del Taller de Movimiento

El grupo participa del taller de Movimiento dos veces por semana, durante una hora por la tarde, y está acompañado por una docente que forma parte de la residencia desde hace tres años. El taller incluye propuestas lúdicas, prácticas corporales adaptadas, dinámicas que estimulan la memoria a través de la evocación de recuerdos ligados al barrio, las comidas, los festejos y experiencias de vida. La docente lleva música, y a partir de las canciones y géneros seleccionados surgen conversaciones, pedidos, movimientos espontáneos y baile. En este marco también se organizan salidas al aire libre, visitas a centros culturales o cafés, ampliando así los márgenes del espacio cotidiano.

La mayoría de las propuestas se realizan en el comedor de la institución, un espacio amplio y rectangular donde los residentes se ubican sentados en círculo. Las enfermeras acompañan la actividad desde fuera del círculo, asistiendo a

quienes necesitan ir al baño, desplazarse a otros espacios o simplemente acomodarse.

Descripción de propuestas ¿Cómo describiremos las propuestas del Taller de Movimiento?

En el siguiente apartado se describen y analizan dos propuestas puntuales del Taller de Movimiento con personas mayores, con el fin de observar cómo se desarrollaron, qué respuestas generaron en el grupo y qué aspectos emergieron en la dinámica compartida.

Para ello, se definieron categorías específicas — consigna literal, disposición en el espacio, forma de transmitir, variantes habilitadas y características grupales— buscando interrelacionarlas para comprender mejor cómo inciden las propuestas y la facilitación docente en los procesos grupales, y viceversa.

Este recorte metodológico permite identificar con mayor claridad las potencialidades y los desafíos del trabajo recreativo con personas mayores, desde una perspectiva situada. Se trata de mirar la experiencia con los lentes de los procesos grupales: vínculos, roles, comunicación, acuerdos y tensiones que se construyen colectivamente. Esta descripción busca contextualizar la experiencia para luego profundizar en el análisis de las propuestas, y desde allí reflexionar sobre el sentido de estas prácticas.

Análisis comparado de las propuestas

Consignas

La Propuesta 1 consistió en pasar un globo —en un primer momento a quien se tenía al lado— con la consigna de decir una palabra que comenzara con una letra determinada. En la Propuesta 2, pensada como actividad de cierre del taller, se realizaron ejercicios de movilidad articular, pero la dinámica fue resignificada por la iniciativa de lxs adultxs mayores, quienes comenzaron a cantar y a bailar, transformando el momento en una experiencia festiva.

Formas de intervención docente

Las intervenciones del docente en las propuestas pueden potenciar o limitar los procesos grupales.

Aquí nos enfocamos en identificar, las formas de dirigir las propuestas, habilitar la palabra y generar espacios de participación. Estas formas de intervenir incidirán en los grados de participación, protagonismo y autonomía por parte de lxs participantes.

En la Propuesta 1 se observó una intervención docente centrada en la conducción de la actividad, con una escasa intervención del grupo. La profesora asumió un rol directivo, orientando verbal y gestualmente el desarrollo de la tarea. La comunicación fue unidireccional, lo que responde al esquema radial ya mencionado (Romero, 1994). Esta forma de conducción, si bien puede generar contención, también puede restringir la autonomía y la participación activa de lxs participantes.

En la Propuesta 2, la intervención docente se caracterizó por dirigir de una forma menos estructurada y más flexible en comparación con la propuesta anterior. Si bien la docente mantuvo el rol de facilitadora, su presencia no centralizó la dinámica, lo que permitió una mayor apropiación de la propuesta. En este contexto, la docente habilitó la iniciativa de lxs participantes al preguntar qué música deseaban escuchar, propiciando un espacio de expresión donde las decisiones y acciones surgieron desde el grupo.

Esta forma de intervención habilita el desarrollo de interacciones más horizontales y fomenta el protagonismo de lxs participantes en la construcción de la experiencia, en línea con las perspectivas de recreación educativa que promueven una participación protagonista y significativa Waichman (2009).

Desenlaces de las propuestas

En la Propuesta 1, el objetivo se encuentra centrado en el cumplimiento de una consigna cognitiva (decir una palabra con una letra determinada) y realizar un pase al compañerx. Se caracteriza por permitir en su mayoría resoluciones individuales, con escasas las interacciones grupales, se visualiza un enfoque recreativo, como plantea Waichman (2004), sin promover al protagonismo real, el deseo e interés de lxs residentes.

En la Propuesta 2, se evidenció un mayor disfrute en la que lxs participantes fueron protagonistas, decidiendo qué música escuchar, cantando, charlando entre ellxs. En expresiones como:

P: La docente les pregunta que música quieren escuchar -Gra: Un tango -Pepi: Un tango. Al lado de ellas, dos participantes completan una frase de tango que el grupo celebra con aplausos.

Participación e introducción a las dinámicas grupales

Durante la Propuesta 1 se observó una participación desigual. Mientras algunxs respondían con soltura, otrxs encontraron dificultades frente a la exigencia de pensar y hablar en voz alta. Esto generó tensiones, silencios prolongados, risas nerviosas y un clima por momentos tenso.

...Mientras Azucena no recuerda qué país mencionar. Graciela empieza a cantar el himno de las Américas.

Graciela: "Argentina, Brasil y Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador. Uruguay, Venezuela y Honduras"

P: "Así se aprendieron todos los países."

Mientras tanto Fernando mueve su mano a modo de orquesta del himno que está cantando Graciela. Graciela mantiene sus manos en el pecho y canta: "Guatemala y El Salvador".

Ríe Graciela y termina la canción tímidamente. La profesora ríe también. Fer sigue moviendo sus manos al ritmo del canto.

Graciela: ¿Ninguna? (con gestos de disgusto)

En la Propuesta 2, la participación fue generalizada y activa, con un alto grado de disfrute perceptible por las risas generalizadas, las conversaciones entrecruzadas y continuas. Lxs participantes eligieron la música, cantaron colectivamente sus canciones preferidas y varias parejas se animaron a bailar. Como señala Gerlero (2004), la recreación es una práctica social cargada de significados que dependen del contexto y de las condiciones en que ocurre. No se trata solo de lo que se hace, sino del sentido que adquiere para quienes la viven.

Durante la escena, se observa cómo Pepi se incorpora espontáneamente y comienza a bailar. Lo hace con un gesto característico: una mano apoyada sobre el estómago y la otra extendida hacia el frente, simulando estar en pareja, mientras recorre el centro del círculo. En ese momento, Azucena la llama y señala que Fer se está acercando para invitarla a bailar. Pepi le responde con una sonrisa y, sin interrumpir el movimiento, comienza a bailar junto a él.

Subgrupos y roles

En ambas propuestas se identificaron tres subgrupos según grados de autonomía: Grupo A (Pepi, Vir, Gra, Nora, Fer) con alta autonomía; Grupo B (Beba, Azucena, Eli, Luis, Olguita) con dificultades motrices o auditivas; y Grupo C (Donita, Leda, Kita, Gladys) con mayores obstáculos para comprender, responder o movilizarse. Norma, en particular, permanecía en silla de ruedas, sin posibilidad de hablar ni realizar movimientos voluntarios.

Durante la Propuesta 1, el Grupo A sostuvo la actividad, pero también manifestó impaciencia frente a las pausas del resto, generando tensiones. Muchxs asumieron roles funcionales de asistencia (Romero, 2004), ayudando a repetir consignas, mover el globo o alentar a quienes no respondían con rapidez. Sin embargo, la reiteración de estos roles podría implicar una sobreidentificación que inhabilite otras formas de participación. En un momento inesperado, Norita gritó "¡Putá!" en medio de una ronda, provocando risas generalizadas. Este hecho puede pensarse como un emergente grupal (Pichon-Rivière, 1971), ya que alteró el ritmo y disposición afectiva del grupo.

En la Propuesta 2, la mayoría logró participar de manera activa y desde lugares diferentes. El grupo resignificó la consigna inicial, y la dinámica fue impulsada por la iniciativa de lxs participantes: cantaron y bailaron tangos. Lxs integrantes que antes asistían, ahora se integraban desde otras formas. Por ejemplo, Pepi, Fer y Azucena transformaron el cierre de la clase y terminaron bailando, en lugar de finalizar sentados. Esta transformación evidencia que los roles no están fijos y que, al habilitar nuevas posibilidades, emergen formas de participación más libres y diversas.

Formas de comunicación

La Propuesta 1 se caracterizó por una comunicación radial (Romero, 1994), en la que la docente ocupaba el centro del intercambio, emitiendo consignas e intervenciones. Las interacciones entre pares fueron escasas. En contraste, en la Propuesta 2 se observó una circulación más abierta de la palabra. Entre canto, juego y baile, se escuchaban conversaciones cruzadas, risas compartidas, y múltiples voces circulaban en simultáneo. Esta forma se acerca más al modelo de “estrella radial”. Además, la comunicación no verbal estuvo presente en ambas propuestas, como miradas, gestos y expresiones faciales, que transmitieron afecto, participación o tensión (Rojas y Vivas, 2010).

Pistas del análisis comparado

El análisis comparado evidencia dos modos muy distintos de habitar el espacio recreativo. Por un lado, una propuesta más estructurada y directiva, generó respuestas principalmente individuales, cierta rigidez y escasa espontaneidad. A su vez, la elevada exigencia en términos motrices y cognitivos —para algunos de los integrantes— generó reacciones en cadena: la dificultad de algunas personas de responder a la actividad llevó a que otras asumieran roles más asistenciales, mientras que parte del grupo se replegó o desconectó. Así, se configuró una dinámica poco flexible, donde los lugares que ocupaba cada quien tendían a cristalizarse.

En otra ocasión también se dieron reacciones en cadena, aunque de otro tipo: la habilitación del deseo, del humor, del error y de la improvisación propició un contagio positivo que fue ampliando la participación, promoviendo intervenciones espontáneas, circulación de roles y mayor cohesión del grupo. La energía compartida se desplegó en forma de baile, carcajadas y algarabía.

Como plantean Waichman (2009) y Gerlero (2004), cuando la recreación se piensa con sentido y desde una perspectiva situada, la acción puede convertirse en experiencia: una experiencia colectiva, que toca a los participantes y les permite reelaborar sentidos, narrativas y modos de estar en el mundo.

Aproximaciones

Desde esta mirada, los procesos grupales se revelan como una dimensión central para revisar, comprender y enriquecer nuestras prácticas. Reconocerlos nos permite ir más allá de la lógica de la propuesta o del rol docente, y poner el foco en el grupo: en su disponibilidad física y cognitiva, en sus modos de comunicarse, en los vínculos que construyen, en sus intereses y deseos.

El grupo no solo acompaña; también transforma. Puede ser un espacio donde se ensayan otras formas de estar, de decidir, de habitar el tiempo de maneras más propias, más compartidas.

Las reacciones en cadena, lejos de ser neutras, nos muestran cómo ciertas condiciones propician apertura o repliegue; cómo el gesto de una persona puede alentar a otra a participar, o reforzar su decisión de no hacerlo. Por eso, revisar qué habilitamos y qué cristalizamos en nuestras intervenciones resulta clave.

A partir de lo observado, se abren nuevas preguntas para seguir pensando:

– ¿Qué lugar damos, como docentes, a los procesos grupales? ¿Los registramos, incidimos, los propiciamos?

– ¿De qué manera nuestras propuestas habilitan una recreación con sujetos libres, capaces de elegir y transformar?

– ¿Qué dispositivos fomentan un protagonismo genuino y compartido, sin quedar fijado en quienes más toman la palabra?

– ¿Qué ocurre cuando habilitamos que las propuestas también puedan ser resignificadas por quienes participan?

Referencias bibliográficas

- Argentina. Congreso de la Nación. (2017). Ley 27.360: Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>
- Fajn, S. (2000). Jugar no es jugarse la vida. G. Zarebski, G. y R. Knopoff (comp): *Viejos nuevos, nuevas viejos* (27-49). Buenos Aires: Editorial Tekné.
- Gerlero, Julia Cristina. (2006). Hacia un concepto de recreación. Anuario de Estudios en Turismo – investigación y Extensión, Volumen IV, 49-57.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Paidós, Psicologías del siglo XX.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*.OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/186463>
- Pavia (2009). *Formas del juego y modos de jugar*. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- Romero, R. (1994). *Grupo: Objetivo y teoría*. Lugar editorial S.A. Vol I.
- Romero, R. (2007). *Grupo, objeto y teoría*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Giadessa.
- Vilas, F. (2016). La Recreación, conceptos, modelos y perspectivas. <https://fabianvilas-nparis.blogspot.com/2017/03/larecreacion-socioanalista-y-recreador.html>
- Vivas i Elias, P., Rojas Arredondo, J., & Torras Virgili, E. (2010). Dinámica de grupos.
- Waichman, P. A. (2004). Tiempo libre, libertad y educación. *Conexões*, 2(1), 77-87.
- Waichman, P.A (2009) ¿Cuál recreación para América Latina? Universidad del Zulia Venezuela. Maracaibo, Venezuela

Registro MESA “Recreando el camino”

Domingo 11 de Mayo 2025 – 14hs.

Registro de Jazmin Zabala y
Brisa Ordoñez.

La Ponencia se llevó a cabo en una disposición en ronda, con aproximadamente 30 personas participando del encuentro. En el centro, Gabi oficiaba como representante y mediadora, generando un clima de escucha activa y diálogo. Cada opositor disponía de 15 minutos para presentar su propuesta, mientras el grupo escuchaba, tomaba notas y se dejaba atravesar por las experiencias compartidas.

La primera en tomar la palabra fue Cintia, docente de Educación Física y Salud, quien comenzó presentándose. Nos introdujo en su trabajo dentro del programa **“Las infancias tempranas en centros infantiles”**, que se desarrolla en Salas Cuna. Compartió preguntas que orientan su investigación: *¿Cómo evitar el uso de pantallas en las primeras infancias? ¿Qué otras experiencias pueden habilitarse cuando las pantallas se corren de escena?*

A partir de allí, Cintia nos condujo por un recorrido rico y complejo que incluyó experiencias culturales, propuestas lúdicas, recursos audiovisuales alternativos, alimentación, música y otras formas de habitar los espacios con niños y niñas. Reflexionó sobre el uso extendido del teléfono celular en contextos familiares e institucionales, y cómo

las condiciones de acceso determinan también formas de vincularse con las pantallas. Una de sus frases resonó especialmente: *“La evitación de las pantallas permite que otras cosas sucedan”*.

Durante su exposición, se habló de **“niñeces encarceladas por las pantallas”**, de una **crisis en los modos de crianza**, y de la necesidad urgente de construir propuestas de acompañamiento en espacios recreativos que devuelvan la vivencia, el juego y el encuentro al centro de la escena. Su trabajo recupera también la dimensión simbólica, trayendo a autores que interrogan las formas de representación, la otredad, y el lugar de legitimidad (y relativismo) de las prácticas con pantallas. Remarcó que **estas prácticas no son exclusivas de ciertos sectores**: las industrias culturales y audiovisuales instalan sentidos que atraviesan a toda la sociedad.

Cintia planteó con fuerza la necesidad de abrir interrogantes más allá del mandato de “evitar” y nos dejó pensando: *¿Qué otras estrategias podemos construir? ¿Qué propuestas audiovisuales, contextos de juego y experiencias compartidas pueden proteger los derechos de las infancias sin negar el mundo en el que habitan?*

Cerró su intervención con una invitación a encontrarse con otros/as: con conocimientos, con descubrimientos, con preguntas movilizadoras. Y sobre todo, con la certeza de que repensar nuestras prácticas no solo es necesario, sino también posible.

La segunda ponencia estuvo a cargo de Jorge Saminsky, jubilado, quien comenzó su intervención presentándose. Compartió parte de su biografía personal: se describió como una persona de 60 años que ha atravesado múltiples épocas y transformaciones culturales, destacando momentos como el uso del tocadiscos, los bailes lentos, la radio, la televisión a color, la llegada del celular y la experiencia de la pandemia. Fue en ese contexto pandémico cuando dedicó tiempo a la lectura y el estudio, y a partir de ello, acuñó el concepto de “**inteligencia lúdica-corporal**”.

Expresó que no se puede hablar de ludicidad sin referirse a la corporeidad, entendida como un **proceso infinito**. Afirmó también que la **minka** puede pensarse como un encuentro para reinventar el futuro, dada la necesidad de nuevas respuestas ante problemáticas actuales. Señaló que las soluciones exitosas del pasado y las verdades absolutas ya no resultan necesariamente válidas en el presente o el futuro.

Durante su exposición, mencionó el concepto de “**homodeus nexus**”, y remarcó que actualmente existe una **epidemia de información**, en la que abundan los datos pero no necesariamente los sentidos construidos sobre ellos. En ese marco, propuso preguntas como: *¿Qué aprendimos durante la pandemia? ¿Qué nos dejó?*, y enumeró algunas prácticas adquiridas en ese contexto: el uso intensivo de pantallas, YouTube como herramienta de aprendizaje, la elaboración de pan de masa madre, escabeche, bondiola, entre otras. Concluyó que en ese período “aprendimos a aprender”.

Más adelante, abordó conceptos como **ludicidad y fruición** (sensación inexplicable de placer), indicando que se trata de una experiencia subjetiva, indefinible y en constante redefinición. Propuso trabajar sobre la revalorización de esta experiencia, el despertar de la inteligencia lúdica y la disponibilidad personal para actuar lúdicamente con otros y en relación con el entorno. Introdujo

categorías como **conceptos, procedimientos y actitudes en relación a la fantasía**.

La tercera intervención abordó el vínculo entre el juego y las utopías desde una perspectiva histórica del siglo XX. Se presentó el juego como un ámbito propositivo, en tensión con las condiciones impuestas por el capitalismo, que naturaliza prácticas utilitarias en torno al juego. Se analizó cómo el **sentido común**, la lógica de las **mercancías** y la **utilidad** condicionan el juego, interpellando al mismo tiempo al **deseo del sujeto** y al lugar del **elemento lúdico** en contextos contemporáneos.

La última ponencia estuvo centrada en el trabajo realizado en contextos de encierro, específicamente en el **Complejo Esperanza**, con jóvenes de entre 14 y 18 años en un grupo mixto. Se planteó como eje de trabajo el **acercamiento a las subjetividades** de los jóvenes a través de propuestas pedagógicas y culturales. Se llevaron adelante talleres de **boxeo y rap**, adaptados a las particularidades del grupo, con una fuerte presencia de los docentes y talleristas que buscaron generar vínculos desde el conocimiento del contexto y el respeto por las trayectorias de vida de los participantes.

Registros Mesa: “Jugar para recrear las instituciones”

Registro por Abril Olmedo.

Jugar para humanizar la escuela

Julia Goldberg y Diego Larrigaudiere – Profesorados de Formación Docente, CABA

Julia Goldberg y Diego Larrigaudiere son formadores docentes en los profesorados de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde hace tiempo vienen desarrollando una experiencia pedagógica que entrelaza el juego y la enseñanza como forma de repensar la escuela desde una perspectiva humanizadora. En esta propuesta, el acto de jugar se convierte en una herramienta crítica y sensible para habilitar nuevas formas de vínculo, aprendizaje y presencia en el aula.

Su trabajo parte de una sistematización de prácticas en formación docente donde el juego, lejos de ser un “recreo”, ocupa un lugar central como dispositivo pedagógico. Sostienen que formar docentes en el juego y desde el juego implica no sólo enseñar a jugar, sino también recuperar la biografía lúdica de cada quien: sus experiencias, sus placeres, sus permisos para el juego. Porque, como afirman, todos fuimos y somos jugadores.

En un contexto donde el juego no existe como unidad curricular, esta apuesta nace también de una necesidad de construir un marco teórico propio, dado que en el campo de la recreación y el juego escolar hay aún poco escrito. Para eso, dialogan con autores como Huizinga y Carolina Duek, entre otros, y se preguntan críticamente: ¿cómo entra el juego en la escuela?, ¿cómo se vive el tiempo en la infancia?, ¿qué sucede con el juego en un sistema educativo atravesado por la lógica capitalista, donde el recreo funciona como compensación?

Un punto de partida significativo en esta experiencia fue el relato de un estudiante que, tras animarse a proponer un juego en el aula, escribió a sus docentes: “Desde ese día siento un vínculo más cercano con ellos”. Este tipo de escenas marca el tono de la propuesta: el juego como generador de vínculo, como posibilidad de encuentro, como espacio donde se valora la otredad y se habilita la participación activa.

Desde un enfoque etnográfico, esta propuesta no busca definir el juego de manera cerrada, sino registrar cómo aparece en las prácticas concretas de formación, qué transforma, qué habilita, qué resiste. El aula, entonces, se convierte en un

laboratorio vivo donde el juego permite pensar la escuela misma: sus límites, sus tiempos, sus corporalidades, sus posibilidades.

Lejos de concebir el juego como “pausa” o momento “no pedagógico”, Goldberg y Larrigaudiere lo recuperan como derecho, como práctica situada, como herramienta política y afectiva. Jugar no es “descansar del trabajo escolar”, sino crear un modo alternativo de estar en la escuela: un modo horizontal, participativo, encarnado.

En el juego, proponen, se fundan lo común y lo colectivo en un mismo acto. Todos bajo las mismas reglas, en acuerdos que permiten que el juego ocurra. La colectividad se construye desde ahí: desde la comunicación, el riesgo de participar, la mirada puesta en el otro. Porque para jugar necesito al otro, y en ese lazo se produce una valoración genuina: de lo que el otro aporta, de su presencia, de su diferencia.

En este sentido, formar docentes que juegan es formar docentes que se abren al encuentro. Que se animan a poner el cuerpo, a habitar el aula de otra manera. Que entienden que enseñar no siempre es explicar, sino también crear el ambiente mágico donde “ya jugué, ya comprendí”, y entonces puedo levantar la mano sin miedo.

La propuesta de Goldberg y Larrigaudiere es, en definitiva, una invitación a jugar(nos) en la construcción de una escuela más humana. Una escuela que recupere el juego no como recurso supletorio, sino como clave para repensar el presente pedagógico en toda su potencia.

Posibilidades y tensiones de una sistematización de experiencias de un proyecto lúdico-creativo con perspectiva de derechos

Lilia Nakayama, Catalina Fernández y Mara Bosco – Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

La presente ponencia aborda la sistematización de una experiencia de intervención comunitaria desarrollada en conjunto entre la Universidad Provincial de Córdoba y un equipo territorial de un merendero barrial. El proyecto, denominado *CON-JUGEMOS*, se construyó colectivamente desde una perspectiva de derechos, con el juego y la

recreación como herramientas centrales para la participación, el encuentro y la transformación social.

Desde una planificación participativa, mediada por el diálogo, los acuerdos y el reconocimiento de saberes situados, se buscó formular propuestas educativas y lúdicas que respondieran a las necesidades y deseos del territorio. En este marco, la sistematización fue asumida como una práctica crítica y decolonial de construcción de conocimiento, donde se privilegió la experiencia vivida, las voces múltiples y los sentidos compartidos por todos los actores involucrados.

El proceso incluyó talleres de escritura no académica, entrevistas, registros fotográficos, líneas de tiempo y materiales gráficos que permitieron visibilizar tanto los sentires como las tensiones de la experiencia. El juego, en sus distintas expresiones (tradicionales, cooperativos, competitivos), fue el núcleo articulador de los vínculos, promoviendo la participación activa de niñxs y fortaleciendo valores como la solidaridad, el cuidado mutuo y la cooperación.

Uno de los desafíos centrales fue derivar en una sistematización sostenida y colectiva, que no se agotara en un solo momento, sino que diera continuidad a las prácticas pedagógicas emancipadoras y comprometidas. Esta experiencia fue llevada adelante por estudiantes de primer año de formación docente, quienes transitaron procesos de observación participante, planificación, implementación y evaluación de propuestas, reflexionando críticamente sobre su rol como educadores y como actores sociales.

Entre las principales categorías emergentes del trabajo se destacan: la sensibilización y el acercamiento a otras realidades, la construcción participativa del conocimiento, el juego como derecho y como práctica pedagógica, y la transformación tanto de lxs niñxs como de lxs estudiantes-docentes.

Finalmente, la sistematización permitió no solo recuperar y resignificar la experiencia, sino también darle visibilidad y valor al trabajo conjunto entre universidad y territorio. Invita a animarse a hacer, a habitar otros modos de enseñar y

aprender, y a construir desde la práctica situada y colectiva una pedagogía comprometida con la justicia social.

Jugar en libertad: prácticas corporales, procesos grupales y derechos en contextos de encierro

Carola Tejeda – Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

La presente ponencia comparte la sistematización de una experiencia educativa y corporal en contextos de encierro, desarrollada en el Complejo Esperanza de Córdoba, donde se alojan jóvenes varones y mujeres privados de su libertad. Esta experiencia se enmarca en el Programa de Extensión Universitaria impulsado por la UPC, a través de la Facultad de Educación Física (FEF) y la Facultad de Educación y Salud (FES), y coordinado desde la cátedra de Educación Física en las Modalidades del Sistema Educativo de la FEF.

La propuesta pone en el centro el derecho al juego, la corporalidad y la participación activa, desde una perspectiva sociocrítica que reconoce las desigualdades estructurales sin renunciar al principio de igualdad de derechos. A partir de un recorte metodológico y teórico, Carola Tejeda profundiza en las tensiones y posibilidades de esta experiencia, resaltando cómo la práctica corporal puede constituirse en un motor de vínculo, expresión, ciudadanía y libertad.

El proyecto se desarrolló en dos etapas: la *Escuela de Primavera* y la *Escuela de Verano*, incluyendo dos líneas de acción. Por un lado, un espacio de prácticas corporales (dos veces por semana), coordinado por profesores y becarixs de Educación Física. Por otro, un espacio participativo y proyectual, co-construido con lxs jóvenes, donde emergieron propuestas como el boxeo, el rap y la escritura como formas de narrar su propia historia. En ambas instancias, se apostó a un trabajo dialógico y horizontal, habilitando la palabra, el gesto y el silencio como formas válidas de comunicación.

El enfoque partió del reconocimiento de las diferencias entre los sujetos, pero con el objetivo claro de afirmar derechos comunes. Desde una

pedagogía de la escucha, la práctica docente se posicionó como facilitadora, no impositiva, habilitando el conflicto como espacio de aprendizaje colectivo. En este sentido, se propiciaron nuevas formas de estar en grupo, más allá de la simple coexistencia.

El rol del juego fue central: como vehículo para el encuentro, como forma de expresión, y como interrupción simbólica del encierro. Las voces de lxs jóvenes dan cuenta de ello: *“cuando jugábamos, sentía que estaba afuera un rato”; “¿cuándo van a volver?”*. A través de prácticas deportivas alternativas, actividades acuáticas y propuestas emergentes, se buscó revalorizar el cuerpo como territorio de derecho, habilitar el deseo, y construir colectivamente una cultura de paz.

La experiencia alcanzó a más de 230 jóvenes, y puso en tensión no sólo los sentidos de la educación física, sino también los modos de intervención universitaria en contextos de exclusión. La sistematización permitió visibilizar transformaciones subjetivas y colectivas, y consolidar un espacio de libertad dentro de uno de encierro.

Esta ponencia invita a pensar y animarse a construir otras formas posibles de educación corporal, desde el compromiso con los derechos humanos, la dignidad y la justicia social.



| SACHINES Y SACHINES PAMBA |

SACHÍN: Es el término en quechua donde se desarrollaron propuestas prácticas de tipo vivencial para todo el grupo, con instancias de reflexión y análisis.
Duración: 2 hs.

SACHÍN PAMBA: La propuesta se diferencia del SACHIN en que su duración es de 4 hs.

REGISTROS: Son documentos producidos por observadores externos de cada presentación.

“A Rondar la vida”

Jesica Claro¹

María Mercedes Pasquini²

Gabriela Qüesta³

Silvina Qüesta⁴

Santa Fe, Argentina

Colectivo de Recreación Comunitaria
“Abriendo el Juego”
abriendoeljuegosf@gmail.com

¹clarojessica9@gmail.com

²mechepasquini@gmail.com

³gabiquesta@gmail.com

⁴silvinaquesta@gmail.com

Eje: El campo de la Recreación, el juego, el arte y la cultura en espacios de desarrollos educativos y comunitarios.

Resumen

“A rondar la vida ” Es una propuesta de formación que invita a recuperar la ronda comunitaria como forma de organización que facilita el encuentro en un círculo infinito que abraza, contiene, une, protege, suma, sostiene

Propone vivenciar, compartir y recuperar propuestas lúdicas (algunas tradicionales) que forman parte de la memoria colectiva, modificando y aggiornándolas en nuevas producciones de sentido, habilitando un espacio de disponibilidad corporal para la acción y el disfrute partiendo del propio cuerpo como medio de expresión, juego y comunicación. Propicia un espacio de reflexión en torno a la construcción colectiva y al juego como acto político y de resistencia.

Palabras Clave: Ronda – Juego – Comunidad – Disponibilidad Corporal

Texto Principal

La ronda comunitaria es una forma de organización que se ejerce desde tiempos inmemoriales en pueblos y comunidades dando seguridad a quienes la integran en un círculo infinito que abraza, contiene, une, protege, suma, sostiene, contiene e invita. En la ronda cantamos, celebramos, contamos, lloramos, reímos, jugamos. Puede volverse una “ronda abierta” porque siempre habrá lugar para alguien más, y cuanto más grande sea, más fuerza tiene al girar. Y puede cerrarse en abrazo, protección y unidad. De las rondas que conocemos algunas nos dan identidad. La de los jueves es pura energía, ejemplo de sueños, lucha y resistencia. La del mate es encuentro, ceremonia y reglas. De alguna manera, la ronda nos identifica como comunidad, y, al igual que la sonrisa, es un idioma universal.

Donde se arma una ronda, sabemos que algo mágico va a suceder Hacer una ronda es dar las dos manos sin mirar a quienes y recibir dos manos al mismo tiempo. Dar y recibir. Sentir con otros, la sensación de cada palma, la mano fría,

la que transpira, la que aprieta fuerte y la que agarra temerosa, la mano de la confianza, la de saber que no te van a soltar la mano. Hacer una ronda es mirar los pies de quienes están en ella, y si hiciera falta moverse, “para que nadie quede afuera”.

Pies que recorren historias y caminos que se encuentran para rondar. Pies que hacen camino al andar, y nos cuentan quienes somos, quienes queremos ser, hacia dónde queremos ir, juntos... Rondas que giran en sentidos opuestos y se detienen en un encuentro. En la ronda no existen jerarquías, no hay quienes estén delante o detrás, antes o después. Hoy estamos Abriendo el Juego a la ronda, para que nadie quede afuera...

Objetivos de la propuesta

- Vivenciar, compartir, recuperar propuestas lúdicas que forman parte de la memoria colectiva

- Valorar la ronda como espacio de encuentro e identidad.

- Habilitar un espacio de disponibilidad corporal para la acción y el disfrute partiendo del propio cuerpo como medio de expresión, juego y comunicación

- Desarrollar estrategias para la creación de propuestas lúdicas.

- Propiciar un espacio de reflexión en torno a la construcción colectiva y al juego como acto político y de resistencia.

Desarrollo de la propuesta:

Preparatorias: Damos la bienvenida a las y los participantes con actividades que generen un espacio de confianza a través de danzas en rondas.

Invitación Presentación de la propuesta y organización del tiempo de taller. Damos inicio al guión para ingresar al territorio del juego

Desarrollo: A partir del guión, que se sostiene a lo largo de toda la propuesta iniciaremos un recorrido por diferentes propuestas lúdicas que desde el

formato de la ronda harán posible la vivencia de juegos de ambientación e interrelación, de comunicación y expresión, sensoriales, tradicionales, cooperativos. Estas propuestas que van creciendo en niveles de complejidad y compromiso corporal hasta llegar a una instancia de creación y producción colectiva.

Utilizamos como soporte indispensable distintos tipos de musicalidades y recursos sonoros.

Cierre - Socialización de producciones. Recuperación de lo puesto en juego en la experiencia vivida. Espacio de reflexión y puesta en común en el cual aportamos las categorías teóricas que sustentan la propuesta y las posibilidades de recreación e implementación en diferentes ámbitos.

Danza colectiva de despedida

Referencias Bibliográficas

- Algava M (2022) “El abrazo caracol. Vínculo, grupo y comunalidad en la educación popular”. Ciccus
- Benito E, Claro J, Pasquini M, Qüesta G, Qüesta S, Zacur M (2025) “Abriendo el Juego. Recreación Comunitaria. Del territorio a la Palabra” Espíritu Guerrero Editor.
- Brown, G. (1992) “Que tal si jugamos... otra vez?” Humanitas.
- Montes G. (1999) “La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético” Fondo de cultura económica.
- Pavía, V (2021) “Con-Vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el Juego”. Espíritu Guerrero Editor
- Trípodi E y Garzón G (2000) “El cuerpo en juego”. Lumen Humanitas.

“A rondar la vida”

Registro de sachin coordinado por el Colectivo de Recreación Comunitaria Abriendo el Juego.

Sofia Rizzardi

Mariana Burzio

El 10 de mayo de 2025 vivimos el primer día de la Minka del campo de recreación en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Terminado el almuerzo nos encontramos con las integrantes del colectivo de recreación comunitaria “Abriendo el juego”. Minutos después, nos pidieron (a Colo y a mí, que estábamos registrando el taller) si podíamos quedarnos afuera mientras preparaban el espacio, y pedir a quienes llegaban que esperaran con nosotras. Eso hicimos. Una vez que estaban las diecinueve personas inscriptas (y algunas más), les avisé a las sachinistas. Salieron dos de ellas: la maquinista y la boletera. Pidieron que cada participante tuviera en la mano un picaboleto (una lapicera o cualquier cosa que tenga una forma parecida) y el boleto que le habían entregado. Entramos al aula y formaron una ronda.

La primera consigna fue: *“tiene que validar el boleto con la firma de otros tres pasajeros”*. Todas comenzaron a caminar, cruzar miradas, algunas conversan y preguntan por sus nombres, otras

más tímides, solo responden. Una vez completado, una sachinista pidió formar una ronda. Ronda que oficiaría de andén durante el encuentro.

Las especialistas en andenes (*las sachinistas*) contaron que, para que funcione el tren, había que poner mucha energía. Para esto había que seguir algunos pasos: buscar a alguien y darse la mano derecha, enfrentarse, agarrar con la izquierda a quien esté enfrente y a la izquierda, y cambiar de lugar. Al principio costó entender la idea, así que la maquinista guió las acciones siguiendo un ritmo y todas se sumaron a repetirlo: *“me agarro con la derecha, me cambio de lado, me encuentro otra mano”*. Después de unos minutos, el tren se puso en marcha al ritmo de la música y el canto de quienes hacían que el tren se mueva: *“cambio, mano, espero”*. A medida que avanzaba, se veían más sonrisas que parecían ser por la satisfacción de lograr la trenza. Así llegamos a la primera parada: **“El encuentro”**.



Allí formaron dos rondas, una dentro de otra, cada una charlaba con quien tenía enfrente. Luego, ambas giraban a la izquierda (al principio dijeron que se giraba a la derecha pero, algunos participantes dijeron al mismo tiempo *"izquierda por favor"*, *"siempre izquierda"*). Cuando frena la chacarera que estaba sonando, se repetía el intercambio. Se repite varias veces, mientras suena la música algunos cantan y bailan al mismo tiempo que la ronda se mueve. Siguió consignas con formatos similares, pulseada china, el juego de las miraditas, y el abecedario, con este último ocurrió algo interesante, la mayoría no sabía jugarlo. Al ser las sachinistas oriundas de Santa Fe y la mayoría de los participantes de Córdoba, se dieron cuenta que el juego que era tradicional y que todo el mundo jugaba en Santa Fe, parecía ser no tan conocido en Córdoba. El juego consistía en decir el abecedario de a dos personas, chocando pies alternados a cada letra, cada vez más rápido e intentando no equivocarse. La última consigna de la parada, en una sola ronda, debían memorizar nombres de quienes tenían a cada lado. Quien guiaba señalaba a alguien que debía agacharse, quienes quedaban a sus lados debían decir rápido, fuerte y claro el nombre de la otra persona.

Llegando al final de la estación, se notó cómo esas veinticinco personas que, por lo que parecía, la mayoría no se conocían en absoluto, después de un par de juegos, al menos, sabían el nombre de algunas de ellas.

El tren siguió a la siguiente estación, nuevamente con la trenza que se movía al ritmo de la música: **"El pueblo de la memoria"**.

Las sachinistas preguntan *"¿Qué hacemos en el pueblo de la memoria?"* quienes participaban dicen *"recordamos"*. La tallerista que guiaba esta parte del encuentro comienza a cantar la canción

"cuando Don Ramón trabaja periquin cantando va, al compás que Juan le da, con su chiqui chiqui chan", otras talleristas comienzan a cantar también, hasta que notan que los participantes no reconocían la canción. Otra vez estábamos ante una situación similar a la de la parada anterior, se resuelve rápidamente, les enseñan la canción *"proveniente de sus pagos"*, se sientan en el piso y comienzan a pasarse el picaboleto al ritmo de la canción.

Lo que sigue es un momento de descanso, se charla sobre qué es lo necesario para el descanso y qué ocurre en él. Concluyen que lo que se necesita es estar cansado y lo que ocurre son muchísimas cosas, entre ellas, la liberación de tensiones, estreses, pensamientos, contracturas, además parece ser que *"lo que se necesita para liberarse es buscar elementos que hacen bien"*. Así pasaron a la siguiente consigna, la sachinista que se encontraba en el centro revolea una almohada atada a un hilo (que representaba todos esos elementos que querían liberar) y la hace girar. Mientras, los participantes deben buscar una pieza de rompecabezas (que representan elementos que te hacen bien) ubicadas en el centro sin que la almohada les toque el cuerpo. La primera vez fue *"muy fácil"*, según algunos, así que la segunda vez la almohada pasaba rozando el suelo y más rápido. Cada participante usaba una técnica distinta, panzazo al suelo, patear la pieza y buscarla lejos, estirarse, moverse rápido al centro y decenas más. Entre la fuerte música se escuchaban risas, risas y más risas. Una vez que reúnen todas las piezas se juntan con quienes tienen su mismo rompecabezas y lo arman, cada vez que un grupo lo lograba festejaban con gritos, abrazos y aplausos. La próxima consigna fue girar de la mano con quienes armaron el rompecabezas cantando *"a la ronda de la estatua yo me quedo así"* y en ese momento todos deben hacer una estatua colectiva que represente su rompecabezas, surgieron muchas posiciones que me parecieron muy particulares y jamás me hubiera imaginado.

Lo último que hacen en estas mini rondas es jugar al terrero, ahora sí, este juego tradicional lo conocían casi todos, pero de maneras diversas. Cada uno recordaba una letra de la canción diferente, aunque velozmente se pusieron de acuerdo y cantaron todos la misma, casualmente era la que yo jugaba cuando era niña. Pero, como el

terrome es un juego de exclusión, lo transformaron, quien perdía debía salir a buscar otra ronda en la que falte un integrante, ya que las rondas que no estaban completas se volvían a convertir en estatuas.

Ya se completó el recorrido de esta parada y debieron pasar a la siguiente. Con la misma mecánica de la trenza y la música, que cada vez salía más fluido y rápido, sin necesidad de explicaciones, aunque con momentos donde el tren debía detenerse por “fallas técnicas”, se llega a la próxima parada: **“Ciudad de los sentidos”**. Una de las sachinistas hace un recorrido de las paradas anteriores *“nos encontramos, nos recordamos y ahora nos sentimos”*, quienes estaban allí dicen *“aaaaa”* en un tono bajo y tierno, y a su vez, sonriendo.

Tocó sentarse en ronda y agruparse en trencitos de a cinco, una detrás del otro, la última persona de cada tren debía elegir un objeto para llevar en su viaje. El método era, con el picaboletos dibujarlo sobre la espalda del compañero de adelante y pasarle el picaboletos hasta llegar al principio de la fila, quien esté allí debe dibujar aquello que le dibujaron en su espalda. Mientras las personas de atrás dibujaban, observaba en los rostros de quienes sentían ese dibujo una expresión con el ceño fruncido y una búsqueda, en vano, de alguna mirada cómplice. Cuando les tocó dibujar en el papel lo que habían sentido, algunos parecían tenerlo muy claro, otros no sabían por dónde empezar. Los dibujos de la primera ronda mostraban un libro, una figura medio particular a la que nombraron lluvia, un cepillo multiuso (dientes, pelo y demás), un banderín, una sogá. En el momento de identificar los objetos no paraban de reír y hacer grandes esfuerzos por adivinar qué era. Luego rotan, ahora le toca a otra persona elegir un objeto. Vuelve a pasar similar, caras de confusión, risas, incertidumbre.

Para el próximo juego de esta parada deben utilizar el oído. Siguen en ronda, pero esta vez dos personas se sientan en el centro. Ellas sostienen sus picaboletos, que ahora se transforman en chimeas. Quienes están afuera deben pasarse un paquete de papas fritas y cuando pare la música, la persona que tenga el paquete debe sacar una papa y comerla, lo más importante es mantener el silencio, para que quienes estén en el centro,

con los ojos cerrados, no puedan identificar quién tiene el paquete. Si logran adivinarlo, deben gritar ¡HABEMUS PAPAM! mientras apuntan con la chimea hacia la persona que creen que lo tiene. En esta última parte de la explicación todes comenzaron a reír y rápidamente empezó el juego. A pesar de los intentos por no hacer ruido, todas las veces fueron descubiertxs, causando carcajadas.

El recorrido hacia la siguiente estación, comenzó nuevamente con la trenza en movimiento. No sabemos si fue porque se trataba de la última parada o por alguna otra razón, pero en esta ocasión todo fluyó a la perfección. Sin embargo, justo cuando alguien comentó *“por fin salió”*, el ritmo se interrumpió. Quien lo había dicho bromeó diciendo *“yo me bajo”*, provocando una carcajada general. Después volvieron a hacer funcionar el tren llegando a la siguiente parada **“Provincia de las tramas”**.

En esta, la última parada, como la única salida es colectiva, debían entre todes construir con sus manos y una sogá un andén. Una persona debía hacer el control de calidad caminando por encima. Marta fue la primera voluntaria, pero al momento de subir le dio miedo así que no lo hizo, entonces vino otra de las participantes quien logró caminar por encima haciendo girar el engranaje. Después, Valentina volvió a controlar que todo esté bajo control también caminando por encima del andén. Se veía en las caras de todas las personas que sostenían, la satisfacción de haberlo logrado. Una vez desarmado el andén, comentan que lo que se necesitó para lograrlo fue fuerza, resistencia, amistad y valentía.

El final del recorrido del tren fue **“La minka”** y como *“todo viaje tiene una fiesta”* cantan entre todes la canción *“abra roda”*. Bailaron, rieron, se abrazaron, cantaron, compartieron y se encontraron.

Ya en el cierre del taller, las personas del colectivo de recreación comunitaria invitan a agarrar unos pajaritos hechos de cartulina con distintos textos por dentro que hacen alusión a la ronda. Proponen acercarse al oído de alguien y a través de un susurrador leerle el que le tocó a cada una. Por último, se sentaron todes en ronda, las talleristas nos transmitieron a todes la importancia de la

ronda, la valoración del encuentro y las muchísimas maneras que existen de jugar y encontrarse. Antes de irnos todes les que estábamos allí nos sacamos esta última foto.



A modo de reflexión final, no quiero dejar de expresar la profunda alegría que me generó todo lo vivido en ese espacio. Me conmovió especialmente ver cómo, al finalizar, tantas personas que al comienzo apenas se conocían salieron conversando, compartiendo risas y caminando juntas, pude ver cómo a través del juego, del encuentro y de la ronda, se había tejido algo colectivo. Creo sinceramente que en este taller, cada pequeño momento, cada consigna, cada mirada compartida, tuvo un valor inmenso. La emoción que despierta ver a las personas jugar, entregarse al disfrute y construir vínculos desde la confianza es difícil de explicar con palabras.

MURGA Y LUCHA, BARRIO Y CARNAVAL

Murga Descontrolades de Alberdi

Córdoba, Argentina

Presentación

Desde el corazón de Barrio Alberdi, ciudad de Córdoba, Argentina, llega les Descontrolades de Alberdi, una murga con 16 años de historia, lucha y alegría popular, para compartir una propuesta que trae el espíritu del carnaval a la Minka del campo de la Recreación: cuerpos en movimiento, calle, identidad barrial y construcción colectiva.

Lo que propone el taller:

- Juegos rítmicos y activación corporal
- Técnica y bases del baile murguero
- Práctica grupal con desplazamientos, gestos y alegría
- Relatos y memoria viva de la murga como experiencia comunitaria
- Cierre compartido a puro bombo y matanza.

En este taller vamos a vivenciar el baile murguero desde su potencia expresiva, grupal y popular. Vamos a mover el cuerpo, sentir el bombo, patear la luchas transpirando la alegría. Sumergirnos en las bases del estilo murguero que atraviesa el andar de Descontrolades: los saltos, latiguiños, piruetas, coreografías y herramientas de deconstrucción de cadenas que atan al cuerpo, el movimiento y la cabeza. Una invitación abierta para todas las cuerpas que quieran bailar, vibrar y dejarse llevar por la energía del carnaval.

Además de movernos, también vamos a contar y relatar la historia de esta murga que nació del pueblo y sigue viva en el barrio, ensayando en el corazón del barrio, sosteniéndose desde el amor, la autogestión y el deseo de seguir construyendo cultura popular. Porque el carnaval no es sólo fiesta: es memoria, lucha, identidad y comunidad.

Descontrolades de Alberdi lleva más de 16 años de presencia en los carnavales cordobeses, resistiendo con alegría y haciendo del arte un acto político y amoroso. Compartir este taller es



traer un pedacito del barrio a este encuentro de recreación, que no es solo una invitación a mover el cuerpo desde la alegría del carnaval, sino también una experiencia que puede ser valiosa para docentes, talleristas, animadores culturales, trabajadorxs barriales y cualquier persona interesada en generar propuestas expresivas, liberadoras y comunitarias desde el cuerpo y el arte popular.

La murga, tal como la vivimos en Descontrolades de Alberdi, no es solo un género artístico: es una herramienta de transformación. A lo largo de estos 16 años en el barrio, ha sido un espacio de contención, creación, rebeldía, encuentro intergeneracional y memoria colectiva. Hemos vivido cómo el movimiento, el canto, los bombos y el disfraz se vuelven lenguajes para expresar lo que a veces no se puede decir de otra forma. Es en el cuerpo donde se graban las luchas y también donde se libera la alegría.

Por eso, este taller también es una caja de herramientas vivenciales para quienes trabajan en territorios populares y desean sumar recursos lúdicos y expresivos a sus prácticas. En él compartimos no solo pasos de baile o juegos rítmicos, sino también formas de convocar, organizar, sostener y potenciar un grupo desde el deseo y la construcción colectiva.

Quienes participen podrán llevarse ideas para trabajar en escuelas, centros comunitarios, talleres culturales, espacios abiertos o cerrados, con infancias, juventudes o adultos, siempre desde el espíritu de la murga: el abrazo, la fiesta, la pregunta, la queja que se baila, la risa como acto político.

Porque el carnaval no es solo una fecha: es una forma de habitar el mundo con creatividad, cuerpo presente y comunidad.

De las raíces ancestrales al cielo de la Minka: La danza como forma de lucha, expresión y reivindicación en la murga argentina

Registro de sachin: Murga y Lucha, Barrio y Carnaval con les Descontrolades de Alberdi

Domingo 11/05, Parque Sarmiento, ciudad de Córdoba, Rep. Argentina

Martín Iribarren Martinez

Emilce Alsina Matonte

Córdoba, Argentina

Un pulso ancestral

Estamos en el parque Sarmiento, frente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, hace calor y el parque está lleno de gente que se resguarda en la sombra de sus inmensos árboles para conversar y tomar mate. Frente a la jaula, esperando que termine la última conferencia del día, les talleristas esperan que poco a poco las y los participantes se acerquen a cerrar su experiencia en la Minka adentrándose en el mundo de la murga argentina. ¿Qué necesitarán para hacerlo? Dos cosas simplemente, el bombo y sus cuerpos.

Está todo pronto, un amplio espacio para moverse con comodidad, un excelente clima y un grupo animado de participantes.... y mucha agua. El grupo representante de la murga está compuesto por tres integrantes: Jessica Ocanto a cargo del bombo, Agustina Olivera y Enzo Ocanto bailarines encargados de conducir a les participantes en sus primeros pasos de murga durante el encuentro, que vivenciamos 12 personas cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 60 años.

Formamos una ronda y comenzamos a realizar ejercicios simples de calentamiento: movilidad articular, tobillo, rodilla, cadera, muñecas, codos, hombros y cabeza. Mientras realizamos la entrada en calor nos explicaron cómo sería la dinámica del taller. Por otra parte, mientras hacíamos los ejercicios de calentamiento, nos contaron que la murga es una forma de expresión artística compleja que conjuga danza, desfile y canto, pero en la que además el maquillaje y el vestuario tienen un rol muy importante. No obstante, en esta oportunidad el énfasis estuvo puesto en la danza.

El movimiento característico de la danza murguera nace a partir de la imitación del andar de los esclavos y el paso básico de su danza está ligado al momento histórico en el que, caminando encadenados unos a otros, necesitaban moverse al mismo tiempo para no caer. Ese pulso común surgía del corazón, que funcionaba como guía para mantener la unión a través del movimiento, era un lazo invisible, un mantra que les daba fuerza para continuar. Hoy es el bombo quien cumple con la función de sugerir este pulso ancestral a

través de una ejecución rítmica más compleja que guía a los murguistas en su espectáculo.

Al ritmo del bombo simulamos caminar pero sin desplazarnos, con cada golpe un pie se apoyaba en el suelo y el otro se levantaba. Repetimos este movimiento hasta lograr que se coordinara con el pulso del bombo, luego sumamos brazos y manos, a cada golpe hacíamos el gesto de tirar papelitos con una mano, así logramos una acción sincronizada que unía pasos y braceos en una secuencia continua. comenzamos a desplazarnos sin perder el ritmo y a jugar con las alturas, variamos la posición del torso, la flexión de las rodillas en cada paso y a esto le sumamos gesticulaciones, en forma de burla. Reivindican la idea de que se trata de una forma de manifestación, de rebeldía desde la alegría, les talleristas cuando alguien se ríe mientras intenta hacer los ejercicios le invitan a reírse más fuerte.

Los componentes del baile de la murga están vinculados a su origen africano a través de la emulación de muchas de sus danzas nativas por una parte de los esclavos en una primera etapa en el siglo XVIII y por otra está vinculado a la protesta popular en el contexto histórico en que surge como manifestación artística durante el siglo XIX en el Río de la Plata. Un ejemplo claro de lo anterior son los gestos de burla; estas expresiones están dirigidas a las figuras de poder. El cuerpo se convierte en un canal para señalar, criticar y responder desde el movimiento. Por esto es importante la predisposición corporal, adoptar una actitud de orgullo, desafiante y burlesca.

Levantar los brazos y saltar hasta tocar el cielo de la Minka

Luego, formamos dos filas, una persona detrás de otra. Practicamos una secuencia de tres movimientos con las piernas, siguiendo el ritmo del bombo: abro, cruzó y abro. Repetimos la secuencia hacia ambos lados. Cuando el cuerpo empieza a responder con fluidez, sumamos los brazos. Cada persona incorpora sus propios gestos, sin necesidad de que sean iguales, pero respetando la secuencia básica. Agregamos variaciones en los apoyos. En el último paso de la secuencia, cargamos todo el peso sobre el pie correspondiente e inclinamos el torso. También comenzamos a trabajar con los frentes: Cada tres secuencias,

realizamos una patada al frente, un giro de 180 grados y otra patada para cambiar de dirección. El desafío no resulta igual de sencillo para todos los participantes, hay risas, poco a poco se logra sincronizar los movimientos.

Primero utilizamos la patada para cambiar de frente y posteriormente aprendimos el cierre del baile, que está compuesto por tres patadas. Nos desplazamos libres por el espacio y seguimos la secuencia: abro, cruzó, piqué y patada, el piqué es un salto previo donde nos preparamos para hacer la patada, primero levantamos una pierna flexionando la rodilla en forma de "la grulla", con el pie que queda apoyado, lanzamos una patada hacia arriba. Por la inercia de la patada realizamos un giro, esta secuencia la repetimos tres veces y concluimos el paso con una pose de finalización, un brazo por encima de la cabeza y el otro al frente. Este paso combinaba distintas figuras que ya habíamos practicado. Cuando se llega a este momento no todos los participantes logran realizar las figuras con la misma sincronización, allí les talleristas les animan y les explican que es una danza muy personal y que luego cada quien le da su impronta y la realiza como le resulta más cómodo y disfrutable, por lo que cualquier persona puede bailar murga. Es más, la idea es que cuando los pasos básicos se aprenden cada quien pueda darle su toque personal, es más, nos cuentan que así como en el capoeira, se hacen rondas en las que hay una especie de "duelos" de danza en la que cada quien muestra sus movimientos y esto da la oportunidad a la muestra de la destreza en la danza pero también da lugar a la creatividad.

Para finalizar, practicamos el baile completo, compuesto por sus tres partes: presentación, marcha y retirada, marcando los momentos del baile y las distintas técnicas que se utilizaron y fuimos aprendiendo. Para cerrar hicimos una ronda donde realizamos cualquier pregunta o aporte relacionado al taller. Se dialoga sobre la importancia en la actualidad de la murga como forma de expresión de las masas populares, por lo que muchas veces sufre violencias por parte de las distintas formas de institucionalidad. Expresan que cada barrio tiene sus luchas, son ejemplos de ello las movilizaciones vecinales que lograron la recuperación del "Centro Cultural La Piojera" y "El Espacio Cervecería Córdoba", ambos lugares

emblemáticos de la cultura y la política local. Se dialoga sobre la importancia que tiene la murga para apoyar y difundir el mensaje de estos movimientos así como también para mantener en la memoria del pueblo las historia reciente como es el caso del Cordobazo que representa un emblema de la resistencia y la lucha colectiva para toda la provincia.

Antes de cerrar la murga extiende una invitación al grupo para participar de los ensayos de "Lxs descontroladxs de Alberdi" que tienen lugar en la plaza, que en tanto espacio público, democratiza la posibilidad de participar de la forma en la que cada quien se sienta más a gusto, porque ante todo se reivindica el derecho a la participación como acto político que se ejerce desde el disfrute y la alegría.

El cuerpo como territorio, como forma y como medio

¿Qué podemos decir después del encuentro con "Les descontrolades de Alberdi"?

En nuestra calidad de observadores y participantes, desde diferentes lugares y con distintas miradas coincidimos en que fueron dos horas al ritmo del bombo, donde el movimiento fue protagonista en una propuesta dinámica y divertida con la danza como eje transversal. Lo que comenzó con pasos básicos e ideas generales, paulatinamente fue sumando complejidad. Nos permitió adentrarnos en el mundillo de la murga, conocer un poco su historia, sus luchas y su rol social. Si tuviéramos que elegir una palabra para describir la energía que brotaba de este encuentro, sería alegría. Un colectivo construido en medios hostiles, adversos y desiguales, nos entregó un mensaje de lucha, de resistencia y de unión con la calidez, con solvencia y convicción que solamente pueden transmitirse cuando algo nos apasiona.

Pensar el cuerpo como territorio de resistencia, como forma de expresión del sentipensar de un pueblo y como medio de difusión del impulso tanto de la memoria como de las nuevas ideas, simplemente nos emociona y nos llena de esperanza.

Si querés sumarte a la murga comunicate a través de instagram @murgadescontroladxs o arrimate a un ensayo en la plaza Jerónimo del Barco que está en Avenida Colón 2700, Córdoba Capital.



La Yeta y La Suerte: la intuición como motor del juego



Nahuel Verasay

Córdoba, Argentina

Descripción:

Este taller propone un recorrido vivencial por el universo del juego de mesa desde su creación hasta su puesta en juego. A partir del proceso creativo del juego La yeta, exploraremos cómo una idea lúdica puede transformarse en un dispositivo concreto, con reglas, estética, narrativa y mecánicas propias.

Durante el encuentro compartiremos reflexiones sobre el diseño de juegos de mesa como herramienta recreativa, creativa y expresiva. Se presentará "La Yeta y La Suerte", un juego que combina intuición, azar, estrategia y vínculos; que invita a sus jugadores a convivir con la suerte, la yeta y la lectura del campo energético del juego.

La propuesta incluye:

- Breve relato del proceso de creación del juego
- Espacio de juego para vivenciar “La Yeta y La Suerte”
- Intercambio colectivo sobre lo experimentado.
- Instancia de testeo abierto para recibir devoluciones, ideas y posibilidades de expansión.

Un taller para quienes crean juegos, para quienes los juegan, y para quienes sienten que en cada movimiento hay algo más que solo mover una ficha.

Comparte:

Soy Nahuel Verasay, Profesor de Educación Física y Profesor de Acroyoga, formado en Acroyoga Flay y Partner Acrobatics. Trabajo en recreación desde los 21 años, y hoy tengo 38, así que ya llevo más de 17 años en este camino. Coordiné colonias, animé cumpleaños, eventos, juegos y actividades para todo tipo de públicos, tanto en espacios pequeños como en encuentros masivos.

Actualmente soy docente de Educación Física en el Colegio San José (nivel inicial y primaria) y facilito espacios de Acroyoga para adultos en Alto Alberdi, Córdoba. Además, desde los 13 años participo activamente en el mundo de la murga argentina, y hoy formo parte de la Murga Descontroladas de Alberdi.

En 2021, con un grupo de amigxs y colegas, creamos “La Jugona”, un espacio donde diseñamos, construimos, jugamos y compartimos juegos recreativos y de mesa. Desde entonces, vengo explorando la creación de juegos como un lenguaje lúdico y colectivo. Ya llevo desarrollados seis formatos distintos, y dos de ellos están listos para ser jugados y compartidos en espacios públicos.

El juego es para mí una forma de encuentro, de expresión y de construcción colectiva. Y eso es lo que me mueve a seguir creando.

JUEGO, CUARTETO Y ESI: Sentipensar la ESI a través de la Rueda de Cuarteto

María Luján Copparoni

María Belén Galarraga

Córdoba, Argentina

Facultad de Educación Física. FEF Ipef.
Universidad Provincial de Córdoba
E-mail: lulicopparoni@upc.edu.ar
mbgalarraga@upc.edu.ar

Eje: El campo de la Recreación, el juego, el arte y la cultura en espacios de desarrollo educativos y comunitarios.

Resumen

Este taller se inscribe en el campo de la recreación, el juego, el arte y la cultura como estrategias de intervención educativa y comunitaria. Surge de la Práctica Docente y Profesional de la Especialización en Educación Sexual Integral (ESI) de la Universidad Provincial de Córdoba y de la sistematización de experiencias de formación docente, proponiendo un espacio de encuentro para integrar aprendizajes previos y generar nuevas reflexiones colectivas.

Desde una perspectiva crítica, la propuesta busca problematizar la construcción del cuerpo y la identidad en las prácticas recreativas, artísticas y educativas, visibilizando la transversalidad de la ESI. A través del juego y la danza, se invita a los

participantes a explorar el movimiento como un territorio de expresión, resignificación y construcción colectiva.

La rueda de cuarteto, en tanto práctica lúdica y cultural, se presenta como una herramienta de inclusión y diálogo comunitario. No solo permite reconstruir movimientos existentes, sino también imaginar nuevas formas de expresión a partir de la interacción y el intercambio grupal.

El taller propone abordar los cinco ejes de la ESI—afectividad, derechos, cuidado del cuerpo, diversidad y equidad de género—desde el juego y el movimiento, facilitando la creación colectiva de nuevos gestos y ritmos en la rueda de cuarteto. De este modo, se potencia una praxis educativa que articula teoría y práctica, favoreciendo el aprendizaje desde la experiencia corporal compartida.

Palabras Clave: Juego, cuarteto, ESI

Introducción

Este taller surge de la experiencia en la Práctica Docente y Profesional de la Especialización en Educación Sexual Integral (ESI) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), en el espacio curricular Prácticas Corporales Rítmicas y Expresivas (PCRyE) del profesorado universitario en Educación Física (FEF Ipef). También se nutre de la sistematización de experiencias de cursos de actualización docente ofrecidos a los docentes por la FEF y avalados por la Red Provincial de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

La propuesta, reelaborada para la Minka de recreación, tiene como objetivo integrar aprendizajes previos, fortalecer su desarrollo y actualizar interrogantes en un diálogo abierto con colegas y la comunidad. A través de las prácticas corporales recreativas, artísticas y educativas, buscamos repensar el cuerpo y su educación, problematizando la construcción de la identidad y los imaginarios sociales sobre los roles de género. Se considera fundamental visibilizar la transversalidad de la ESI en la formación disciplinar de Educación Física y transparentar los posicionamientos de género que favorecen la inclusión, promoviendo una mirada crítica y transformadora.

Desde una perspectiva crítica, se cuestiona la racionalidad moderna en la construcción de la Educación Física y se presentan nuevos enfoques que conciben las prácticas corporales como parte del universo cultural amplio. Como plantea Escudero, es valioso “recuperar los elementos de la danza como arte que nos permiten establecerla como un saber a enseñar que toma por objeto al cuerpo” (2023, p.2).

A partir de la categoría teórica-metodológica *acuerpar*, se despliega la propuesta del taller. Como señala Cabnal, “hace falta recuperar las metodologías que pasan las discusiones por nuestros cuerpos, que permiten mezclar las emociones con los análisis sesudos” (2010, p.33). *Acuerpar* la danza en Educación Física desde la ESI posibilita evidenciar el cuerpo-territorio y construir nuevos vínculos.

Desarrollo

La rueda de cuarteto es un espacio de expresión e inclusión que, más allá de ser una práctica cultural, facilita el encuentro colectivo, el movimiento libre y la reflexión sobre la identidad sin barreras impuestas, permitiendo que cada persona se exprese mediante el baile, sin necesidad de seguir patrones rígidos. El cuarteto favorece la espontaneidad y la conexión con el ritmo, lo que habilita múltiples formas de expresión personal y colectiva.

Para participar en una Rueda de cuarteto no se requieren condiciones específicas: la edad, la habilidad motriz o la experiencia previa no son determinantes. Esto la convierte en un espacio accesible, donde cada persona puede apropiarse del movimiento según sus posibilidades y sentimientos. En esta ocasión, la rueda no solo permite la reconstrucción de movimientos y formas, sino que también invita a imaginar y generar nuevas maneras de moverse, dando lugar a la construcción de sentidos renovados.

El baile en rueda genera dinámicas grupales de confianza y disfrute compartido. Les refuerzan el valor de encuentros, el trabajo colaborativo y la importancia del contacto como vía de comunicación afectiva.

Históricamente, el cuarteto ha estado atravesado por estereotipos de género en la danza. Sin embargo, al introducirlo en contextos educativos desde la ESI, se pueden desafiar estas estructuras, promoviendo una participación libre, con cambios de roles de baile, sin imposiciones sobre quién lidera el movimiento o cómo debe bailar cada persona.

Siguiendo la perspectiva de *acuerpar*, la rueda se convierte en un espacio donde se resignifica el cuerpo como territorio de construcción simbólica. Bailar permite reconocer emociones, historias y memorias que atraviesan el movimiento, fortaleciendo una mirada crítica sobre la educación del cuerpo.

Ejes de trabajo y reflexión

La propuesta toma como eje la danza popular colectiva del cuarteto, lo transforma en práctica lúdica a partir de tomar la forma de la rueda de casino y busca sentipensar los cinco ejes conceptuales de la ESI:

1. Valorar la afectividad
2. Ejercer nuestros derechos
3. Cuidar el cuerpo y la salud
4. Respetar la diversidad
5. Garantizar la equidad de género

Desde la educación popular, el taller busca integrar teoría y práctica, otorgando protagonismo a los participantes y fomentando la construcción colectiva del conocimiento. Se propone a los y las participantes reflexionar sobre la práctica y su relación con los ejes de la ESI además de profundizar sobre un eje en particular para, a partir de este eje construir un nuevo movimiento. Como sostiene Cano, "la modalidad taller permite una praxis transformadora" (2012, p.23).

Sobre el taller

Este taller busca explorar la rueda de cuarteto como un espacio lúdico y expresivo que permite problematizar los roles de género, la identidad y la educación del cuerpo desde la ESI. A través del juego y la danza colectiva, se generarán experiencias que favorezcan la construcción de sentidos y el diálogo sobre los cinco ejes conceptuales de la ESI.

DESARROLLO DEL TALLER:

Primer acercamiento: disponibilidad al movimiento

Presentamos de que va el encuentro y que habrá momentos de reflexión y momentos de danza. Un pequeño caldeoamiento para disponernos al movimiento.

Se coloca música de cuarteto e invitamos a los participantes a bailar libremente, eligiendo con quién o quiénes desean compartir el ritmo.

Se van mencionando números que indican la cantidad de compas con quienes deben reunirse para bailar juntos.

Se propone explorar el desplazamiento por todo el espacio, incentivando la movilidad y la interacción grupal.

Reflexión sobre el baile y los roles

Se invita a formar parejas y se abre una conversación sobre los roles en las danzas sociales, entendidos como constructos sociales dinámicos y en constante transformación.

Se cuestionan los estereotipos en el movimiento y se promueve la expresión libre.

Incorporación de movimientos cotidianos en la danza

Se presentan y comparten movimientos se construyeron en otras experiencias de taller de rueda de cuarteto: *satélite, palmerita, tarantela, ida y vuelta, los dame (1,2,4...), cambio de rol*.

Se baila la rueda de cuarteto integrando todos estos movimientos, ampliando la experiencia expresiva.

Creación colectiva: nuevos movimientos desde la ESI

Se reparten cartoncitos de cinco colores diferentes.

A cada grupo se le asigna un eje de la ESI (*afectividad, derechos, cuidado del cuerpo y la salud, diversidad, equidad de género*).

Cada grupo elabora un movimiento inspirado en su eje, asegurando que tenga características de la rueda de cuarteto, y le asigna un nombre.

Compartir y expandir la rueda

Cada grupo muestra su producción al resto y enseña su movimiento.

Se baila una nueva rueda de cuarteto, integrando los movimientos creados por les participantes.

Reflexiones Finales

Este taller propone una metodología participativa que articula la danza, el juego y la Educación Física (prácticas corporales) como herramientas para abordar la ESI desde una perspectiva inclusiva y crítica. Se busca recuperar el cuerpo como territorio de significación y resignificación, generando espacios de aprendizaje sensibles y transformadores.

La rueda de cuarteto, a través del juego, invita a repensar los roles de género, la afectividad y la diversidad desde una experiencia colectiva. Su naturaleza lúdica y expresiva resalta la importancia de reflexionar sobre las prácticas corporales como espacios de construcción de identidad y fortalecimiento de vínculos en la comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Cano, Agustín (2012). *La metodología del Taller en los procesos de educación popular*. Revista Latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales 2(2), 22-51.
- Cabnal, Lorena (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR Las Segovias.
- Cabnal, Lorena (2017). *Feminismo comunitario de Iximulew*, Guatemala. En Korol, C. (comp.), *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*. Educación Popular. Ediciones América Libre, pp. 297-320.
- Escudero, Carolina y Servera, Lucía (2023). *Danza y Educación Física: Relaciones posibles*. 15° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias.

Registro Sachin: Juego Cuarteto y ESI: Sentipensar la ESI a través de la rueda de cuarteto

Santiago Loyola

Propuesta

Luego de las presentaciones de Luján y Belén, procedieron con una dinámica que les permitió a los participantes relajar y aflojar el cuerpo. En esta instancia los participantes participaban de forma activa y con predisposición ante la propuesta. La propuesta contaba con algunos movimientos o estiramientos que permitieron liberar tensiones tanto físicas como emocionales.

Luego, dado que no todos eran de Córdoba, proceden a explicar de qué se trata la "ronda de cuarteto". Luego de una breve explicación de cómo funciona, les piden que se pongan en duos teniendo dentro de ese dúo un "guía". Al ritmo de la música van bailando hasta que esta se interrumpe, los participantes no saben que hacer o cómo seguir, y allí unx tallerista interviene y pregunta "¿cómo se sintieron?" "¿que les generó?". Las respuestas fueron variando entre "incomodo", "con duda", etc. Después de agregar variantes en los pasos de baile, reglas que iban implementando lxs talleristas, empezaron a designar nombres

a pasos de baile específicos, e implementarlos en la ronda de cuarteto cada vez en formas más complejas para desafiar la "viveza" de los participantes.

Luego de mover un poco el cuerpo, proceden a invitar a que se sienten y preguntar quienes conocen la palabra o que significa ESI, finalmente definiéndola como un concepto que aborda muchos procesos personales de cada individuo y también como una herramienta transversal para transformarnos desde los 5 ejes que la componen: Valorar la afectividad, cuidar el cuerpo y la salud, perspectiva de género, ejercer nuestros derechos y respetar la diversidad.

Proceden a separar al grupo en pequeños grupos y brindándoles una hoja la cual contiene una explicación breve de uno de los ejes. El objetivo del grupo es pensar y crear un paso de baile en base a las reflexiones que surjan en cada grupo. Dentro de la hoja encontraron preguntas como: ¿Cómo influye el eje en la rueda de cuarteto?

¿Qué sensaciones percibieron? ¿qué importancia tiene el eje al bailar? ¿Qué vinculaciones encuentran entre el baile y el eje?

Después de un tiempo, comienza la puesta en común y surgieron pasos de bailes muy creativos, ideas interesantes, algunos de ellos fueron:

Se sentían en un espacio amigable, seguro, diferente al de un baile; en un principio sentíamos los cuerpos tensos hasta que pudimos relajarnos; no se reforzaban estereotipos, no se objetivaba al cuerpo y se cuidaba al mismo. Luego del intercambio, surgieron conceptos muy interesantes en cuanto a los ejes y su relación con el baile: Tendría que ser para todos, algo que puedan hacer todas las personas; no ver la afectividad como una receta para las emociones, sino como un bondi que nos permite dejarnos llevar por lo que sentimos; poder decir que NO, encontrar recursos corporales que nos ayuden con esto evitando contactos incómodos; el derecho a participar libremente o no de la ronda; entre otras cosas.

REFLEXIÓN:

Creo que es un taller que pone sobre la mesa un ámbito muy particular y muy importante para la cultura "cordobesa" tal como lo es el Cuarteto. Pero nunca como crítica, como bien dice el título de este taller: "sentipensar", el sentipensar es un concepto que implica un proceso donde ponemos a trabajar tanto lo que sentimos como lo que pensamos. Poder vivenciar el Cuarteto y como nos sentimos en un entorno donde es visto en su forma más común, donde es un baile en el que el hombre busca conseguir una mujer. El taller nos invita a replantear estos roles, ¿porque el cuarteto no puede disfrutarse, dejando de lado estereo-

tipos y roles de género que, en algunos casos, son agresivos y/o incómodos? ¿porque no puede ser algo que simplemente se disfrute y en el cual todos nos sintamos a gusto y seguros? Creo que el objetivo de este taller es eso, poder replantear y resignificar algo tan bello e importante como lo es el Cuarteto. Personalmente fue muy enriquecedor y también me pareció increíble cómo desde distintos puntos de vista, distintas edades, todos pudieron encontrar formas que jamás se me hubieran ocurrido sobre cómo resignificar o crear herramientas que nos permitan sentirnos cómodos y seguros. Nos pone en un lugar incómodo, pero necesario.

“Expandiendo la Recreación”

Carlos Miguel Aguirre¹

Jujuy, Argentina

¹Profesor y Licenciado en música con orientación en educación musical (UNLP) Dip. gestión cultural política y praxis (UPC) Docente en contexto de encierro y payaso.
E-mail: carlosresistencia197@gmail.com

Introducción

En este artículo se presentan avances parciales de un trabajo de investigación, en el que se analiza el acercamiento al conocimiento musical, la forma de relacionarse con el hacer musical y su vinculación con la actitud lúdica. Dicho estudio se viene realizando desde el 2016, pero puntualmente se hará hincapié en la perspectiva de la recreación en una producción musical concreta, la cual se realizó en un taller de 4 horas en el marco del Encuentro de Recreación en mayo de 2025 en Córdoba.

Luego de asistir a diferentes encuentros de recreación en el país, compartir saberes, rondas, debates, emociones e ideas, se plantearon los siguientes puntos:

- ¿Por qué hay tan pocos o ningún estudiante de música en los encuentros de recreación? Más aún teniendo en cuenta que la misma está constantemente presente en cada jornada.

- Abarcando la música desde el juego cualquier persona o colectivo puede construir una obra, ¿por qué no profundizar y desarrollar esta idea en un taller con participantes sin importar su conocimiento musical?
- Desde el área musical ¿qué aporte se puede hacer al campo de la recreación y tiempo libre?
- ¿De qué manera visibilizar y dar conocer los valores, aprendizajes, proyectos que se gestan en cada encuentro?

La esencia de la construcción colectiva

En todos los encuentros y congresos que asistí de recreación, la música estaba presente, ya sea acompañando un fogón, en los tiempos libres, en una variedad, en presentaciones de libros, en noche de juegos de mesa, en cierres de jornadas, en juegos corporales y demás. De hecho siempre hay más de una guitarra, instrumentos de percusión y ganas de compartir música, creo que genera una

armonía en la grupalidad y un ritual más allá de que sea formal o simplemente en una rueda de mates.

Recuerdo un encuentro en el que comencé a tocar el charango, otro compañero se sumó con la percusión, otro a leer una poesía encima y salió un ensamble muy rico e interesante.

Otra experiencia en la cual teníamos que hacer en grupos pancartas y crear una canción de manifestación exigiendo la Ley de Recreación. La cual salió en 5 min, de manera natural, espontánea, tenía contenido y emoción.

Turner explora cómo los rituales, especialmente los ritos de paso, revelan tanto la estructura social como las fuerzas que la desafían o la transforman. Su análisis se centra en el proceso ritual y sus conceptos claves.

Ritos de paso: Turner amplió la comprensión de los ritos de paso, estudiados previamente por Arnold van Gennep, para incluir no solo la transición de un estado a otro, sino también la fase liminal, un estado de ambigüedad e indeterminación entre esos estados.

Liminalidad: Este estado intermedio se caracteriza por la suspensión de las normas sociales, la inversión de roles, y una sensación de igualdad y camaradería entre los participantes.

Communitas: La liminalidad da lugar a la communitas, una experiencia de profunda conexión social y emocional, donde las jerarquías se desdibujan y se experimenta un sentido de unidad.

Antiestructura: La liminalidad y la communitas representan fuerzas antiestructurales que desafían y transforman las estructuras sociales establecidas, abriendo espacios para la innovación y el cambio.

"El proceso ritual" de Turner ofrece un marco analítico para comprender cómo los rituales, a través de la liminalidad y la communitas, pueden generar tanto la reproducción como la transformación social.

En lo que refiere a la práctica musical es clave pensarla como:

Jugar a hacer música, sacando el peso a la teoría, reglas, "lo que suena bien" o "no nací para esto", y es en este punto donde se relacionan con la recreación. Cuando vinculamos la música como un juego, cualquier persona puede jugar, como todo juego hay estructuras pero nunca te olvides que expresarte y divertirse es lo más importante.

Lev Vygotsky, al estudiar el juego simbólico en la infancia, afirmaba que: "En el juego, el niño aprende a pensar de forma abstracta, a representar significados y a actuar dentro de reglas".

La música como juego simbólico permite al niño manipular mentalmente sonidos, anticipar estructuras, inferir patrones y expresar ideas de forma no verbal. Así, la educación musical no sólo desarrolla habilidades artísticas, sino también capacidades cognitivas fundamentales.

Hans-Georg Gadamer considera que el arte es una forma de juego:

"El arte, como el juego, tiene su propia seriedad. Es un juego donde el ser humano se entrega a la forma, pero a su vez la forma revela algo esencial del mundo" (Gadamer, 1960, p. 112).

Realizando un registro físico musical y poético de esta ceremonia, tenemos un material al cual podemos recurrir en cualquier momento. Además de comprobar consistentemente que cualquier ser humano puede hacer música.

El ser humano no piensa únicamente con palabras. Existen múltiples formas de pensamiento: visual, corporal, emocional y también musical. Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples, sostiene que la inteligencia musical es una capacidad autónoma del pensamiento humano: "La inteligencia musical permite pensar a través de estructuras sonoras, discriminar tonos, ritmos y timbres, y crear con ellos" (Gardner, 1983, p. 105).

Por lo tanto, cualquier ser humano tiene la capacidad de aprender, expresarse o desarrollarse musicalmente, derribando así el mito del genio compositor o el don musical. Pensamientos instalados de hace siglos atrás en un contexto

generacional social y cultural muy diferente al que vivimos hoy en día.

Estamos en La Era de la Información es un período histórico que comenzó a desarrollarse a mediados del siglo XX y se caracteriza por la transformación económica, social y cultural impulsada por el acceso, procesamiento y distribución masiva de información, principalmente gracias al avance de la tecnología digital y las telecomunicaciones. Gracias a este avance pudimos grabar una canción con facilidad y sin tanto equipamiento (de hecho lo realizamos en un aula de la facultad con una notebook) pero por otro lado nos encontramos sobreinformados y subtransformados: Mario Alonso Puig advierte que el exceso de información puede saturar la mente, dificultar la toma de decisiones y alejar a las personas de la acción y el verdadero aprendizaje.

“Vivimos en un mundo en el que sobran los datos y falta el sentido. Lo que necesitamos no es más información, sino más sabiduría.”

Finalizamos el taller con una construcción colectiva. Es importante resaltar que la creación y distribución en plataformas digitales, es una evolución del modelo tradicional de la industria musical, impulsada por la internet, la digitalización y las nuevas tecnologías.

La obra está conformada por dos partes: por un lado una canción que recibe el nombre de *El gato del encuentro* y por otro, una pintura con colores de la wiphala, con sabor a amistad, amor, respeto y resistencia.

Referencias bibliográficas

- Gadamer, H.-G. (1960). Verdad y método.
 Vygotsky, L. (1933/2000). El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño.
 En Obras escogidas II. Madrid: Visor.
 Victor Turner and The ritual process Recreación comunitaria del territorio a la palabra, Abriendo el juego.
 Política y poética de la Recreación, Luciano Mercado.
 Entrevistas de Victor Wooten, Pedro Aznar, Hermeto Pascoal, entre otros.
 La tercera ola, Ivin Toffler. Conferencias y libros de Mario Alonso Puig.
 IFPI Global Music Report.
 Manual y guía del payaso callejero, Fernando Cavarozzi.

“A un costado del sonido: crónica sensible del Sachin Pamba”

Aula 7, Edificio de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (FES), Universidad Provincial de Córdoba, sábado 10 de mayo de 2025, primer día del encuentro MINKA del campo de la Recreación

Mayra Naser
Sebastián Vallejo

Registro mixturado:

Las sillas dispuestas en semicírculo coronaban con armonía el frente del aula. Sobre una mesa descansaban algunos objetos cotidianos: una notebook, un mate tibio y unos parlantes silentes, como si aguardaran ser despertados por las manos de la música. Un instrumento —silencioso, paciente—, envuelto en su funda y apoyado contra la pared, parecía anticipar lo que estaba por suceder.

Nos encontramos allí, en el aula 7, para dar inicio al taller "Expandiendo. Taller de música y recreación", coordinado por Carlos Miguel Aguirre, en formato SACHIN PAMBA. Participaron 13 personas de edades y trayectorias diversas. Las ventanas abiertas dejaban entrar una brisa fresca que acariciaba cada rincón del aula, mientras desde el exterior, el murmullo de la calle se entrelazaba con los sonidos que aún no habían nacido.

Carlos, sonriente, se presentó de pie, balanceándose suavemente de un lado a otro, gesticulan-

do con entusiasmo y estableciendo un contacto visual cercano con la media ronda de personas frente a él. Se definió como profesor de música y payaso, y relató cómo la recreación le permitió entrelazar ambas facetas. Compartió su experiencia en talleres con múltiples instrumentos y cómo, al reconocer que la mayoría de quienes participaban eran docentes de Educación Física o recreadores, vio la oportunidad de aportar desde lo musical.

Dijo: "Creo que la recreación está en todas partes y nos ayuda a llegar a todos los lugares y abrir puertas". Habló también de un encuentro en Buenos Aires donde crearon una canción colectiva que, lamentablemente, no fue registrada, lo cual se convirtió en el motor de esta propuesta.

Además, comentó que trabaja en una escuela primaria y en una clínica psiquiátrica. En esta última, una actividad musical inicialmente no funcionó como esperaba, pero al adaptarla, logró buenos resultados. De allí nació este proyecto.

Mientras hablaba, alguien encendió los ventiladores. El mate giraba de mano en mano como un bailarín sin apuro, y algunas personas comenzaban a moverse sutilmente, guiadas por la música que Carlos reproducía desde su computadora. Otras permanecían quietas, atentas o inmersas en sus pensamientos. Una persona, incluso, se recostó y dormitó por unos momentos.

Un susurro rompió el murmullo: "¿Va a mostrar nomás? ¿No vamos a hacer nada?". Entonces, tras compartir algunos ejemplos musicales, Carlos abrió la participación. Una mujer se animó a romper el hielo, se presentó y comenzó la ronda, inaugurando una secuencia que fue sumando voces en sentido inverso al reloj, con la presencia simbólica de una silla vacía marcando apertura y continuidad.

Las presentaciones fueron diversas y sinceras. Claudia confesó tener buen oído para bailar, pero poca afinidad con el canto. Daniela, profesora de Educación Física, explicó que incorpora lenguaje de señas en sus propuestas y las lleva a los campamentos. Viki, estudiante de Psicopedagogía, expresó: "No tengo ningún talento", a lo que el grupo respondió con un contundente "¡Nooo!". Otra compañera aclaró: "No tenés experiencia". Carlos intervino: "Cualquiera puede cantar. Que salga lindo o feo, no importa".

Algunas personas relataron no haber tocado nunca un instrumento durante su infancia, mientras que otras compartieron que la música forma parte cotidiana de sus vidas. Marta, técnica en recreación, dijo con emoción: "La música y el baile son lo mío. No toco instrumentos, pero hago ritmos con mi nieto y él me aplaude con un grito de ¡bravoooo!". Carlos agregó: "La autoestima y el aplauso son clave para que se coma el mundo".

El ambiente se volvió cada vez más confiado. La luz natural, lentamente, fue cediendo paso al blanco intenso de los tubos del techo, pero la atmósfera ya estaba cargada de sentido compartido. Carlos explicó su mirada sobre la música: "En inglés se dice 'jugar' con la guitarra, no 'estudiarla'. La música es un lenguaje, como hablar español o inglés. Se aprende jugando". Nilso, recreólogo, contó que musicaliza espacios escolares como la preceptoría y el patio para generar climas

que conecten con el ánimo de los estudiantes y con las propuestas del día.

En un momento de sincronidad notable, un nuevo participante ingresó justo cuando la ronda concluía, ocupando la silla vacía y completando el círculo.

Carlos presentó entonces la propuesta principal: crear una "portada sonora", una obra colectiva que integrara palabra, imagen y música. La intención era formar tres grupos —uno para escribir la letra, otro para crear la música y uno para ilustrar la portada—, pero antes de organizarse surgió espontáneamente una lluvia de ideas. Se anotaron en el pizarrón palabras como magia, unión, encuentro, puente, reto, alegría total. Una persona propuso hacer una murga, otra lanzó con humor "¡Tangazoooo!" provocando carcajadas. Carlos, guitarra en mano, interpretó una charcarera que desató palmas y una ronda de baile improvisada. La música, definitivamente, había tomado cuerpo.

Al regresar a los asientos, la transformación del aula era evidente. Se eligió finalmente componer un Gato. Los grupos se formaron: quienes escribirían la letra se trasladaron a otro espacio para concentrarse; quienes ilustrarían la carátula se instalaron en una esquina con papeles y marcadores; y quienes compondrían la música se quedaron con Carlos en el aula, explorando ritmos, acordes y estructuras.

Una situación nos llamó especialmente la atención. Una persona con discapacidad había quedado momentáneamente sin grupo. Su presencia silenciosa pero activa nos interpeló. Finalmente, fue invitado a colaborar en el grupo de la carátula. Se lo vio sonreír, dar palmas y compartir desde su modo de estar.

Cada grupo trabajó desde su esencia. El equipo musical, con Carlos, ensayaba entre risas mientras aprendía estructura y métrica. El grupo de la letra debatía su poética en otro sector. El equipo gráfico creaba en silencio, con trazos decididos. El aula vibraba con energía colectiva.

Llegado el cierre, el semicírculo volvió a formarse. Cada grupo presentó su producción. La portada,

inspirada en el diseño de una remera, fue explicada por quien la dibujó. El grupo musical interpretó su pieza con bombo y guitarra, y el grupo de la letra cantó su canción sobre una base pregrabada. Tras un par de intentos, la presentación fue cálidamente aplaudida. Carlos cerró agradeciendo la entrega y creatividad, e invitó a continuar el trabajo el día siguiente.

La canción aún no estaba terminada. Faltaba lo que surgiría en la próxima jornada. Pero algo ya había florecido. La experiencia había echado raíces.

Reflexiones de quienes observaron:

Desde nuestra posición como observadores externos, sentimos que esta primera jornada del taller fue mucho más que una práctica musical. Fue un espacio donde se entrelazaron el juego, la palabra, la imagen y el sonido, habilitando vínculos, aperturas y reconocimientos que, creemos, seguirán resonando.

Nos conmovió ver cómo cada participante fue encontrando su modo de estar, de participar, de aportar desde lo que sabía —o desde lo que creía que no sabía—. Fue potente comprobar cómo la música se volvió un puente, un lenguaje común, incluso para quienes llegaban con inseguridades o sin experiencia previa.

También nos interpeló la presencia de la persona con discapacidad y las dificultades que, al inicio, se presentaron para incluirla plenamente. ¿Cómo se genera un espacio de participación sin forzar? ¿Cómo se invita sin decidir por el otro? Percibimos una escucha sensible por parte del coordinador, y eso marcó, en nuestra opinión, una diferencia significativa.

Este primer día del SACHIN PAMBA dejó sembrada una semilla que trasciende lo técnico: la música como herramienta, sí, pero también como sensibilidad, como estrategia afectiva, como posibilidad de transformación. Algo se abrió, algo se tejió. Y lo que vendrá, seguramente, será continuidad y brote de lo ya iniciado.

ste texto es producto de la combinación de dos registros de observación realizados por Mayra Naser y Sebastián Vallejo.

MUJERES LUDENS

Recuperar el cuerpo territorio hormonal como cíclico, lúdico y rebelde. Laboratorio de dinámicas lúdicas de salud Cíclica

Lorenza Piazzì

Urbani Lunetta

Co-fundadora -con Amanda
Lopez Cobo- del proyecto
socio-comunitario "Educación Menstrual
Lunática" que se ocupa de pedagogía
menstrual y lúdica.
(www.educacionmenstrual.com.ar)Email:
E-mail: educ.mens.lunatica@gmail.com

EJE

El campo de la Recreación, el juego, el arte y la cultura en espacios de desarrollo educativos y comunitarios.

Resumen

Propongo un taller que nos invita a pensar en los cuerpos lúdicos y cíclicos. ¿Qué es la ciclicidad para nosotrxs? ¿Qué sabemos de nuestras hormonas? ¿Cuántos tipos de ciclicidad existen? ¿Qué sabemos de nuestras hormonas? ¿Qué papel juegan en los vínculos con el mundo externo? Jugar a ser saludables en mundo patriarcal. Ensayar la esperanza y movernos a la rebelión cíclica.

Palabras Claves: Salud Cíclica, Preguntas, Cuerpo-Territorio

Mujeres Ludens

¿Si la infancia no juega está enferma, y si la adultez no juega? La salud está en juego. La educación y la salud son dos ejes fundamentales en la

resistencia a un mundo que nos quiere enfermxxs. Este taller está enfocado en entender, reconocer, mirar, resignificar el papel que juegan nuestras hormonas en nuestros vínculos con nosotras mismas y con el afuera. La pelvis juega a moverse, a contraerse y ser el eje del cuerpo cíclico. Falta educación menstrual que prepare el mundo a vivir en armonía con la tierra, con los elementos y las estaciones. Volver al cuerpo cíclico es pedagogía de la esperanza, es confiar en los procesos fisiológico. A través de dinámicas, cartas, vulvas y úteros títeres volveremos a reconectar con los cuerpos. Es un taller donde las hormonas femeninas serán las protagonistas, pero es abierto a toda la comunidad ya que todas las personas se vinculan y la educación menstrual no tiene fronteras. El espacio y tiempo será dedicado a desmitificar tabúes, aprender nuevas narrativas fisiológicas que sostienen la salud. Mitad de la población sangra y de eso no se habla. Este taller propone volver a enfocarnos en la danza hormonal que nos permite estar vivas. El juego nos permite abrir las puertas a temas sensibles, ocultos y vergonzosos.

¿Acaso existe otra forma de soltar la vergüenza que no sea atreves de escuchar el cuerpo, reír, reflexionar y en ronda? Según Anna Salvia Rivera (del libro "Una nueva manera de menstruar") existe la mutilación mental: "La ablación cultural de los órganos sexuales. ¿Cómo logra la cultura hacer desaparecer de nuestra vida unos órganos que no solo existen físicamente, sino que, además, son los responsables del placer sexual?" (Pág. 21 del libro Una Nueva manera de Menstruar). Si no sabemos dónde está un órgano, que función cumple y como me vínculo con el estoy mutilada. En este taller jugaremos colectivamente a re-dibujarnos, mirar nuestra anatomía con ojos lúdicos. ¿En qué momento dejamos de jugar? ¿Con la primera menstruación! ¡Ya somos señoritas! ¡El capitalismo de ser señoritas nos ha quitado el juego y estamos acá para reapropiarnos de él! ¡Volver a ser lúdicas y cíclicas!

Objetivos:

- Recuperar el concepto de Ciclicidad tanto de forma individual como colectiva y de la naturaleza
- Repensar la salud lúdica a partir de la primera menstruación como barrera de desarrollo ludico
- Insertar la educación menstrual en la E.S.I.
- Combatir "la mutilación genital femenina mental" reapropiándonos del propio cuerpo
- Brindar informaciones teóricas de salud hormonal a partir del cuerpo lúdico
- Fomentar la alfabetización corporal habilitando el registro de emociones y cambios físicos en distintas etapas de la vida cíclica (menarquia, etapa fértil, ovulación, menstruación, aborto, gestación, parto, puerperio, amamantamiento, climaterio y menopausia)
- Cuestionar el modelo medico patriarcal y denunciar la violencia gineco-obstetrica

Metodología de desarrollo de la propuesta:

La propuesta parte de un enfoque de educación popular y pedagogía lúdica.

Se trata de una metodología activa y de pedagogía de la pregunta que a través de diferentes dinámicas y propuestas promueve la motivación intrínseca de las personas y su participación.

Primero realizaré unos juegos de caldeamiento y conocimiento, después nos metemos de lleno en juegos que abren a la alfabetización corporal. Se trabajará en algunos momentos de forma individual, luego grupal. Se usarán herramientas de teatro (como títeres), luego más laminas didácticas para conocer los nombres de nuestra sexualidad y construiremos identidad cíclica a partir de las experiencias personales de las participantes.

Para este taller se necesita un espacio amplio donde poder mover los cuerpos, donde caminar, libre de sillas "fijas", estaremos en círculo. Si el piso lo permite (no es frio) estaremos en el o en casos particulares pondremos las sillas en ronda bien abierta.

El número máximo de participantes es 20 para poder profundizar y brindar fotocopias y juegos personalizados. A mi cargo está no solo la conducción del taller sino muy importante para mi la preparación del espacio (necesito 20 minutos en el espacio antes que arranque el taller). Llevaré equipo de música, afiches, marcadores, fotocopias y todos los juegos que utilizaremos.

Referencias Bibliográficas

- Los Problemas Sociales tomados como un Juego. Volumen 1-2 Fernando D. Rabenko
Manuales de juegos al aire libre, Maria Chiara Bettazzi (libro en italiano)
La Rueda Purpura, Myriam Wigutov
Mujeres invisibles, Carme Valls LLobet
La verità sugli ormoni, Sherill Sellman (libro en italiano)
Una nueva manera de menstruar, Anna Salvia Rivera
Yo menstruo, un manifiesto, Erika Irusta
Utero, Storia intima del luogo da cui tutti veniamo, Leah Hazard (libro en italiano)
Irupè y la Menarquia. Amanda Lopez Cobo y Lorenza Urbani Lunetta
Questo è il ciclo, Anna Buzzoni (libro en italiano)

Registro de observación Sachín Pamba CUANDO LAS MUJERES JUEGAN... MUJERES LUDENS: Recuperar el cuerpo territorio hormonal como cíclico, lúdico y rebelde

Marina Macchione

Emilce Alsina

Lorenza Urbani Lunetta Córdoba es educadora, investigadora menstrual, facilitadora lúdica y trabajadora social. Prepara el lugar para recibir a las participantes del sachi pamba con dedicación y cuidado, colocando en el centro de la habitación, en el suelo, una serie de objetos: vulvas hechas con algodón, pintadas en piedra u otros materiales, úteros y trompas uterinas tejidos con crochet, láminas temáticas, folletos informativos, libros de cuentos, entre otros, enmarcados por un círculo de naipes que estaban boca abajo. Luz tenue con música temática y una cuerda con bombachas y banderines en la entrada terminan de definir el espacio.

Al ingresar cada participante se iba integrando a una ronda alrededor de este círculo de objetos, donde era invitada a bailar consigo misma explorando las posibilidades de su cuerpo, al terminar la canción, éramos seis participantes, pero de forma casi inmediata se integran dos participantes más y comenzamos a jugar. El espacio invita a participar, brinda confianza y curiosidad, nos

sentimos muy motivadas para comenzar el taller. Hay risas nerviosas y caras de expectativa.

La primera invitación fue a elegir un objeto del círculo y contar por qué nos había llamado la atención, finalizada esta primera tarea, la tallerista comienza otra dinámica diciendo: - No me llamo Lorenza, no soy italiana, no soy educadora e investigadora menstrual ni facilitadora lúdica, no soy madre, me importa muy poco la naturaleza, es más uno de mis mejores amigos es Monsanto que vino a tomar la semana pasada un tecito a casa (risas) y por supuesto me encanta vivir en un mundo patriarcal. De forma inmediata le pasa la palabra a la participante de la derecha para continuar con esta dinámica de “no presentación”. Luego de que cada una cumpliera la consigna, algunas participantes manifiestan lo difícil que les resultó expresar sus ideas por la negativa y Lorenza explica que durante siglos las mujeres hemos tenido que aprender a negar nuestras ideas, nuestras formas y modos de sentir ante un

mundo patriarcal que reprime a la mujer en todas las dimensiones de su existencia.

La siguiente invitación es a tomar una carta, las cartas contienen palabras, el juego consiste en que el resto de las compañeras de la ronda adivine sin que medie la palabra, se puede señalar, usar gestos, moverse por todo el espacio. Comienza entonces una etapa donde por un lado nos reímos mucho y por otro comenzaron a aflorar nuestros prejuicios con relación a nuestro propio comportamiento. Si una de nosotras lloraba, empujaba cosas o gritaba empezaban a circular palabras como histeria, menopausia, menstruación. Si desfilaba de manera sensual decíamos ovulación u hormonas y de pronto había conceptos que se mezclaban porque se le atribuían los mismos rasgos: estrógenos y progesterona, menopausia y menarquia, menstruación y climaterio. Reflexionamos sobre el escaso conocimiento que tenemos las mujeres sobre nosotras mismas, muchas no teníamos claridad sobre las funciones de cada hormona o el significado de algunas palabras (Ej. sangrado de deprivación). En cada caso se dialogó sobre nuestros saberes, sentires y prejuicios con relación a nuestra educación y gestión menstrual.

Finalmente, Lorenza nos invita a hacer una actividad vivencial, nos entrega una serie de láminas con espacios para completar y nos pide que salgamos a los pasillos y al patio e invitemos a las personas que por allí transitan a completar estas láminas. Al retornar se intercambian primero las impresiones generadas durante el encuentro, aparecen palabras como dudas, incertidumbre, miedo al error, confusión, vergüenza, curiosidad, interés. En ese momento no se aborda el tema desde lo conceptual, pero se señala una mesa en donde hay láminas y libros a disposición para consultar, en varias oportunidades Lorenza explica que prefiere profundizar en el aspecto vivencial, más que en aspectos teóricos, ya que luego puede proporcionar material si nos interesa profundizar sobre ello. El tiempo de este primer encuentro se termina y para despedirnos cada una de las participantes vuelca una palabra: sensibilizada, agradecida, movilizada, interpelada, entusiasmada, fueron algunas de las que circularon. Antes de retirarnos Lorenza nos deja deber, mirarnos nuestro torso desnudo al espejo y mover nuestras

tetas para experimentar qué se siente al jugar con ellas. Esta tarea también tiene relación con una conversación mantenida durante el taller donde Lorenza explica que todo nuestro cuerpo está conectado entre sí y, por supuesto, nuestras emociones también, explica que frente a dolores menstruales, realizar movimientos en el torso alivia, actúa como descarga de esos dolores pre o menstruales.

Ahora es domingo y son las 14 horas, volvemos lentamente del almuerzo al mismo salón donde la ambientación continúa siendo la invitación a ingresar a un espacio íntimo y cuidado. Ya no están los banderines y las bombachas, Lorenza los colgó temprano en el hall de la entrada, a una altura de esas, en las que tenés que agacharte para pasar porque sino te llevas puesta la bombacha, la idea, según expresa, es que sea chocante, que interpele a quien se cruza con ellas. Hoy el aula está llena, ya no somos 8 participantes sino 16. Lorenza al igual que el día anterior invita a las nuevas participantes a tomar un objeto e indicar por qué lo eligieron.

Luego de la ronda inicial de presentación y de contar brevemente a las nuevas participantes el juego de experimentación que hicimos con las láminas el día anterior, nos invita a recorrer una galería que armó en el suelo con láminas, folletos y libros, el ejercicio es simple: caminar, detenerse y tomar uno de los materiales que nos llame la atención, leerlo. Podemos dejarlo en el lugar y continuar caminando por la galería para tomar otro. Transcurridos unos cinco minutos nos solicita que tomemos uno de los materiales y volvamos al círculo. Allí cada una cuenta por qué tomó ese material y puede plantear una pregunta o duda que la interpele.

Sentadas en círculo reflexionamos sobre cómo el patriarcado ha intervenido en la construcción de nuestra identidad sexual y sobre la forma violenta en la que se hicieron muchos de los descubrimientos. Nos cuenta que médicos y científicos como Falopio y Bartolino fueron verdaderos torturadores de mujeres (principalmente africanas), al usar sus cuerpos como objeto de investigación médica y de tortura, realizando vivisecciones y ablaciones de clítoris; por ello se propone desde este espacio de pedagogía cíclica - lúdica, que se

desvincule al cuerpo femenino de toda nomenclatura impuesta por el patriarcado. La pregunta que emerge entre las participantes es, ahora, ¿cómo las nombramos? La primera alternativa es llamarlas en vinculación a su función o localización como por ejemplo “trompas uterinas” “glándula de lubricación vaginal”, la otra, que proviene de un proceso de investigación, otorgar el nombre de aquellas mujeres que fueron objeto de las ablaciones y vivisecciones por las cuáles se llegó a identificar estos órganos, como es el caso de las glándulas conocidas con el nombre de Bartolino, que ahora pueden ser reconocidas como glándulas de Betsey y Lucy o las otrora conocidas como glándulas de Skene que ahora fueron renombradas como glándulas de Anarcha. Sentadas en círculo dieciséis mujeres dialogamos sobre nuestros cuerpos poniendo nuevos nombres a nuestros órganos y reflexionando sobre cómo esto impacta en nuestra subjetividad.

A continuación se propone una dinámica en pequeños grupos, en donde cada equipo de cuatro mujeres recibe un libro infantil titulado “Irupé y la menarquia” de coautoría de Lorenza con Amanda López para que lo leamos, en algunos grupos una compañera lee y las demás escuchan, en otros se rota la lectura y en otro todas leen en silencio. El libro cuenta una historia de menarquia de una niña llamada Irupé aportando información sobre este proceso de manera dialógica con palabras claras, sencillas y con el apoyo de ilustraciones.

Terminada la lectura nos entrega una hoja con un línea que la atraviesa longitudinalmente por la mitad con la palabra MENARQUIA, etiquetas y un marcador. La consigna es que cada participante en la mitad superior coloque una etiqueta con una palabra vinculada directamente a su biografía en esa etapa, en ese momento todas escribimos y también algunas dialogamos en la intimidad de cada subgrupo porque elegimos esa palabra, en todo momento se respeta el silencio y también el deseo de compartir. Culminada la primera consigna, Lorenza nos pide que en la mitad inferior coloquemos una palabra con la que conectemos desde el hoy con esa niña o adolescente que describimos en la mitad superior para ayudarla. Consideramos que esta actividad nos invita por un lado al reconocimiento de una etapa y sus

vivencias, en relación con lo epocal, lo cultural y el contexto donde cada mujer en particular ha transitado su menarquía; por otro lado, dispara un sin fin de recursos lúdicos para trabajar estas temáticas con infancias.

Por último, retira las hojas y se las entrega a dos voluntarias. El resto, acostadas boca arriba en el círculo, con los ojos cerrados, fuimos escuchando como las voluntarias leían una y otra vez esta lista de palabras, primero desde un lugar fijo en la habitación y luego circulando alrededor de nosotras en la ronda...

Las primeras palabras que resonaron fueron: pudor, incomodidad, ignorancia, vergüenza, preocupación, descuido, inmediatez, pertenecer, vergüenza, entrañable, indispuesta, incomodidad, señorita, sin elección, silencios, expectativa no propia y amenaza.

Luego comenzaron a circular nuevas palabras por la ronda: abrir puertas, placer, conocer mi cuerpo, semilla, tener el pelo en las piernas, romper tabúes, floreciendo, conocer las emociones en cada momento del ciclo, amor propio, lluvia roja, explorar frente a un espejo, ciclo ovulatorio, marrón rojo, útero matriz, sangre, emociones, menarquia, pelitos, tiempos individuales, placer, los ciclos de la vida, cuerpo territorio a cuidar, fases lunares, ¿ya peinaste tus pelitos?, ¿ya hablaste con alguien?, habilitar las emociones, información clara, desromantizar, proteger, construcción de la confianza.

Muchas de las palabras que aparecieron en el momento final, para dialogar con esa niña o adolescente que fuimos emergieron del libro de “Irupé y la menarquia”, otras del intercambio con el grupo y otras fueron propias. Al terminar de escuchar estas palabras que giraron a nuestro alrededor de manera suave y sutil Lorenza nos invita a incorporarse lentamente y abrir los ojos, algunas mejillas están húmedas y los ojos de muchas brillan.

Antes de cerrar el taller invita a las compañeras que asistieron el día de ayer que compartan con 4 palabras que sintieron al jugar con sus tetas, muchas no pudimos cumplir con la consigna, Lorenza se ríe y dice “viva la anarquía” pero luego

nos explica la importancia de cumplir las consignas para que no se pierda el contenido medular que estamos trabajando. No todas transitamos el mismo momento de nuestro ciclo menstrual, tampoco el ciclo vital; algunas están menstruando mientras ovulan, algunas maternamos mientras otras no pueden o han decidido no maternar, algunas están en sus veinte y otras ya pasamos los cuarenta. Pero a pesar de esas diferencias las palabras disfrute, placer, diversión, tensión, seguridad se repitieron en varias participantes, lo que evidencia que más allá de la etapa que estamos transitando hay aspectos comunes que nos hacen personas que menstrúan. Lorenza recomienda jugar con frecuencia con las tetas, ellas también cumplen un rol importante en nuestro ciclo menstrual, masajearlas y estimularlas reduce el dolor y ayuda a la distensión muscular. También nos invita a conocer mejor a las hormonas que intervienen en el proceso, los estrógenos y en especial la progesterona, entre otras, que son fundamentales en nuestro ciclo y que se comportan de manera diferente en cada una de nosotras. En suma la invitación que nos deja es al autococonamiento, a la búsqueda de información que se aleje de la normalización de los cuerpos, que nos ayude a romper con los estigmas y estereotipos y nos ayude a vincularnos amorosamente con nuestro cuerpo.

Es momento de comenzar a cerrar el sachi pamba, Lorenza nos entrega dos vulvas títeres e invita a que cada una cuente su experiencia en un minuto, que la compañera de la izquierda controlará con un reloj de arena y nos avisará simplemente con un toque de rodilla cuando tengamos que terminar. Sentadas en ronda, alejadas de los estímulos del exterior, cada una de nosotras expresó durante un minuto su sentir y pensar con relación a la experiencia compartida estas dos jornadas en el marco de la Minka. Algunas necesitaron más tiempo y otras dejaron caer los granos de arena en silencio durante algunos segundos, hubo quienes necesitaron contención antes de lograr expresarse, Lorenza compartió

algunos aceites esenciales y abrazos con quienes lo necesitaron. Entre las reflexiones de las participantes salieron ideas fuerza tales como: nos llevamos muchos recursos lúdicos, fuertes vivencias, conexión con una misma y la femineidad, ganas de seguir aprendiendo, necesidad de ordenar la información, agradecimiento, entre otras. Fue un momento de complicidad, intimidad y mucha empatía, de sororidad. Cada una llegó sola, con curiosidad, intriga, algunas con duda o temor, nos vamos como un colectivo que quiere seguir en contacto, con ganas de seguir aprendiendo sobre nosotras mismas.

Les dejamos aquí info sobre el proyecto de Lorenza para quienes tengan interés en la propuesta de Pedagogía Cíclica - Lúdica

@pedagogia_ciclica_ludica /

<https://educacionmenstrual.com.ar/>





OBSERVACIONES INDEPENDIENTES DE SACHINES Y SACHINES PAMBA

SACHIN “Dispositivos Lúdicos para el Aprendizaje”

Registro del Taller “Dispositivos
lúdicos para el aprendizaje”

Jazmin Zabala

Brisa Ordoñez

Uruguay

La propuesta comenzó en un ambiente festivo y distendido: rondas, canciones, risas, aplausos y chistes marcaron el inicio del encuentro, generando un clima de apertura y juego compartido. Como disparador, dos “científicos” lúdicos presentaron una fórmula recreativa muy particular: *300 gramos de disfrute, 150 gramos de creatividad y 100 gramos de subversión*. Esta presentación, realizada con humor y teatralidad, permitió predisponer al grupo a jugar.

Siguieron dinámicas corporales y vinculares: **juegos de abrazos y presentaciones creativas**, en las que los participantes responden preguntas como *¿de dónde soy? ¿de dónde vengo?*, habilitando el reconocimiento mutuo desde el juego.

También se compartieron múltiples propuestas como el **juego del tubo de ensayo**, un **test de inteligencia lúdica**, y una serie de **acertijos y anagramas** que pusieron a prueba la creatividad del grupo. Se exploraron **juegos tradicionales** y recreativos, entre ellos:

- Juego de semillas, agua y sol (simulando procesos de crecimiento).

- Versión del “piedra, papel o tijera” con variantes creativas.

- “Viejas y princesas” con uso de caretas.

- Juegos con globos y dinámicas grupales.

Uno de los momentos más destacados fue la actividad de **creación colectiva de juegos a partir de papelitos de colores**. Cada papel tenía una categoría:

Cada persona completó uno o varios papelitos y, al mezclarlos, se combinan aleatoriamente para crear una gran variedad de **juegos únicos e irrepetibles**, con combinaciones originales, divertidas e impensadas. Esta dinámica promueve la creatividad, la espontaneidad, el trabajo colaborativo y la apropiación activa del juego como herramienta pedagógica.

La jornada finalizó con la **construcción de un dispositivo lúdico artesanal**, utilizando materiales simples como papel, cinta e hilo, con el objetivo de mostrar que, con pocos recursos y mucha imaginación, se puede dar vida al juego en cualquier espacio.



EDUCACIÓN FÍSICA EMANCIPADORA: ¡ahí vienen los profes!

Registro del Taller “Educación
Física Emancipadora:
“¡Ahí vienen los profes!”
Coordinado por Mariano Algava

Fabrizio Bartoccioni

Luego de lograr acomodar todo el sitio donde se desarrollaría el taller, Mariano (representante del Sachin) formó una ronda de sillas donde se reunieron para dar inicio. Al comenzar, el coordinador planeó preguntar qué era lo que les llamaba la atención y qué les generaba inquietud respecto al tema. Antes de que cada persona pudiera comenzar a hablar, debía presentarse y luego responder estas preguntas. El grupo era muy variado en cuanto a edades, pero todos compartían un mismo objetivo: querían despejar sus dudas en el ámbito de la educación.

Una vez finalizada esta presentación del taller, se introdujo la idea previa: ver una película (un largometraje de 40 minutos) que plantea posibles respuestas o, tal vez, nuevas preguntas. Luego de presentar esta propuesta, Mariano puso música para distender al grupo. Desde esta perspectiva, se buscó generar conexión e integración para fomentar nuevas formas de socialización.

Con la música sonando, se propuso a los participantes caminar por el espacio, incorporando distintas variantes como mirarse o saludarse. Luego se dio la consigna: cuando la música se detuviera, el profesor dirá un número, que indicaba la cantidad de personas que debían agruparse para conversar. La consigna consistía en contar qué había hecho cada uno el día jueves anterior a la Minka. Durante este momento, la predisposición del grupo fue constante. Las personas compartieron aspectos cotidianos, íntimos, que forman parte de su identidad. En ningún momento el grupo se mostró callado o distante; por el contrario, se percibía interés por entender al otro, por conocer su vida diaria, y por ende, su intimidad.

Luego de esta dinámica, el grupo volvió a separarse. Se puso nuevamente música y se formaron parejas para jugar a una “pulseada pistolita”. Un dato interesante es que Mariano, en todo momento, debatió las reglas del juego con el grupo; no las impuso, sino que las pactó con los par-

participantes, generando una dinámica integradora y dialógica. Otro aspecto que se sostuvo durante toda la jornada fue el contacto físico como medio de generar intimidad más allá de la palabra. Esto permitió que el grupo se sintiera cómodo y suelto, en un espacio ameno donde verdaderamente todos estaban allí para disfrutar y comprender el sentido del taller.

Después del momento de movimiento, volvieron a la calma y a las sillas, donde cada persona tuvo que expresar qué características personales aparecen en ellas antes de dedicarse a lo que hacen hoy. Algo que llamó la atención fue que muchas decisiones vocacionales estaban ligadas a la infancia; muchas anécdotas compartidas eran recuerdos positivos en relación a experiencias en este campo.

Mariano compartió sus propias experiencias en la educación física. En un momento destacó, a través de una anécdota, que los profesores de esta disciplina y la educación física en sí no son plenamente comprendidos. Se suele pensar que la educación física es solamente movimiento: correr, saltar, moverse constantemente. Pero a veces se olvida que también implica colectividad, trabajo cooperativo y la capacidad de resolver cuestiones individuales y grupales.

“¿Por qué decimos que no todo es movimiento?”

Mariano relató una actividad en la que sus alumnos debían desplazarse de un punto A a un punto B sin tocar el suelo. En este caso, el movimiento no era el objetivo, sino la herramienta. Lo central era la colaboración del grupo para resolver el desafío. Esto podría tardar 10, 15 o 20 minutos, pero lo importante era trabajar desde el pensamiento. Esta dimensión no siempre se logra comunicar a quienes están fuera del campo. ¿Será que la educación física, en muchos aspectos, se considera innecesaria? ¿Será que la educación desde el movimiento está mal vista? ¿No es acaso una forma de violencia el hecho de ser censurados sin saberlo?

Luego de esta charla en ronda, volvimos al movimiento, pero esta vez salimos al exterior. Se propuso una actividad para construir un mapa colectivo. El objetivo era representar la territorialidad y darle voz y voto al espacio en la educación

física, visibilizando los lugares populares de donde provenían los participantes.

Se dividieron por zonas de origen y comenzaron a dibujar los mapas, ubicando desde dónde venían. Había un grupo numeroso de Córdoba y otro más pequeño de Buenos Aires, donde también se encontraba el profe, quien por supuesto participó. A esta altura, el grupo ya estaba muy consolidado; todos querían ser parte y participar activamente. Un hecho curioso fue que niños del lugar se acercaron espontáneamente a sumarse al juego del mapa colectivo.

Luego de esta actividad, el profe explicó que cada educación física es propia del territorio que la habita. Es algo profundamente territorial que pertenece a cada uno. Entender esto implica asumir que la educación física no puede ser desvinculada del territorio.

Después, regresamos a la calma para ver el corto que el profe había preparado, con la intención de mostrar su trabajo, explicar su sentido, y dejarlo registrado en formato audiovisual.

Intervención post video

Tras la proyección del corto, se formó nuevamente una ronda para intercambiar sensaciones. Una compañera dijo que le surgió la pregunta de en qué año se consolidó la recreación como materia, y destacó la importancia de que se habiliten espacios como este en la formación. Comentó que durante su formación y su trabajo profesional descubrió que la educación física va mucho más allá del patio de la escuela: está en todos lados. Expresó: *“Me parece fundamental poder tomar herramientas para formar juegos, no solo en el espacio recreativo, sino también en el aula, en el patio... y eso no lo tuve en mi carrera”*.

Otro compañero compartió que le pareció muy interesante mirar la educación física fuera del movimiento, reconociendo su dimensión lúdica, territorial, espiritual y comunitaria. Dijo: *“La educación física no tiene que ver con ver al cuerpo como una máquina, alguien que debe hacer algo de manera correcta y repetitiva. ¿Para qué? ¿Para hacerlos futbolistas? También tiene que haber diversión, juego, intercambio”*.

Un/a compañere relató que lo conmovió lo humano del encuentro, y compartió una experiencia de su trabajo en un club: *"Vos, antes de ser formador de jugadores, sos formador de humanos"*. Explicó que sus estudiantes rendían muy bien en lo deportivo, pero cuando se trataba de lo humano, había carencias: poco intercambio, poco juego, solo entrenamiento.

Luego de este intercambio, Mariano propuso una dinámica final. Todos tomaron un mismo hilo, se acomodaron en círculo, lo ataron y lo estiraron. Luego, se sumaron otros hilos que cruzaban el centro, formando una especie de "telaraña". El profe preguntó qué pensaban que iban a hacer, y alguien respondió: "Pescar". Esa era la idea: en el piso había letras, y debían formar una palabra a modo de cierre, pescándolas colectivamente. Con el gancho en el centro, tenían que trasladar las letras sin que se cayeran. Al finalizar, se celebró con un gran aplauso, agradecimientos y un abrazo final.

Reflexiones finales

El taller "Ahí vienen los profes", desarrollado en el espacio Sachin y coordinado por Mariano, resultó ser una experiencia integral que trascendió el formato tradicional de la formación docente, proponiendo en cambio un proceso vivencial, emocional y comunitario. Desde el primer momento, la disposición en ronda, la invitación a presentarse, a compartir inquietudes y experiencias personales, marcó un ambiente de horizontalidad y apertura donde cada participante fue reconocido como sujeto valioso, con una voz propia que podía y debía ser escuchada. Esta forma de encuentro permitió no solo la exposición de ideas, sino también la conexión entre personas de distintas edades, trayectorias y territorios, unidas por el interés común de repensar y resignificar la educación física.

A lo largo del taller, se propusieron distintas dinámicas corporales y lúdicas que no solo invitaron a moverse, sino también a vincularse, a generar confianza, a habitar el espacio desde lo colectivo y desde lo íntimo. La música, los juegos, el contacto físico cuidado, el diálogo constante y el respeto por el ritmo de cada quien, fueron herramientas que facilitaron la creación de un clima de integración genuina. El grupo no se mantuvo pasivo, sino

que participó activamente, construyendo sentidos y reflexiones a partir de lo vivido dentro de este espacio.

Uno de los aportes más significativos del taller fue la deconstrucción de la mirada tradicional sobre la educación física. A través de experiencias narradas por Mariano y las intervenciones del grupo, quedó en evidencia que esta disciplina no se reduce únicamente al movimiento físico o al rendimiento deportivo, sino que también abarca el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas, la convivencia, la inclusión y sobre todo la formación de sujetos humanos integrales. Se cuestionó la visión mecanicista del cuerpo como objeto de entrenamiento, para recuperar su dimensión simbólica, expresiva y afectiva, demostrando también lo importante del componente territorial cobró también una gran relevancia. La actividad del mapa colectivo permitió visibilizar la diversidad de orígenes, trayectorias y contextos, reforzando la idea de que la educación física, como cualquier otra práctica educativa, no puede desligarse del territorio, de la cultura y de las realidades sociales de quienes la practican. El hecho de que niños y niñas del lugar se acercaron espontáneamente a participar, demuestra el poder inclusivo y convocante que tuvo esta propuesta.

El corto abrió un espacio de diálogo profundo donde emergieron nuevas preguntas, miradas y testimonios que evidencian cómo la educación física puede y debe ser pensada desde múltiples dimensiones: la lúdica, la pedagógica, la afectiva, la espiritual y la comunitaria. La "red" tejida simbólicamente entre todos los participantes no sólo permitió formar una palabra final, sino que representó el tejido real que se construyó durante todo el encuentro: una red de vínculos, de ideas compartidas, de emociones colectivas y de compromiso con una educación más humana, inclusiva y significativa.

En definitiva, este taller no sólo habilitó herramientas para repensar la práctica docente, sino que también dejó una huella emocional y conceptual en quienes participaron, mostrando que enseñar y aprender puede ser, sobre todo, un acto de encuentro y transformación colectiva.

Recorrido por los juegos y deportes alternativos

Registro del taller "Los juegos y deportes alternativos alterando el patio"

Coordinadoras/es: Maria Sol De Rossi, Alejandra Quiroga, Alexis Bracamonte, David Villegas

Luisina Maggioni Duffy

Colaborador: Benjamín Funes

Objetivo: A partir de la exploración teórica y vivencial de los juegos y deportes alternativos, reconocer su potencial pedagógico, analizar estrategias para su implementación y generar propuestas para su incorporación en planificaciones curriculares.

Desarrollo de la propuesta

Al comenzar, les talleristas ordenaron al grupo en círculo y se sentaron ellos una al lado del otro. Comenzaron presentándose diciendo que eran parte de CodaSports que es una ONG nacional que promueve los juegos y deportes alternativos y pertenecen a la sede de CBA, también comentaron que pertenecen a la CADAL

Luego se presentaron individualmente cada uno. Empezó Maria Sol, luego Tati (Alejandra), Cesar (coordinador del satchin "Juegos de mesa, estimulación neurocognitiva" que iba a darse en simultáneo) y por último Alexis. Contaron un poco sobre su trayectoria, que profesión tenían,

y sobre cómo habían llegado al espacio de deportes y juegos alternativos y que les brindó el mismo. Además comentaron sobre diferentes cursos que realizaron en relación a los juegos y deportes alternativos.

Después de la presentación, Maria Sol dijo que iban a hacer una especie de resumen teórico y comenzó preguntando "¿conocen sobre los juegos y deportes alternativos?", algunos respondieron que sí por lo bajo y que lo habían escuchado con distintos nombres también.

A continuación, Maria Sol dijo: "hay distintas formas de nombrarlos y conocerlos. Son deportes porque tienen las mismas características, son institucionalizados, se compete, tienen reglas. Pero son alternativos porque tienen características que se diferencian de los hegemónicos, como por ejemplo en relación al género: en los reglamentos son mixtos, y se define al género como el autopercebido, una diferencia abismal con el deporte que conocemos"

Siguieron dando ejemplos de características que los diferencian de los deportes hegemónicos, como que son muy sencillos de explicar, de utilizar en cualquier espacio, adaptables en relación al espacio, muchas variables para cualquier contexto educativo, recreativo, donde quieran aplicarlo. El espacio y los elementos a utilizar son flexibles, se incluye en el reglamento los distintos espacios y como jugarlo en cada uno. Incluso el elemento puede ser autoconstruido, “generando una apropiación diferente del elemento” (Maria Sol), se cuida más, se le da otro sentido.

A partir de la definición y caracterización de lo que son los juegos y deportes alternativos, les talleristas decían que estos favorecen a que todos y todas podamos participar y tener el mismo nivel y base ya que son casi siempre desconocidos. Al no saber en un 1er momento como se juega, hace que se igualen las condiciones y habilidades para todos. Poniéndose en juego una perspectiva de derecho más fuerte, según Maria Sol. También pueden jugar distintas edades juntas, y en los niveles educativos se puede adaptar a cada uno. Se dan cuestiones como por ejemplo que en el reglamento se disponen reglas del tipo: el gol lo debe festejar el equipo contrario al que lo hace y sino el punto es doble.

Una de las talleristas: “La cultura del movimiento es super amplia, pareciera que es reducida por los medios de comunicación que reducen todas las experiencias. Estas propuestas amplían la disponibilidad motriz, la posibilidad de elegir, poder tomar decisiones en torno a todas las opciones y posibilidades que se me presentan. Permiten abrir la puerta a otras experiencias”

Finalizada la presentación e introducción, pasaron a la propuesta vivencial. De los 24 participantes se dividió el grupo en dos, uno para el sachin de JDA y otro para el de juegos de mesa. A su vez, para la organización en el sachin de JDA se armaron tres grupos que van a pasar por tres deportes y juegos alternativos e ir rotando para pasar todos por todo.

Las estaciones fueron: 1 ROUNNET, 2 CORNHOLE y 3 MOLKY. En cada uno quedó encargado una de las talleristas.

1. Rounnet

Para empezar, el tallerista encargado en este juego dio algunas mínimas orientaciones para que comenzaran a jugar mientras explicaba más sobre el origen, cuestiones técnicas, sobre el elemento e iban surgiendo también las diferentes reglas.

Este deporte se creó en EEUU y llegó a la argentina con este y otros nombres. Consiste en un aro con una red y 5 patas, y se juega 2 equipos de 2.

Alexis comenzó diciendo que se aprende jugando, y explicó que pueden dar tres pases como máximo pero un solo toque por vez por persona, con cualquier parte del cuerpo. Al principio, en el saque, deben estar los compañeros en el mismo lado pero luego en el transcurso se pueden mover por donde quieran. No tiene que caer la pelota al piso, ahí suma punto el equipo contrario, y si toca el aro y no la red, tampoco es punto, ni puede picar dos veces en la red.

A medida que avanzaba el juego iban surgiendo las explicaciones de otras reglas y también dudas y preguntas sobre las mismas. El tallerista dijo que simplemente dibujando un círculo en el piso y con una pelota que pique se puede modificar para jugarlo sino tenemos el aro con la red específica.

2. Cornhole

También creado en EEUU, se juegan juntos de a distintas edades, muy popular para personas con discapacidad. Se juega 1 vs 1 o 2 vs 2 con una especie de tablero de 1,20m x 60 cm y bolsitas de 420-480 gr rellenas de maíz. El tablero es ascendente de 10 a 22 cm y en el medio llegando al fondo tiene un agujero de 15 cm

El juego consiste en lanzar las bolsitas desde 8,5 m, se ganan tres puntos si se logra embocar la bolsita en el agujero y un punto si esta queda encima del tablero. Cada equipo tiene 4 bolsitas para tirar. El lanzamiento debe ser ascendente y de balanceo, si la bolsita pica en el suelo y sube, cuenta como 1 punto. El sistema de puntos es por cancelación: si un equipo realiza 5 puntos y el otro 2, el equipo que hizo 5 queda con 3 puntos y el otro en cero

Una participante le preguntó a la tallerista que estaba dando este juego como usa este tipo de juego y deportes alternativos en la escuela, como que contenido lo coloca. A lo que ella respondió que en algunas ocasiones los usa como predeportivos, en otros casos si cumplen con eso los usa como juegos de puntería y otras veces da unidad específica de juegos y deportes alternativos.

3. Molky

Son como bolos con números, de madera y cilíndricos y van del 1 al 12. La tallerista comenzó explicando cómo se colocan para el primer tiro, ya que hay un orden específico.

El juego consiste en tirar una maderita como la de los bolos e intentar derribarlos. Si cae más de uno se suma la cantidad que tiraste, si cae uno solo suma el número que tenga ese bolo. Después de cada tiro, se levantan los bolos en el lugar que caen y se dejan en esa posición. A cierta distancia del último bolo hay un límite, si los bolos salen de ese límite se tienen que colocar sobre la misma línea pero delante del límite.

Reflexiones finales del encuentro y cierre

Cuando todo el grupo había pasado por las distintas propuestas de juegos y deportes alternativos, armaron un círculo nuevamente pero esta vez todos de pie. Para este momento compartieron algunos elementos alternativos y contruidos como indiacas y petecas de distintos materiales, lo mismo con frisbees. Mostraron la infinidad de posibilidades que hay para trabajar con elementos y propuestas nuevas, diferentes, desde elementos más blandos, duros, de plástico, tejidos, de papel y bolsas. Comenzaron a circular los diferentes materiales entre los participantes, se hacían pases, probaban como era, experimentaron con algunos de los materiales y muchos decían que conocían las indiacas contruidas y que habían hecho alguna vez.

Luego de ese intercambio, les talleristas empezaron a decir algunas cosas, empezando el cierre. Que la idea era esa, permitirles conocer las distintas posibilidades que hay para pensar los juegos y deportes, tanto para quienes eran profesores de educación física como para quienes no, que el espacio está abierto para cualquier persona que

esté interesada. Finalizaron diciendo que están sus contactos y redes a disposición, para quien quiera saber más, comunicarse, aprender sobre los JDA, o formar parte del grupo.

Reflexiones propias

Personalmente me pareció una propuesta muy interesante para vivenciar, presenciar desde afuera la intensidad con la que participaban en cada propuesta, las caras de diversión, de emoción en las personas mientras jugaban algo que quizás nunca habían probado algo parecido. Fue muy gratificante ver a todos y todas desde muy jóvenes hasta adultos participar con la misma euforia, mucho de lo que recupero es eso, generar y promover espacios para y en los que la gente vuelva a jugar y no abandone esos hábitos.

Por otro lado también me gustaría retomar el “abrir la puerta” que menciono Maria Sol. Pensar en abrir puertas como esta, que llevan a nuevas posibilidades y encuentros con el movimiento, para pensar en la educación física, en la recreación, en el juego desde el encuentro con esta y muchas otras puertas a nuevas experiencias. Como profe de educación física considero que el campo de los juegos y deportes alternativos tiene mucho para sacarle jugo, las posibilidades que te da de modificar, de adaptar, de construir elementos y hacer partícipes a les estudiantes de sus recorridos. Así generar propuestas donde todos puedan participar, y descubrir nuevas y diferentes formas de vincularse con el movimiento, más allá de los juegos y deportes más populares.

LA RECREACIÓN TIENE QUE OCUPAR ESPACIOS

Registro de sachin "Armando
proyectos de Recreación
Comunitaria" desarrollado por
Sergio Saminsky

Camila Ciccarelli

Cerda Mariano

Se hicieron las 10 hs, el día sábado 10 de mayo, en la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred, y el aula 2 se comenzó a llenar de los futuros participantes del sachin titulado: Armando proyectos de Recreación Comunitaria.

Jorge Saminsky le da inicio a este taller breve y comienza con su presentación... habla sobre quién es, cómo llegó a la Recreación, sus conocimientos, donde dio clases, hasta compartió cosas de su vida personal y de su recorrido profesional de hace ya 40 años.

A continuación, invita a los participantes al espacio de juego, para ser más precisos al fondo del aula : "Vamos a ir a los bifes, es decir, de una manera metafórica al verdadero campo de la recreación. Pero para eso vamos a empezar a jugar". Lleva adelante, entonces, un juego mezclador y rompe hielo en el que cada uno de los asistentes debe poner su nombre verticalmente en un papel, pero no completo sino las primeras 5 letras. El objetivo del mismo era lograr un intercambio de letras de nombres, para lo que

en primer lugar, la consigna era anotar al lado del nombre que complete el color de sus ojos (en este momento me surge un simil personal: como promotores de proyectos debemos tener miradas atentas en busca de colores y no solo de ojos sino de personas). Suma como indicación, escribir a lado del nombre de donde es y por último a que se dedica, cuál es su profesión. Desde ese momento, el diálogo se hizo presente y el encuentro en ese espacio empezó a ser colectivo.

Tras unos minutos de intercambio, Jorge separa a los que pudieron lograr todas las letras de los que no pudieron conseguirlo (Mal llamados, ganadores y perdedores) una vez separado el grupo en dos, le pide a los que no completaron la actividad que puedan realizarla, ya que en la Recreación a su punto de vista no hay ganadores ni perdedores, sino que todos somos participantes. Finalmente, faltaban solo letras "H" por completar y Jorge acaba por dar cierre a esta dinámica iniciadora diciendo: "Son todos seres hablantes pero la H es muda, así que todos tenemos completas las letras".

La segunda actividad, tiene que ver con poder armar de forma colectiva, un proyecto en alguno de los 10 campos de la recreación propuestos por Jorge:

1. CENTRO HOSPITALARIO DE ENFERMEDADES DE LARGA DURACIÓN 2. ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO DE DOBLE ESCOLARIDAD 3. CENTRO DE ATENCIÓN DE ADICCIONES

4. MUNICIPIO O COMUNA

5. GREMIOS O SINDICATOS

6. JUNTA VECINAL O BARRIAL

7. GRUPOS PARROQUIALES O COMUNITARIOS

8. CENTROS DE JUBILADOS

9. COMEDOR ESCOLAR

10. CLUBES BARRIALES

Luego de aproximadamente 20 minutos, comenzó la puesta en común de aquellos interrogantes, propuestas y significados, que cada equipo de trabajo logró construir en torno a ese campo específico de la recreación comunitaria. Así salieron a la luz, diversas palabras que quedaron resonando en el aula. Aquellos que abordaron la Junta barrial compartieron una realidad que ellos creen que sucede en este ámbito: “No se sabe quien vive al lado” y llegaron a la conclusión de que la clave era hacer un proyecto con el barrio no para el barrio. A su vez, en lo que refiere a los comedores barriales surgieron disparadores y objetivos por cumplir: “Que más se puede cocinar además de la comida”, “aprovechar el comer para volverlo un ritual y que el objetivo sea encontrarnos a comer”.

Jorge volvió a tomar la palabra para abordar ahora si la temática que vertebra al Sachin y comienza diciendo: “Yo no defino porque la palabra definir tiene fin, entonces lo que voy a hacer es escribir y describir”, con este objetivo Jorge invita a los talleristas a conocer los enfoques que orientan los diferentes proyectos de recreación comunitaria; porque conocerlos, permite conocer sus significados y también cuales pueden ser sus consecuencias.

Un enfoque es el tradicional, en otras palabras aquello que existe y se hace está bien; se resumen no se realiza tentativa alguna de estimar alguna nueva actividad a la luz de las necesidades del tiempo y lugar. Otro enfoque es el llamado práctica corriente que lo único que hace es reproducir lo que se viene haciendo para eso todo se reduce a averiguar lo que los otros hacen y hace exactamente lo mismo; y permite que sobreviva el continuum ordinario de las cosas. Otro enfoque es el del deseo expresado, que tal como deja entrever su denominación significa hacer lo que las personas deseen; bastaría entonces con una hoja de papel y una lapicera para hacer una lista de los deseos que la comunidad quiere cumplir. Finalmente, el cuarto enfoque se titula “la mejor suposición” y por lo tanto el proyecto arriba a decisiones que se apoyan únicamente en las opiniones personales sin un respaldo teórico o práctico.

Otra posibilidad es hablar de principios que podrían ayudarnos a revisar las prácticas que se encarguen de promover la Recreación Comunitaria. En primer lugar, Jorge plantea que planificar y llevar a cabo un proyecto “presupone una posición filosófica e ideológica”, que es para uno el sujeto cual es mi visión del mundo y del hombre, cuales son los ideales, valores e intereses que hay por detrás. Otro principio para ser un mejor promotor de un programa de recreación es la Delegación de las responsabilidades “no soy el super dueño del proyecto”, porque esta acción implica abrir la posibilidad de llevar a cabo otras propuestas.

Además, quien esté a cargo del proyecto de Recreación Comunitaria debe estar en condiciones de “prever las dificultades que puedan presentarse y la manera de encararlas”, en otras palabras, “no es mejor el tipo que soluciono el problema sino aquel que previno que ese problema no se produzca”. Con el propósito de profundizar más este principio trae a alusión una frase que le suele decir a sus estudiantes, hay que “elongar la mirada no solamente los músculos”. Para que esto sea posible es importante evaluar, aunque aparezco el miedo o la incertidumbre, ya que un error no significa algo negativo sino una posibilidad de autocrítica y crecimiento.

Otra acción muy importante desde nuestro rol de promotores es el reconocimiento hacia los participantes, ya que esto responde a una necesidad humana, "a todos nos gusta que nos digan bien". Finalmente, no podemos ni debemos olvidarnos que todo proyecto tiene como principio "brindar un amplio y variado programa de actividades con significado social y vinculación vital". Lo cual no solo implica comprender el marco teórico sino que tiene que estar acompañado por un saber que llama "que le vamos hacer hacer a las personas".

Para dar cierre a esta participación asincrónica de cada uno de ustedes, los lectores, quiero recuperar unas palabras que Jorge Saminsky dijo durante el sachin: "LA RECREACIÓN TIENE QUE OCUPAR ESPACIOS". Esta frase puede ser muy obvia si la leemos desde unos metros de distancia, pero si nos acercamos a tal punto que comenzamos a hablar de centímetros, nos permite resignificar el tema que nos convoca... la recreación. Ocupar espacios también implica abarcar personas que se vuelven partícipes de los programas que tenemos la posibilidad de llevar a cabo. Juntamente la palabra proyecto significa estar a favor de eyectarse, y eyectarse significa ir hacia adelante. Ir en busca de proyectos de recreación comunitaria que no se sesguen de un enfoque sino que abracen los principios básicos que Saminsky nos compartió, teniendo siempre presente que Recreación es participación.

Estimulación neurocognitiva a través de un juego de mesa

Tableros y fichas en el parque

Registro del Taller “Estimulación neurocognitiva a través de un juego de mesa”

Benjamín Funes

El Sachin se realizó en el Parque Sarmiento. Mucha gente para participar (alrededor de 25 personas). Para dar comienzo, los talleristas saludaron en general y propusieron hacer una ronda para presentarse e introducir el Sachin.

Sol, una de las talleristas, se presenta como Licenciada en Ed Física con un doctorado en Juegos Alternativos. Le comenta al grupo sobre CODASports (de donde es partícipe), una organización nacional que promueve juegos alternativos.

César, Profesor de Ed. Física, nos comenta sobre su formación en jornadas y cursos sobre juegos alternativos; él considera a los juegos alternativos como “ricos educativamente y recreativamente”, funcionando como una respuesta a un momento de “cansancio del patio” que se vive en el ámbito de la Ed. Física. En su discurso, menciona a Ricardo Acuña, un colega del área que es para muchos un gran referente de los deportes alternativos. Éste viaja por el mundo conociendo deportes y trayéndolos a nuestro país.

Cati es Profesora de Ed. Física con curso en deportes alternativos. Ella reafirma la idea de César respecto del lugar de los juegos alternativos con el “cansancio del patio” y agrega sobre los mismos la característica de ser juegos que presentan la posibilidad de realizarse sin elementos: “juegos que no llevan elementos”.

Alexis se presenta como Profesor de Educación Física con cursos realizados sobre deportes. Durante sus presentaciones cada uno confirma, mediante un repaso sobre su historiografía, la gran variedad de posibilidades que les presentó el mundo alternativo.

Sol le dice a los participantes que estos juegos y deportes alternativos tienen las mismas características que los deportes pero con particularidades que los hacen alternativos. A modo de lluvia de ideas, los talleristas comienzan a traer a la ronda características de estos juegos y deportes alternativos:

- Existen categorías masculinas, femeninas y mixtas por reglamento, entendiendo al género como autopercebido.
- El espacio es variable: todos son aplicables a cualquier contexto educativo/recreativo que quiera aplicarse.
- Tienen elementos flexibles que pueden ser contruídos, lo que genera una apropiación del elemento.
- Puede haber más de dos equipos.
- Las lógicas son diferentes a las de los deportes tradicionales.
- Hacen abrir la mirada a diferentes posibilidades, expresiones y gustos.

Sol menciona que en comparación con los deportes tradicionales, muy poca gente conoce los juegos y deportes alternativos, por lo que todos los jugadores “comienzan desde cero, generando más motivación”. César se suma a esta afirmación diciendo que esta característica hace que “se jueguen con más ganas”.

En relación al reglamento y sus particularidades, los talleristas hacen énfasis en la flexibilidad del mismo: “mientras más flexibilizamos el reglamento, más lo acercamos a los niños. Mientras más lo complejizamos, lo acercamos más al secundario”.

Sol cierra la introducción trayendo a la ronda el tópico del movimiento. Ella comenta que la cultura del movimiento es súper amplia y que los medios de comunicación juegan nos las reducen, por lo que “tenemos que ser más libres en el movernos”.

En ese momento, el grupo se divide por la mitad. Una mitad va con Sol, Cati y Alexis. La otra mitad se queda con César (este registro seguirá las propuestas lúdicas de César). El espacio preparado por César contaba con seis banquitos distribuidos en hilera (uno al lado del otro sobre la misma línea) y una gran caja de madera que, hasta ese momento, se encontraba cerrada.

El tallerista se posiciona al frente de las participantes, quedando divididos por la hilera de bancos. Allí, divide al grupo de 12 personas en dos de 6, los ubica enfrentados de a dos con el banquito de por medio y coloca un tablero de TATETI en cada banquito. Es en este momento cuando se comprende que el espacio preparado por César tenía la intención de funcionar como seis “canchas” simultáneas de juegos de mesa (en esta primera instancia TATETI) y que la caja de madera era el albergue de sus tableros y fichas de juegos de mesa.

César pregunta si todos conocen el TATETI. Al ser la respuesta positiva, les dice a los participantes que “el juego plantea un escenario en el que lo que hacemos es serio”. Tras ese comentario, da inicio a la primera tanda de juegos de mesa: un mano a mano de TATETI tradicional.

Este primer juego hace que los participantes se involucren rápidamente, por esta razón César comenta “mientras más simple es el juego, más fácil es arrancar”. Al haber un ganador en cada tablero, se cambia la propuesta.

La primera variante propuesta por el tallerista se centra en intervenir el TATETI para que comience a trabajarse de manera cooperativa, en equipo. Para ello, junta a los participantes en grupos de a dos, transformando el mano a mano en un TATETI 2 vs 2. De manera veloz los jugadores entienden la lógica y la jugabilidad es más que fluida, por lo que esta propuesta escaló en un tiempo reducido, convirtiéndose ahora en un TATETI 3 vs 3.

César les pide a los grupos de 3 jugadores que se coloquen aproximadamente a 5 metros de su tablero, en línea recta al mismo. El juego iba a desarrollarse de la siguiente manera: en un mismo tablero jugaban dos equipos de tres jugadores cada uno. El primero de cada fila corre hacia el tablero,

mueve la ficha de su equipo y vuelve a la fila, le toca la palma a su compañero de grupo y éste sale hacia el tablero. Así sucesivamente hasta que un equipo logre el TATETI.

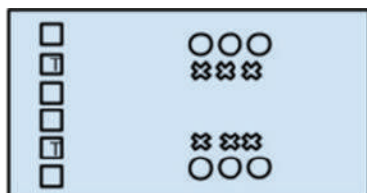


Imagen 1: Representación de la disposición del espacio para el TATETI de relevos 3 vs 3. Los círculos y las cruces representan a los participantes y cómo funciona la confrontación; los cuadrados representan los bancos (los cuadrados que tienen una T tenían el tablero los demás están vacíos)

Este momento se vivió con mucha más euforia por parte de los participantes que los momentos anteriores: risas, gritos y festejos empezaron a concentrarse en el clima del Sachin. En varios momentos, las risas provenían de equivocaciones que cometía los jugadores respecto del movimientos de las fichas (se reían de sí mismos), en ese momento César interviene con un comentario interesante: "Hay juegos que consisten en reírse de la equivocación".

El TATETI se consigue de manera rápida en ambos grupos. Todos los participantes están involucrados en los juegos. Hay ganas, se nota el entusiasmo por seguir jugando. "No ganamos, la consigna es divertirse" dice el profe César.

Se introducen algunas variantes en el reglamento para complejizar las reglas: todos tienen un máximo de cinco piezas (limitando la cantidad de movimientos posibles) y las piezas que se colocan en el tablero no pueden ser movidas. En un primer momento hubo jugadores que no entendieron la consigna. La misma no fue repetida para reafirmarse en quienes no estaban comprendiendo. Sin embargo, en poco tiempo la comprendieron y el juego se desarrolló con la normalidad que se venía viendo.

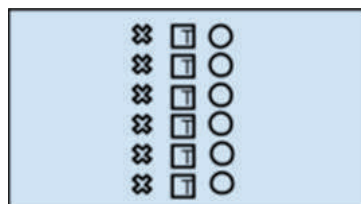


Imagen 2: Representación de la disposición del espacio para el TATETI mano a mano con seis tableros en simultáneo

El próximo cambio en la propuesta fue volver a la propuesta inicial: dos grupos de 6 personas cada uno juegan seis TATETI mano a mano en simultáneo. Hacen piedra papel o tijera para ver quien arranca en cada tablero y empieza el juego. La propuesta de César es que se jueguen dos vueltas de TATETI por tablero, si ganan una cada uno desempatan. No obstante, el juego se alargó. Los jugadores se notaron involucrados en la diversión generada por el juego y decidieron seguir jugando por más tiempo (todos los grupos jugaron más de dos vueltas). Fue tal este sentimiento que el juego generó en los participantes que, en más de una mesa, ni siquiera contaron quién ganó en cada vuelta jugada.



Imagen 3: Imagen del tablero de TAHIR

Tras unos minutos del TATETI convencional, el tallerista introduce un nuevo juego de mesa: TAHIR, el cual responde a la misma lógica del TATETI sólo que el tablero es diferente: nueve círculos unidos por líneas que le dan al tablero una forma triangular (ver imagen 3), en lugar del cuadrado de nueve cuadrados pequeños que conforman el tablero del TATETI.

No todos los grupos comprenden la lógica del TAHIR. En base a esto César toma la decisión de,

mientras la mitad de los enfrentamientos jugaban al TAHIR, le enseña a la otra mitad otro juego de mesa: TATETI ULTIMATE, un tablero conformado por nueve tableros de TATETI (ver imagen 4) en el que cada enfrentamiento se da en los pequeños tableros, al ganarse un enfrentamiento se retiran las fichas y se pasa al otro pequeño tablero; siendo el objetivo conseguir un TATETI en el gran tablero formado con tres pequeños tableros de TATETI ganados.

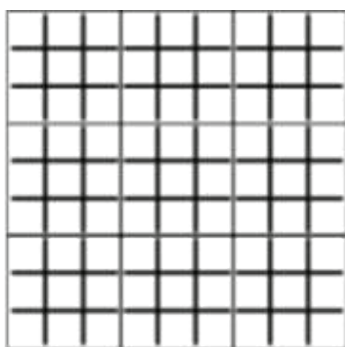


Imagen 4: Tablero de TATETI ULTIMATE

Entonces, tras ese cambio improvisado del tallerista, tres duplas juegan TAHIR y tres duplas juegan TATETI ULTIMATE. Se dan ciertos momentos de silencios que podemos ligar directamente a la concentración de los jugadores. Todos estaban muy involucrados.

Durante esta parte de la propuesta, personas que pasan alrededor del Sachin y que no estaban relacionados con la Minka, comienzan a notarse curiosos con lo que estaba sucediendo. La gente nos pregunta. Llama la atención ver gente divertirse con juegos de mesa en el Parque Sarmiento. Las preguntas hechas por los peatones del espacio tienen una secuencia casi definida: notamos como comenzaban con un "¿Qué pasa?" o "¿Qué hacen?" y tras la respuesta seguía una segunda pregunta, tan antigua como el juego mismo "¿Puedo jugar?".

De esta forma, personas que pasaban por el lugar terminaron jugando con los participantes del Sachin, siendo estos últimos los que explicaban las reglas de los diferentes juegos de mesa. Bajo estas condiciones excepcionales, esta parte de la propuesta se extendió unos minutos más, hasta que todos terminaron de jugar sus respectivos

juegos de mesa, jugando al menos dos o tres vueltas cada uno y cambiando los tableros para que todos tengan la experiencia tanto del TAHIR como del TATETI ULTIMATE.

Como última variante, César hace una demostración del TATEDREZ: un juego en el que las fichas del TATETI son reemplazadas por tres fichas del ajedrez: caballo, alfil y torre, las cuales hacen sus respectivos movimientos. Jugado en el tablero de TATETI, el objetivo es conseguir el tres en línea, con la complejidad de que las fichas tienen movimientos característicos. Mientras el tallerista demuestra mediante una partida de ejemplo cómo se juega, los participantes del Sachin observan. Tras la demostración, los jugadores eligen un juego y un contrincante, por lo que el Sachin cierra con tres juegos de mesa jugándose en simultáneo y todas las duplas cambiando constantemente de contrincante.

Desde mi punto de vista, en el desarrollo del Sachin se demostró la capacidad del juego de involucrar a las personas en un mundo diferente, olvidándose de lo que sucede por fuera del microcosmos donde se juega. Hasta yo mismo olvidé mi rol de colaborador y tuve ganas de jugar. Los sentimientos que me despierta ver como los demás viven el juego con emoción son difíciles de describir, pero siempre reviven en mí aquellos pensamientos que me llevan a querer hacer esa pregunta (¿Puedo jugar?). Entiendo que el juego y el ver personas jugar invita a la curiosidad, invita a participar: no solo quiero saber qué está pasando, también quiero hacerlo. Como si de un imán se tratase, en este Sachin pudimos recordar como el juego y las personas se atraen aunque no haya nada que los esté relacionando. Haciendo parecer que, como me gusta pensarlo a mí, estamos hechos para jugar.

RECREAPIA a dos voces: juego, sentir y tramas compartidas

Registro del Taller “Recreapia: la belleza del sentir y la magia de jugar en la potencia emancipadora de crear y transformar”

Mayra Naser

Sebastián Vallejo

Registro mixturado:

Este registro es el resultado de una observación realizada por dos personas desde lugares sensibles distintos, pero complementarios. En lugar de fundir nuestras voces en un solo estilo, elegimos dar protagonismo a la narración poética de Mayra Naser e intercalar, de manera armónica y cuidada, aportes descriptivos y contextuales de Sebastián Vallejo. El objetivo fue mantener la sensibilidad y estética del texto original, incorporando matices que amplían la comprensión de la propuesta vivida.

El aula se baña en un cálido resplandor amarillo que se filtra tímidamente entre cortinas blancas. La luz dibuja sombras suaves sobre el suelo, mientras los bancos y sillas, dispuestos en semicírculo, delinean un espacio vacío que espera. Es un claustro sereno, a medio construir, como si la energía estuviera contenida, a punto de desplegarse.

Poco a poco, van llegando los y las participantes. Algunos lo hacen en pares, otros en solitario. Unas caras transmiten entusiasmo, otras guardan la reserva de lo nuevo. Se acomodan de a poco, apropiándose del espacio. El murmullo suave del aula se mezcla con sonidos de afuera, que se cuelan desde la calle abierta. El aula 2 del edificio de la FES se convierte en un umbral.

La coordinadora del taller, Dayana Rubira —a quien luego todos nombran simplemente como “la profe Day”— se presenta. Dice que viene de Uruguay, que su propuesta se llama “Recreapia”, una experiencia donde la recreación y la arteterapia se enlazan para habitar el sentir.

Con una voz cercana y pausada, invita al grupo a cerrar los ojos, a llevar las manos al pecho y registrar lo que están sintiendo. Luego, con una consigna sencilla pero potente, sugiere darse un abrazo a una misma persona, un mimo. Y cuando lo sientan, abrir los ojos.

La actividad inicia en ronda, y el círculo parece sellar un pacto silencioso. De pronto, la consigna cambia: buscar con la mirada a alguien, cruzar gestos, saludarse como quieran y cambiar de lugar. Los cuerpos comienzan a moverse, tímidos al principio, pero dispuestos.

Una música suave y alegre comienza a envolver el espacio. No hay palabras, pero sí presencia. A través del movimiento, la emoción se vuelve puente, y el baile se convierte en un lenguaje compartido. La conexión es genuina. Se respira confianza. El aula ya no es un aula: es un espacio vivo, apropiado por cada gesto, cada risa, cada paso.

La profe propone nuevas dinámicas: formar parejas, caminar, susurrar. Primero, uno pregunta al otro: "¿A qué te gusta jugar?". Luego, se invierten los roles. Más adelante, una melodía infantil evoca juegos de la infancia, y con ese estímulo se susurran frases motivadoras. A veces la palabra, a veces el silencio, se instalan como modos de comunicación afectiva.

Las luces artificiales tiñen el lugar de un blanco nuevo. La energía cambia: el cuerpo da paso a la voz. Comienzan los intercambios verbales y, casi sin darse cuenta, el grupo se entrelaza. Se construye un lazo sutil, imperceptible, pero profundo.

En ese clima de entrega y juego, aparece un objeto: un paquete celeste que Dayana llama "el tesoro". Se desliza de mano en mano, vuela, baila entre risas. Cada vez que la música se detiene, quien lo sostiene retira una capa del envoltorio y lee una consigna. "Piedra, papel o tijera", "Desafío kiwi", "Mostrale a tu compañera la cara más lúdica que tengas". La sala vibra. Las consignas lúdicas irrumpen con alegría, provocan movimiento, desestructuran el aula.

Más adelante, se proponen encuentros espontáneos: buscar a alguien con la misma vocal en el nombre, o el mismo mes de cumpleaños. Las búsquedas se transforman en charlas, risas, cantos. Se juega al pan y queso, se improvisan pequeños desafíos corporales. El aula, que alguna vez fue académica, ahora es pura plasticidad.

Algunos participantes, con cierta tristeza, deben retirarse antes de tiempo: los espera un colectivo hacia sus pueblos del interior. Sin embargo, las despedidas son cálidas, largas, sentidas. Como si hubieran compartido semanas, y no solo unas horas. Algo se ha tejido entre ellos. Algo que no se deshace fácilmente.

La jornada va apagando su intensidad. La luz del atardecer se cuela desde algún rincón, la penumbra abraza el aula. Suena un hang drum, profundo y etéreo. Es momento de descansar. De habitar el silencio. Cada persona se sumerge en la calma, dejando que el sonido guíe sus pensamientos hacia dentro.

Para cerrar, la profe entrega papeles y fibras. Se invita a dibujar, a volcar lo que quedó latiendo. Algunas personas se expresan en silencio, otras comparten lo que crearon. Una trenza representa el trabajo con lo espiritual, el juego y el cansancio. Otro trazo deviene en líneas curvas, entrelazadas, que simbolizan caminos diversos. Alguien se define como "tejedora de ideas". El aula es galería, pero también ritual de cierre.

La honestidad florece. Nadie actúa. Todos comparten, desde lo más íntimo, lo que esta experiencia significó. Algunas voces se quiebran, otras agradecen entre lágrimas. Todos se llevan un pedacito de RECREAPIA en el corazón. Y quien haya estado ahí, aunque en silencio y sin participar, difícilmente podrá olvidar lo que se vivió.

Reflexión final:

Lo vivido en RECREAPIA fue una invitación a conectar desde el cuerpo y la emoción, a jugar sin juicio, a habitar lo colectivo desde la escucha y la expresión. Creemos que este registro, más que describir, busca hacer sentir. Y que cada quien que lo lea, también pueda apropiarse de un gesto, un fragmento o una emoción.

Como observadores y a la vez partícipes silenciosos, nos llevamos del taller una sensación profunda de cuidado compartido. Sentimos que se tejió una confianza que no fue impuesta, sino cultivada con paciencia y juego. Nos conmovió la belleza de los gestos simples —una risa espontánea, un

susurro, un dibujo en silencio— y la potencia con la que lo lúdico puede conmover sin estridencia.

Salir de ese aula fue salir con algo más dentro: como si una parte nuestra hubiera sido tocada suavemente y, en lugar de cerrarse, se hubiera abierto un poco más.

Texto elaborado por Mayra Naser y Sebastián Vallejo.

| KURUS |

Presentación de propuestas para compartir en reuniones de 15 minutos, a modo de ronda de mate, diálogos, aportes, etc. favoreciéndose al desarrollo de intercambios genuinos.



El Semillero del Refugio Libertad, una experiencia de organización rural comunitaria alrededor de las infancias

Romina Barral¹

Llevamos adelante esta experiencia 4 compañeras con horarios y roles determinados, pero son muchxs lxs compañerxs que están involucradxs en sostener y acompañar al espacio de infancias "Semillero".

A fin de darle un nombre y apellido a la formalidad de la presentación, y en representación de todxs, daremos el de una compañera Barral, Romina
E mail: barralromina2@gmail.com

Eje: El campo de la Recreación, el juego, el arte y la cultura en espacios de desarrollo educativos y comunitarios.

Organización Social: Trabajadoras Unidas por la Tierra, TRAUT. En el territorio del Refugio Libertad, ex centro clandestino de detención y tortura GA 141 "José de la Quintana", Villa San Isidro -La Quintana, Córdoba. Argentina.

Resumen

El Semillero es un espacio de cuidado para las infancias que se encuentra en la sede de ENOCEP, Escuela Nacional de Organización Comunitaria de la Economía Popular, de la UTEP (Unión de Trabajadorxs de la Economía Popular). Está ubicado en el Refugio Libertad en la localidad de Villa San Isidro -José de la Quintana sobre la ruta provincial E-56 Km 13.5 Provincia de Córdoba.

Este predio, ubicado a 60 km al sur de Córdoba Capital, pertenece al Estado Nacional; más preci-

samente al Ex Batallón 141 de José de la Quintana, territorio dentro del cual la organización Trabajadoras Unidas por la Tierra desarrolla una experiencia de comunidad rural organizada orientada al buen vivir, la soberanía alimentaria y el cuidado de la casa común. Este predio fue recuperado en el año 2018 por TRAUT y puesto en valor iniciando una recuperación simbólica y material. En el Refu se desarrollan proyectos productivos, educativos y culturales desde una perspectiva comunitaria con eje en los DD HH.

El Semillero, espacio de infancias, surge a partir de la necesidad de un espacio de cuidado seguro y gratuito para los niños y niñas de compañeras y compañeros de la organización, que les facilita la participación activa en el trabajo y estudios. Siendo esta demanda una oportunidad para reafirmar nuestra mirada y posicionamiento hacia las infancias y sus derechos como son el juego, la recreación, el acompañamiento y cuidado en su desarrollo.

Palabras clave: Infancias, comunidad, Refugio Libertad, Recreación, cuidado.

Desarrollo

El Semillero es un espacio de cuidado para las infancias que se encuentra en la sede de ENOCEP, Escuela Nacional de Organización Comunitaria de la Economía Popular, de la UTEP (Unión de Trabajadorxs de la Economía Popular). Está ubicado en el Refugio Libertad en la localidad de Villa San Isidro -José de la Quintana sobre la ruta provincial E-56 Km 13.5 Provincia de Córdoba.

Este predio, ubicado a 60 km al sur de Córdoba Capital, pertenece al Estado Nacional; más precisamente al Ex Batallón 141 de José de la Quintana, territorio dentro del cual la organización Trabajadoras Unidas por la Tierra desarrolla una experiencia de comunidad rural organizada orientada al buen vivir, la soberanía alimentaria y el cuidado de la casa común. Este predio fue recuperado en el año 2018 por TRAUT y puesto en valor iniciando una recuperación simbólica y material. En el Refu se desarrollan proyectos productivos, educativos y culturales desde una perspectiva comunitaria con eje en los DD HH.

En el año 2022 fue señalado por la Secretaría de La Nación, a través de la Dirección Nacional de Sitios y Espacios de Memoria, La Dirección Provincial de La Memoria, La mesa Provincial de Trabajo por Los Derechos Humanos de Córdoba, La Organización Social Trabajadores Unidos Por La Tierra, junto a otras organizaciones sociales regionales, como Sitio de Memoria y ex Centro Clandestino de Detención y Tortura en el marco del plan sistemático de terror y exterminio ejecutado por la última Dictadura Cívico Militar Eclesiástica.

Construir el Espacio de Infancias Semillero, era una decisión organizativa y política de Traut. Había un espacio físico destinado para las infancias pero no terminaba de “aparecer” y comenzar a andar. Se hablaba de “que lindo sería un espacio para lxs hijxs cuando hay asamblea, reuniones o colectivas de trabajo”. El deseo y la necesidad se hacían presentes mientras las infancias continuaban acompañando esas tareas sin un espacio propio. En el año 2023 entramos físicamente a la habitación destinada, empezamos a imaginarnos cómo podría ser, qué cambios necesitábamos

para construir un espacio para las infancias desde un enfoque de derechos y no como un lugar dónde estén mientras lxs adultxs desarrollan otras actividades.

Describiéndolo hoy, luego de casi 2 años, se evidenciaron 3 líneas de acciones concretas y fundacionales: acondicionar el lugar, pedir donaciones de juegos, juguetes, libros y mobiliario y, la más importante, sentar las bases de nuestro posicionamiento hacia las infancias.

Aparecieron con fuerza las palabras DERECHOS, INFANCIAS, JUGAR y CUIDADO, y las tomamos como guías para planificar actividades, talleres y abrir la puerta del Semi para jugar. Creemos que cada una se traduce en acciones vinculadas con la educación, con el juego y el encuentro, van tejendo una trama que nos contiene y cuida, y a la vez, nos impulsa explorar el espacio, materiales, escenarios lúdicos y oportunidades para las infancias.

En línea con La Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que fue firmada el 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor en nuestro país el 2 de septiembre de 1990. Nos resulta importante destacar que en su artículo 31 se establece el derecho “al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.” Con esta perspectiva se crea el Semillero, pensándolo como un espacio que promueve espacios de juego, garantizando el derecho al mismo.

Algunas de las propuestas que hemos llevado a cabo en estos años:

Talleres recreativos en las vacaciones de verano e invierno. Convocando a profesionales de diversos saberes y campos, se desarrollaron talleres de yoga, música, construcción de títeres, juegos teatrales, iniciación a actividades deportivas y recreativas, exploración del entorno natural y cultural del Refugio Libertad a través de caminatas y visitas a los proyectos productivos, culturales y educativos: biblioteca, vivero, murales, instalaciones del Refu deportivo, entre otras actividades.

Festejo Día de las infancias. Organizado y puesto en marcha junto al Foro de Recreación Córdoba. Encuentro con las comunidades de los pueblos cercanos al Refugio Libertad. Las infancias, compañeras y compañeros de TRAUT disfrutaron de una tarde con muchas propuestas recreativas, lúdicas, dinámicas participativas. Juegos de ingenio, de mesa, destrezas físicas, y la recreación como motor del encuentro con una mirada sobre el juego y la recreación como derecho de las niñeces.

Actividades que promueven la expresión creativa con distintos materiales, soportes y técnicas. La reutilización como un medio creativo y de cuidado del ambiente. Estas propuestas están en línea con el eje de buen vivir y cuidado del ambiente de TRAUT y articulando con la tarea de reutilización de la CRESI (Cooperativa de Reciclaje- Villa San Isidro)

Articulación con los espacios culturales, educativos y productivos del Refugio Libertad: biblioteca, Cenma, talleres literarios, de expresión creativa y artística, obras de títeres, teatro, etc.

Brevemente compartimos algunas de las propuestas y experiencias del Semillero. Creemos firmemente que generar una red de cuidado seguro, gratuito y abierto a la comunidad es una tarea que se asienta en ejes éticos, políticos y estéticos que orientan su acción a promover el desarrollo integral de las infancias. El derecho al juego y la recreación, al acceso a experiencias y expresiones culturales y artísticas, en un entorno que estimule, contenga y genere oportunidades equitativas para las infancias van de la mano con la convicción de que las infancias sean libres, escuchadas, respetadas, cuidadas y fundamentalmente felices.

ANEXOS:

Refugio Libertad 5 años

<https://youtu.be/askRtllhxWM?si=HGoUdATVbsBEh0i8>

Imágenes del Espacio de infancias "Semillero" https://drive.google.com/drive/folders/191YOnT4jVyrVemFh-p6ulfe004ZHYzwE2usp=drive_link

Links

TRAUT Trabajadores Unidos por la Tierra

https://www.instagram.com/trabajadorasunidasporlatierra?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzlxNw==

Biblioteca "Margarita Zeniquel "

https://www.instagram.com/biblio_margarita_zeniquel?igsh=MW9iODZrYz1c-GtsYQ==

Refugio Libertad

IG: refugio.libertad

https://www.instagram.com/refugio.libertad?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=ZDNlZDc0MzlxNw==

<https://refugiolibertad.traut.org.ar/#quienes-somos>



Caracoles de intercambio CUANDO CHIVATEAR TAMBIÉN ES JUGAR: poética de una experiencia.

Jóvenes Promotorxs de Derechos de Infancias del
Movimiento Campesino de Córdoba

Rocío Anahí Tapia

Luz Aldana Rodriguez

Noelia Luraschi

Luciana Kuperman

Movimiento Campesino de Córdoba

E-mail: tapiarocio2025@gmail.com

luliramirez100@gmail.com

noeluraschi@gmail.com

lucianakuper@gmail.com

Eje: Prácticas recreativas en diversos contextos

Resumen:

La presentación se propone compartir una experiencia con infancias y juventudes del Movimiento Campesino de Córdoba, desde donde se abordan aspectos fundamentales de cómo se construyen espacios lúdicos, de recreación y participación protagónica con infancias y juventudes en las comunidades campesinas y en los barrios peri urbanos del noroeste de Córdoba.

Experiencia que se vincula a lo acumulado del espacio organizativo, en términos del Movimiento Campesino de Córdoba como sujeto colectivo, que potencia su vitalidad desde el Feminismo

Campesino y Popular, promoviendo espacios de transformación junto a infancias y juventudes.

Aborda la necesidad de fomentar la participación activa de infancias y juventudes en la construcción de nuevos mundos posibles; poner en tensión las relaciones inter generacionales, y los sistemas de opresión que las atraviesan; propiciar espacios para la construcción de herramientas y disponibilidades para la cultura del cuidado, el desarrollo de prácticas políticas, pedagógicas, poéticas que promuevan derechos en los territorios que habitamos.

Palabras Clave: infancias campesinas, participación, educación popular, adultocentrismo, juego.

Introducción

*las niñeces / nos miran / ser y hacer / estar / gesticular
nos oyen / decir y decidir / callar / desesperar
nos padecen / nos tocan / nos dicen / nos desdicen
nos predicen / y nos mueven / remueven / conmueven
los cimientos del mundo
que creemos / sostener*
Iris Rivera

Cuando hacemos memoria colectiva sobre los espacios lúdicos con las infancias del Movimiento Campesino de Córdoba, surge la diversidad de acciones compartidas en toda la trayectoria de construcción de la organización en los territorios durante estos 20 años. Y como en toda trayectoria vital y dinámica se nos aparecen momentos de crecimiento, visibilidad, impacto y otros, de pausas y detenimientos. En general siempre hubo acciones en torno a las infancias y juventudes, pero no nos detuvimos a mirar de manera sostenida y colectiva la trayectoria de estas acciones; la construcción de sentidos, los para qué, por qué, los modos de hacer con las infancias y juventudes.

La posibilidad de la construcción de acuerdos de miradas y de lenguajes y la sistematización de lo que construimos entre generaciones dentro de la organización, es un desafío actual y constante.

Todo lo que fuimos abriendo a partir de profundizar la construcción desde el Feminismo Campesino y Popular, fue quizás sumando condiciones de posibilidad para posicionarnos en la necesidad de ubicar también las transformaciones a partir de construir junto a las infancias y juventudes otros mundos posibles.

Es desde esta experiencia que nos convocamos entre distintas generaciones que participamos en el Movimiento Campesino en distintos territorios del noroeste de Córdoba, entre algarrobos, mistoles y chañares; entre desvelos y sueños por mundos mejores; a una ronda de mates a “caracolear” nuestra experiencia junto a otras.

Desarrollo:

Esta experiencia entre infancias y juventudes nace y “crece desde el pie” a partir de unas urgencias por acompañarnos en medio de las circunstancias en las que se crece hoy en las comunidades cam-

pesinas y en los pueblos por donde transitan sus trayectorias vitales.

Cuando decimos urgencias, decimos violencias adultocéntricas hacia las infancias y juventudes pero también violencias institucionales. De nuevo nos juntó la resistencia por la defensa del derecho a la vida cuando en octubre del 2020 un grupo de policías disparó a un grupo de jóvenes reunidos en la plaza de Paso Viejo, un pueblo del noroeste, y asesinó por la espalda a Joaquín Paredes y a sus 15 años. Empezamos a encontrarnos entre silencios y palabras que decían “Justicia por Joaquín y sus amigos sobrevivientes”. Fue así que entre lxs jóvenes se sumaron otrxs y otrxs por la urgencia de entramarnxs en el dolor, en la lucha contra el gatillo fácil, pero también en la sorpresa de saber-nos juntxs. Fué ahí que el juego y su potencia transformadora nos hizo de sostén, de fondo, de excusa y finalidad primera. Nos empezamos a juntar para jugar. Jugar como resistencia, en ronda, cooperativamente pero también queriendo ganar en algo: en confianzas, en amigos, en autonomía, en participación y protagonismo.

Desde la organización se articuló con el Ministerio de Trabajo de la provincia para el desarrollo de un curso de Formación de Recreación y Deportes que fue la semilla del espacio de formación para Promotores de Derechos de Infancias que continúa hasta hoy.

Cuando decimos formación hoy, nos referimos a esas experiencias también con las infancias en las comunidades, prácticas reflexivas y reflexiones prácticas que nos confirman que el juego (no cualquier juego) nos hace y hace encuentros potentes y sostiene entramando cuerpos, territorios y subjetividades en común.

Desde los comienzos nos propusimos promover con los jóvenes las disponibilidades y herramientas para proteger y promover los derechos de las infancias que crecen en sus comunidades; ampliando la posibilidad de proyectarse dentro de sus territorios como protagonistas con posibilidad de transformar y transformarse.

La habitamos como una experiencia política, pedagógica y poética con infancias libres, campesinas y populares.

Política porque es una experiencia feminista que persiste en los encuentros con las infancias campesinas y populares con la intención de habilitar espacios que dejen ver las relaciones de poder y opresión en las que crecen (capitalismo, racismo, patriarcado, adultocentrismo) y posibilite la creación de otras formas de estar entre pares y con lxs adultxs, más justas y más libres; donde la voz de las infancias se haga escuchar en las comunidades.

Pedagógica porque es una experiencia de educación popular donde los aprendizajes se construyen y deconstruyen en la experiencia con-entre otrxs.

Poética porque la experiencia intenta promover formas sensibles de contactar con las relaciones, el entorno, el propio cuerpo desde la multiplicidad de sentidos, la creatividad y la imaginación, las preguntas sin respuestas, las muchas lenguas y lenguajes, el misterio y lo que abre.

Tres dimensiones que se sostienen por el hilo del jugar y jugarse: movernos, hacernos de nuevo cada vez, vivificarnos, sostenernos entre los cuerpos-territorios, tomar parte, acompañarnos, asumir nuestra potencia en común, no poder parar de jugar.

Tres dimensiones que sostienen la certeza de existir y resistir pero también crearnos y recrearnos ante la estigmatización, la invisibilización, la discriminación, y las múltiples violencias.

En el andar fuimos configurado un bricolage de contenidos (abiertos y provisionales) que se nutren en cada ronda de juego y en cada danza “de inicio” y de “cierre que no cierra”:

A partir de la noción de cuerpo territorio del feminismo campesino del Abya Yala, la propuesta es abordar las identidades singulares y comunitarias: lo que está ahí cerca, rodeando y atravesando las trayectorias vitales de las infancias y juventudes cada día que haciéndose perceptible; se vuelve decible, se deja expresar, se puede poner en valor.

El conocimiento de sí mismxs, entre pares y con lxs adultxs; y valorar positivamente preferencias,

opiniones, capacidades y potencialidades tanto propias como las de otrxs.

La identidad singular y colectiva en relación a la memoria y los derechos humanos; la identidad en relación a crecer en medio de los mandatos de género; la posibilidad de tensionar binarismos y adultocentrismos.

La noción de cuerpo territorio también habilita espacios de confianza para la promoción de estrategias de protección (autoestima, autocuidado, capacidad de pedir ayuda, valoración del cuerpo como un territorio personal); compartir sentimientos y reflexiones acerca de la experiencia de ser cuidados y bien tratados, entramadxs en nuestros entornos, monte y montaña.

Habilitar experiencias de escucha sobre sus intereses, deseos y ganas de transformar los espacios para sentirse bien en su casa, la escuela, la comunidad; y promover, en ese sentido, acciones de comunicación entre pares y hacia lxs adultxs. La experiencia sobre la identidad comunitaria pone en valor el ser parte y estar siendo comunidad (y comunidades), construir un posible relato de lo común, su memoria y sus historias.

Hacer del derecho a ser oídx una experiencia política en tanto transformadora que posibilite el despliegue de las vivencias y al mismo tiempo problematice las relaciones adultocéntricas. en las que crecen las infancias campesinas y populares.

Referencias Bibliográficas

- G.Morales, s. Magistris (comp). Claudia Korol (2021) Pedagogía feminista con Niñas, Niños. Educar Hasta la Ternura, del adultocentrismo al protagonismo de las niñas. Ed. Chirimbote, Buenos Aires, Argentina.
- G.Morales, s. Magistris (comp). (2018) Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación. Ed. Chirimbote, Buenos Aires, Argentina
- María Lidia Piotti (2019) Paradigmas sobre la Infancia, la Adolescencia y el Trabajo Social. Protagonismo Infantil y Trabajo Social. Ed Lengua Viva
- Frigerio Graciela; Korinfeld Daniel; Rodríguez Carmen (comps.) (2018): Los oficios del lazo. Saberes en los umbrales. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Montes, Graciela (2001) Buscar indicios, construir sentidos.. Ed. Babel libros. Bogotá, Colombia, 2001
- Vir Cano (2021) Borrador para un abecedario del desacato. Ed.Madreselva



No venga a tasarme el campo con ojos de forastero. Efectos subjetivantes de talleres institucionales desde propuestas musicales y narrativas.

Claudio Basanisi¹

Córdoba, Argentina.

¹Médico, educador y músico. Especializado en Educación y Promoción para la Salud. Formación de posgrado en Salud Pública y Educación Sexual Integral. Formación en curso en Recreación, Biodanza y Micropolíticas de Equipos. Coordinador Taller Tarará: música y narración para la Salud. Centro de Neurorehabilitación González Palau. Email: claudiobasanisi1985@gmail.com

*Nos juntamos a cantar con otrxs.
Reeditamos así ese ritual ancestral
de hacernos comunidad, abriendo
desde la ronda musical un potente juego
que alquimiza la identidad personal y compartida.*

*Recordamos así ser parte de un antiguo legado.
Reconocemos una tierra común, en verso y melodía.
Y nos reencendemos, en torno al fuego
nutricio e inextinguible
de la utopía colectiva.*

Como en cada fogón, recital o guitarreada, el encuentro grupal en torno a las canciones nos invita a habitar por un momento, potentes universos comunes. Universos creados colectivamente, que dan lugar a paisajes, idiomas y formas nuevas de enunciarnos, de sentir y de vincularnos con los demás. Compartir un mismo ritmo y melodía en un juego común, nos sitúa -en el acto- como partícipes desprevénidxs de una primal manifestación

colectiva. Que despierta al silencio y pinta el aire con belleza, con armonía, con vitalidad. Y la vez, nos abre otras lecturas y narrativas posibles de la realidad.

A partir de la experiencia de coordinación de talleres grupales mediados por la musicalidad y las narrativas comparto aquí algunas preguntas, cartografías y puentes posibles -desde una mirada de Promoción de las Lecturas y de Salud Colectiva- en torno a los efectos subjetivantes y promotores de agenciamiento, en personas y grupos que habitan instituciones de cuidado.

Voces resonando en torno a otros cuidados posibles

La Salud Colectiva es una corriente de pensamiento y producción conceptual en torno a los Procesos de Salud Enfermedad Atención y Cuidado¹,

¹ El movimiento de Salud Colectiva es producto de la reforma sanitaria brasileña, la cual surgió en un contexto de luchas políticas y sociales, y se gestó a partir de la década de 1970.

uno de cuyos principales aportes al campo de la Salud está en la incorporación de dimensiones subjetivas y sociales para pensar las prácticas institucionales. Partiendo de una mirada interdisciplinaria incorpora aportes de la antropología y la sociología para analizar, problematizar y enriquecer los abordajes de los modelos de cuidado en salud.

Por su parte, la Promoción de las Lecturas es una estrategia de promoción de salud desarrollada por Espósito y Morana (2012) con base en el trabajo de la antropóloga Michelle Petit. A partir del acceso a la literatura en contextos de vulneración social, Petit (2001) enfatiza en los efectos que allí generan la aparición de narrativas artísticas como una estrategia diferente de cuidado y fortalecimiento de los procesos de salud individuales, grupales e institucionales. Desde este enfoque Espósito y Morana desarrollaron líneas de trabajo en salud mental orientadas a mostrar de qué manera -al ser compartida en espacios de cuidado- la mirada poética o ficcional habilita otras "lecturas" y otras narrativas posibles de la realidad. Nos permite sembrar y cultivar nuevos escenarios, desde los cuales poder tomar la palabra y contar-nos de nuevas maneras nuestros procesos personales, así como renombrar nuestras prácticas vinculares. Y tentando también -desde allí- la posibilidad de inaugurar tiempos y lugares institucionales, que problematicen y amplíen las miradas y las dinámicas cotidianas de cuidado.

En el caso de los Talleres Grupales que aquí se comparten, y tomando la Promoción de las Lecturas como base, elegimos como propuesta central del taller a la Canción Popular. Por un lado, porque entendemos que desde la canción accedemos a una narrativa poética desde la cual podemos contar-nos personalmente, de otros modos. Desde un segundo aspecto, éste género es parte de un legado común y como tal permite narrar-nos colectivamente, poniendo en medio del juego diversas expresiones de una identidad compartida. Y finalmente el lenguaje de la musicalidad abre un territorio -una matriz sonora grupal- desde la cual todxs nos hacemos parte de un ritual que nos contiene, nos conmueve y nos relanza como cuerpo individual y colectivo.

Los Talleres de música y narración en Instituciones de Cuidado

El presente relato de experiencia surge del desarrollo de Talleres de musicalidad y narrativas compartidos en un Hogar de Adultxs Mayores en el año 2021, en la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto surge en el marco de un grupo de trabajo que funcionó entre el 2020 y 2022, compuesto por trabajadorxs de ámbitos de salud y educación, que llamamos Narrativas del Cuidado.

Con este equipo nos propusimos encontrarnos y pensar, en pleno contexto de pandemia, espacios institucionales para el cuidado, con eje en la Promoción de las Lecturas. Después de un año de trabajo conjunto, y tomando como base un Taller de Arteterapia desarrollado por una de las compañeras en una institución de internación de Adultxs Mayorxs; decidimos ofrecer en ese espacio Talleres para trabajar desde la canción, como uno de los lenguajes de estimulación e intercambio grupal.

Los objetivos iniciales del espacio de Taller eran ofrecer una aproximación al lenguaje de las canciones populares como herramienta de subjetivación y comunicación grupal; a la vez que promovíamos un ámbito lúdico y participativo a partir de una dinámica musical compartida.

En la medida que fuimos transitando los talleres, pudimos como grupo observar que muchos otros procesos se abrían. De este modo, procesos de enunciación personal, de comunicación emocional, de identidad colectiva, de rituales grupales, de cuidado entre pares y de expresión como grupo, se pusieron en juego cuando las canciones comenzaron a sonar en ronda.

En el siguiente apartado resumo y comparto tan sólo algunas escenas a modo de bitácora de viaje y las lecturas que fuimos haciendo como talleristas.

Bitácoras de una travesía: sonar juntxs.

Se abren las puertas de la institución, y entre saludos, chistes y ese complejo reacomodar el espacio para generar un encuentro circular, se van acercando algunas personas y se va armando lentamente la ronda.

Algunas con más timidez, se sientan silenciosas y esperan. Otras se acercan a conversar, preguntan curiosxs por la guitarra, tararean alguna zambita o cuentan de algún famoso cantor que conocieron, caldeando el clima de entrada.

Cuando ya estamos todes, se abre el Taller y abrimos las propuestas de circulación de la palabra, acompañando las presentaciones con alguna canción o artista que nos conmueve. Y ahí el porqué, o a quienes nos recuerda se viene pegadito nomás... Y un recuerdo trae un tarareo murmurado. Y enciende por contagio otro recuerdo de quien está ahí al lado.

Y si entre tanto nombrar las canciones, suena en el parlante un viejo clásico, la atmósfera de repente se transforma. Se ablanda el aire. Las risas y los suspiros de entremezclan, se desbordan y se desparrraman por la sala. Y del fondo surge otra memoria más, que parece ser que necesitaba de cierta exacta melodía como salvoconducto para llegar a la ronda, y asomarse para ser vista, oída, disfrutada...

La canción, un mapa posible del camino andado.

Cantamos *Luna Tucumana*² (Yupanqui, 1942), y Chela florece en el recuerdo de estar cumpliendo 10 años y cantar junto a sus ocho hermanos en La Pampa. José no deja de pedir en cada nuevo encuentro la canción *Que nadie sepa mi sufrir*³ (Dizeo, Cabral, 1936), y de hablarnos de su Entre Ríos natal. Olga pide un tango, trae fragmentos de una poesía y nos comparte una lágrima recordando su barrio. Aparece a través de estas canciones una cartografía visceral, emocional y biográfica, que permite enunciaciones de la identidad personal.

Ese verso, que anda diciendo quienes somos.

Suena un chamamé y Carlos nos explica que el acordeón le salvó la vida, y le hizo superar la timidez. Lili escucha a Mercedes Sosa cantar *Gracias a la vida*⁴ (Parra, 1966), y afirma "esa canción es mía, es para mí". La Negrita canta poco, pero pide una

chacarera y se afirma en que ha sido siempre la Telesita del lugar. Aquí leímos como talleristas, de qué modo muchas veces las canciones nos construyen narrativas de quienes somos; nos permiten leer-nos en el tiempo y abrir nuevos sentidos en torno a la realidad que nos toca vivir.

La canción de nosotrxs.

*Chiquillada*⁵ (Carbajal, 1969) nos abrió a los juegos de infancia de otros tiempos. Y el *Jangadero*⁶ (Dávalos, 1973) a hablar de oficios que ya no están. Pedacito de cielo nos invitó a hablar de zaguanes y del amor en todas las edades. Merceditas⁷ (Ríos, 1969) trajo a Ramona Galarza y a su coraje de cantora en medio del machismo artístico de la época. La Zamba de mi Esperanza⁸ (Profili, 1964) evoca a Cafrune, y al destino de quienes luchan desde un arte comprometido con su tiempo. Y entonces percibimos en estas lecturas, cómo la canción aquí canaliza o nombra una identidad y una lectura grupal posible, acerca de la sociedad y sus cambios.

Vení, vení, cantá conmigo.

Quienes más memoria tienen ayudan a recordar canciones al grupo. Quienes pueden ayudan a leer. Es sabido que no se empieza este tema hasta que venga el compañero que siempre lo canta. Se ritualiza, se espera el momento y explota el grupo cada vez que suena Sandro. Hay canciones en las que el grupo se emociona por completo, y parece estar irrumpiendo en la calma institucional. Se cantan ficciones para decir verdades. La canción así se transforma en ritual colectivo, en un juego propio de ése grupo. En un territorio que está vivo. Se pueden ver sus colores, sus formas, sus ciclos. Y se pueden escuchar sus pasos, su ritmo, sus voces.

Cómo te devuelve a la vida, esa musiquita.

Y aparece lo atávico de lo musical. Ese pulso que nos habita, y hasta nos lleva puestxs. Dora es una persona mayor que habla con dificultad habi-

2 Yupanqui, A. (1942). *Luna Tucumana* [Canción]. En *Guitarra, poema y canción*. [Independiente]

3 Dizeo, Cabral (1927). *Que nadie sepa mi sufrir* [Canción].

4 Parra, V. (1966). *Gracias a la vida* [Canción]. En *¡Ay, Chile!* [Álbum]. EMI Odeon.

5 Carbajal, J. (1969). "Chiquillada" [Canción]. En *Canto Popular*.

6 Dávalos, J. (1973). "Canción del Jangadero" [Canción]. En *Poemas y Canciones*.

7 Ríos, R. (1969). "Merceditas" [Canción]. En *Los Gauchitos* [Álbum]. Magenta, BGM.

8 Profili, L. (1969). "Zamba de mi Esperanza" [Canción]. En "Emoción, canto y guitarra" [Álbum]. CBS.

tualmente. Pero cuando canta su voz se aclara. Quienes al principio se reconocen y se nombran arrítmicos, están una hora después riendo entregados a un pulso común, a tiempo con el grupo. Los gestos esquivos y aquietados del inicio son rostros blandos, sonrientes, con verborrágicas promesas cuando finaliza el encuentro, y estamos prontos a atravesar la puerta de salida, rumbo a la calle.

Esa misma calle desde la cual llegamos. Y a la que ahora -si es que unx se permite sentir- también se le percibe una textura diferente, y otro andar. Más liviano, más cadencioso, más melódico, más amable...

Pulsando otros caminos posibles. (o “Una que sepamos todxs”)

Quienes transitamos contextos institucionales de cuidado sabemos que muchas veces la vulnerabilidad, el despojo o la enfermedad nos enmudecen. A personas usuarias, y a equipos de trabajo. Y también sabemos que en éstos espacios aún hay mucho camino por recorrer, para poder ampliar y sumar herramientas sobre aquellas miradas aprendidas que tienden a tutelar y a desoír todo aquello que no es sujetx esperado, a todx aquello que no es *paciente*.

Michelle Petit (2001) en sus aportes sugiere que en estas situaciones, las narrativas artísticas nos permiten cultivar universos íntimos, vitales, y otras lecturas posibles. Y en la misma línea Walter Benjamin (2008) nos dice que la narrativa -la palabra que podemos enunciar- nos otorga sentidos posibles. En sus palabras, aquél que narra - aquél *que canta* podríamos aquí decir- es aquél que es actor de *una historia en curso*. De una historia que está viva, y de la cual somos protagonistas.

La música y la narrativa de las canciones ingresando a las instituciones, nos invitan así a un juego de participación activa, común. Ancestral, situada y utópica a la vez.

Desde el silencio inicial del cotidiano institucional, aparece con la canción un universo personal y colectivo subyacente, inexplorado, insospechado y potente.

Las canciones aparecen así, con toda la potencia de una enorme reserva profunda y fértil. Fuente vital y trinchera milenaria de las personas y los pueblos.

Una viñeta final. Una canción. Y una invitación a mirar distinto.

Nicolás casi no tomaba la invitación de ninguna actividad del Hogar. Hablaba muy poco. Su gesto era hostil y se quedó por fuera de la ronda durante todo el primer Taller.

A inicios del segundo encuentro de canciones, se acercó y después de un rato de tímida charla, nos comentó que le gustaba Atahualpa Yupanqui.

Pero que lo que más le gustaba era una milonga de Osiris Rodríguez Castillos. Entonces, nos recitó algunos de sus versos, que recordaba a la perfección.

Nosotrxs, después del taller nos fuimos a buscar la letra. Curiosxs de ver de qué se trataba. Y al leerla entera, tomamos nota del mensaje. Ésta milonga, en voz de Nicolás, nos invitó a pensar que hay que seguir cultivando nuevos modos de aprender a cuidar. Nuevos modos de “mirar” y de “leer” el cotidiano del trabajo en las instituciones y los grupos, que den voz a los tesoros que cada persona y cada grupo humano alojan dentro de sí.

No venga a tasarme el campo
con ojos de forastero.
Porque no es como aparenta,
sino como yo lo siento.

Yo soy cardo de estos llanos,
totoral de esos esteros.
Ñapindá de aquellos montes
piedra mora de mis cerros.
Y no va a creer si le digo
que hace poco lo comprendo.

Debajo de ese arbolito
suelo amarguear en silencio.
Si habré lava'o cebaduras
pa' intimar y conocerlo.

No da leña ni pa' un frío
no da flor ni pa' remedio.
Y es un pañuelo de luto
la sombra en que me guarezco.
No tiene un pájaro amigo
pero pa' mi es compañero.

Pa' qué mentar mi tapera
velay, si se está cayendo.
Le han rigoria'o los agostos
de una ponchada de inviernos.
La vi quedarse vacía,
la vi poblarse de recuerdos.
Solo pa' no abandonarme
le hace pata ancha a los vientos.
Y con goteras de luna
quiere estrellar mis desvelos.

Mi campo conserva cosas
guardadas en su silencio.
Que yo gané campo afuera
que yo perdí tiempo adentro.

No venga a tasarme el campo
con ojos de forastero.
Porque no es como aparenta,
sino como yo lo siento.
No tiene plata en el cinto
ni pa' pagar mis recuerdos.

Referencias Bibliográficas

- Benjamin, W. (2008). El narrador: Reflexiones sobre la obra de Nikolai Leskov. En Obras, libro II, volumen 2 (pp. 41-68). Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Bórquez MJ., González L., Kielmanovich M., Martínez A., Salinas C., Varela D. Promoción de las lecturas, una apuesta a la salud. Salud y Población. 2012; 7 (1): 69-73.
- Brosio D. et al. Estrategia de promoción de las lecturas con adultos en un contexto de internación hospitalaria. Hacia Promoc. Salud. 2018; 23 (1): 41-55.
- Espósito, S., & Morana, V. (s.f.). Promoción de las lecturas, promoción de los derechos. Tardes del Tornú: CABA: Hospital General de Agudos «Dr. Enrique Tornú».
- Espósito, S., & Otros. (2012). Programa de promoción de la(s) lectura(s) en un servicio de pediatría ambulatoria. CABA: Hospital General de Agudos «Dr. Enrique Tornú».
- Guido R. Proceso creador y dimensión lúdica en el arte. En: Matoso E., editor. El cuerpo incierto. Buenos Aires: Letra Viva; 2006. p. 135-164.
- Petit M. El arte de la lectura en tiempos de crisis. Ciudad de México: Océano Travesía; 2009.
- Petit M. La lectura reparadora. En: Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica; 2001. p. 67-84.
- Petit M. Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica; 2001.
- Petit M. Saltar al otro lado. En: El arte de la lectura en tiempos de crisis. Ciudad de México: Océano; 2009. p. 60-75.
- Silva LB, Soares SM, Silva MJP, Santos GC, Fernandes MTO. La utilización de la música en actividades educativas en grupo en la Salud de la Familia. Rev. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. mar.-abr. 2013
- Stolkiner, Alicia. ¿Qué es escuchar un niño? Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. III Simposio internacional sobre patologización de la Infancia. Buenos Aires, Argentina; 2013.
- Testa M. El hospital visto desde la cama del paciente. Salud, Problema y Debate. 1993; 5 (9).



Recreación y Agroecología: El Club la Oración de General Rodríguez.

Tec. Lic. Caputo Silvina¹

Universidad Nacional de Quilmes, Rep. Argentina
(Doctoranda en estudios territoriales)
E-mail: silcapstudium@gmail.com

Eje: Prácticas recreativas en diversos contextos

Resumen

En General Rodríguez, provincia de Buenos Aires, luego de la pandemia surge el Club La Oración en medio de las quintas de los huerteros, de familia Boliviana que se instalaron en la zona. Es una respuesta a la necesidad de tener un lugar de recreación deportiva, un espacio de prácticas recreativas.

Los productores, horticultores, comercializan los alimentos y aportan a la dinámica productiva local. El acceso a la tierra está dado por la ocupación de las tierras en las últimas décadas, como compradores y/o inquilinos. El lugar de trabajo es parte del lugar de la propuesta recreativa. Eso posibilita el intercambio con el barrio y el fomento de la agroecología y soberanía alimentaria.

El caso del Club la oración, es un caso de estudio en el marco de la tesis doctoral en Estudios territoriales de la Universidad Nacional de Quilmes,

que intenta estudiar el tiempo libre y el vínculo con el territorio, a través de prácticas recreativas como experiencias estratégicas en cuanto organización comunitaria para el desarrollo local.

En la presente Kuru, se compartirá el estudio de en el campo de los Estudios territoriales y desde las dimensiones : lugar de trabajo /no trabajo- espacios heterogéneos; Actores en territorio-re-des; Dimensión urbana-rural; comercialización (cooperativas incipientes). Además, se describirá la propuesta recreativa como espacio que promueve el desarrollo personal y comunitario, desde una perspectiva de género, al generar espacios de cuidado para niños y adolescentes.

Por otro lado, se reflexionará sobre estrategias para fortalecer al Club la Oración, en el diseño de políticas y/o programas municipales que incentiven cooperativas agroecológicas, ofrezcan apoyo legal para la regularización del acceso a la tierra y permitan el acceso a prácticas recreativas desde la propuesta comunitaria.

Palabras Clave: Recreación, agroecología, soberanía alimentaria, organizaciones

Descripción de la experiencia

El Club la Oración, de General Rodríguez, en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, surge luego de la pandemia covid-19. General Rodríguez es una zona periurbana, que se ubica a 55 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tiene la característica de ser una zona hortícola. La distancia con la Capital genera una necesidad respecto a las actividades recreativas. La comunidad del Club La Oración son en general pequeños productores, huerteros en transición agroecológica, la mayoría de origen boliviano que se instalaron en Buenos Aires en la década de 1990, en un proceso histórico de ocupación de tierras fiscales, como compradores/inquilinos, para el trabajo de la tierra.

En la zona donde se desarrolla El Club La Oración, no existían Clubes deportivos, las personas interesadas en realizar deportes como fútbol, debían “salir” del lugar del trabajo y viajar durante muchas horas para Clubes y desarrollar el deporte. De manera especial a las niñas, hijas/os de los trabajadores. El Club es una respuesta de la comunidad de trabajadores a la necesidad de tener un lugar de recreación deportiva. En este sentido el objetivo de la experiencia es acercar el derecho a la recreación y el deporte en un marco de trabajo de transición agroecológica.

El lugar de trabajo es parte del lugar de la propuesta recreativa. El Club, desde el 2021 desarrolla actividades recreativas, en medio de las quintas de producción hortícolas en General Rodríguez. El lugar de trabajo por momentos es el lugar donde ofrecer la fuerza de trabajo, por otros momentos el lugar donde compartir y hacer deporte, por otros momentos es el lugar de celebración o también un espacio-territorio de contención, un espacio de encuentro. Los productores, horticultores, comercializan los alimentos y aportan a la dinámica productiva local de manera autogestiva. Eso posibilita el intercambio con el barrio y el fomento de la agroecología y soberanía alimentaria para quienes participan de las actividades deportivas.

La experiencia del Club la Oración, es un caso de estudio en el marco de la tesis doctoral en Estudios territoriales de la Universidad Nacional de Quilmes, el cual estudia experiencias recreativas de Gran Buenos Aires, desarrolladas en espacios de transición agroecológica en el marco de la Economía Popular, Social y Solidaria, en el período post pandemia. De la primera etapa de trabajo de campo, a través de las entrevistas y observaciones realizadas, se construye el presente relato de experiencia que muestra la organización y respuestas comunitarias para la promoción del deporte y juego.

Marco teórico

La Pandemia COVID 19 (2020- 2022), generó un escenario de crisis económica, social y sanitaria que impactó en la vida de las personas. En el marco de la Economía Popular, Social y Solidaria en Buenos Aires, surgen experiencias orientadas al desarrollo territorial, incluyendo propuestas vinculadas al campo de la Recreación que se sostuvieron hasta la actualidad.

Se entiende a la Economía Popular, Social y Solidaria como un enfoque teórico que estudia al espacio común de las experiencias históricas de cooperativismo y mutualismo, y a las nuevas formas de hacer economía social que tienen un carácter social y solidario (Pastore, 2010). Las tareas a las que se dedican las experiencias de Economía Popular Social y Solidaria son “heterogéneas” (Roing, 2017). En concreto, son prácticas y sentidos que promueven la reproducción de la vida en un contexto de precariedad. Así, surgen procesos de resistencias, luchas y conflictos en las formas de legitimación de la reproducción la vida en el territorio “desde abajo”, como lo señala Castronovo (2023).

También, las tareas del campo de la Recreación configuran un territorio “heterogéneo y en constante construcción” (Griffa, 2023).

Respecto a la Recreación, Julia Gerlero caracteriza a la Recreación como

un conjunto de practicas de índole socia, realizadas colectiva o individualmente en el tiempo libre de trabajo, enmarcadas en un tiempo y en un espacio determinados , que

otorgan un disfrute transitorio sustentado en el valor social otorgado y reconocido a alguno de sus componentes (psicológico, simbólico, material) al que adhieren como satisfactor del placer buscado por los miembros de una sociedad concreta” (2005, p.239).

La Recreación como derecho humano, en nuestro país es reconocido por marcos normativos provinciales (Griffa, 2021). El mismo está asociado a espacios de inclusión, mejoras de calidad de vida de las personas y propuestas de transformación. Es importante mencionar que Constitucionalmente (Art 75, inc. 22) se reconoce a los tratados internacionales con jerarquía, entre ellos a la Declaración de Derechos del Niño (Art 31) que plantea el derecho al juego y actividades recreativas. También el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 15) establece el derecho de toda persona a participar en la vida cultural.

En el marco de la Recreación como derecho, como posicionamiento para el diálogo con experiencias recreativas vinculadas a la transición agroecológica en Gran Buenos Aires, se reflexiona a continuación como el espacio del Club La Oración promueve el desarrollo personal y comunitario desde una propuesta recreativa vinculada al deporte.

Reflexiones en torno a la experiencia

La pandemia Covid-19 ha demostrado que se necesita en los espacios de transición agroecológica, actividades vinculadas al derecho a la recreación. La Recreación, promueve espacios para el desarrollo de potencialidades y el cuidado. De esta manera se vinculan territorialmente enfoques transformadores: la recreación, la agroecología en el marco de la Economía Popular, Social y Solidaria. La agroecología se presenta como un posicionamiento político en el territorio, desde lógicas comunitarias. En esos espacios la vida es el centro, la memoria y la transmisión de saberes son parte del trabajo cotidiano. El trabajo está vinculado a organización en el marco de la Economía popular, Social y Solidaria. Es necesaria la reflexión sobre estrategias, proyectos y políticas públicas que incentiven a comunidades organizadas e interconecten estas áreas.

El Club la Oración es un espacio de cuidado, un espacio donde se produce y reproduce la vida. En ese contexto es clave mirar la experiencia con perspectiva de género. Así, visibilizar el papel de las mujeres en las tareas de cuidado, donde niños, niñas y adolescentes encuentran contención y expresión. Y donde las mujeres —muchas veces invisibilizadas en el ámbito productivo— son las que sostienen el entramado comunitario con la participación, organización y diálogo.

La propuesta recreativa del Club la Oración, como experiencia de estudio de caso, tiene potencialidad para el diálogo entre los campos de estudio de la Recreación y la Agroecología. Surge de una necesidad, de una comunidad organizada y fomenta la recreación como derecho. Estos nexos, permiten diseñar propuestas interdisciplinarias como contribución a programas o políticas públicas que tengan por eje el Derecho a la Recreación.

Otro aspecto, es el rol de profesionales con formación en recreación y el oficio de investigar estas áreas vinculadas al desarrollo territorial, para sistematizar las prácticas, para compartir y ofrecer estrategias de intervención ante “necesidades” similares en otros lugares. Interesa subrayar que estas posibilidades se desarrollan en contextos asociados a la precariedad, el voluntariado. En este sentido, también son posibles campos de trabajo y disputa para el rol de los Técnicos de Recreación, áreas vinculadas al desarrollo territorial y/o campos que dialoguen con este campo disciplinar.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Castronovo, A. (2023). "Los derechos se discuten en el galpón y se conquistan en la calle": La cooperativa Juana Villca entre autogestión del trabajo e institucionalidad popular. En C. Cielo, V. Gago & N. Tassi (Comps.), *Economías populares: Una cartografía crítica latinoamericana*.
- Gerlero, J. (2005). Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación: lineamientos preliminares para el estudio de la recreación. In *1st Departmental Recreation Congress of Colombian Orinoquia* (Vol. 21).
- Griffa, M (2021) El derecho a la recreación en Argentina y su reconocimiento en los marcos jurídicos provinciales. *Lecturas: Educación física y deporte*, 27 (287) 16-27
- Griffa, M. A. (2023) El derecho a la recreación en Argentina y su reconocimiento en las constituciones provinciales. En Revista Nuevas Plumas 5. *¡Queremos ley! Hacia una Ley Nacional de Recreación en Argentina* (pp. 46-61). Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor
- Ley N° 24430 de 1994. *Constitución de la Nación Argentina*.
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Pastore, R. (2010). Un panorama del resurgimiento de la economía social y solidaria en la Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, (18).

| Textos independientes enviados por profesionales |

Los textos que continúan son ajenos al desarrollo a la MINKA DEL CAMPO DE LA RECREACIÓN fueron enviados por profesionales independientes. Estas producciones fueron valoradas por sistema de doble ciego.



CAMINANDO ENTRE BRUJAS

Néstor Daniel Sánchez Londoño¹

¹Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Magíster en Dirección
Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Lic. en Edu. Física, Recreación y Deportes
Tecnólogo en Recreación Dirigida

Presentación

Del 3 al 6 de noviembre del año 2023, en el centro poblado de la Jagua, municipio de Garzón – Huila se realizó, como es costumbre cada año, el “XXIII Festival de Brujas. Mañana venga por sal”. Este festival, nacido hace ya algún tiempo en este bello territorio denominado ‘el pueblo de las brujas’, se caracteriza por dos aspectos importantes, el primero tiene que ver con la re-significación que se propone frente a la manera peyorativa como se ha querido denominar el pueblo de las brujas y el segundo con la alternativa de resistencia que se ha construido frente a procesos hegemónicos que, como el Quimbo, les ha quitado a las personas sus formas de vida en nombre del progreso. El ecocidio impuesto por Emgesa y el gobierno nacional, en nombre del desarrollo y el progreso, está lejos de ser comprendido desde el negacionismo y el desprecio por la gente que habita el territorio, del bosque seco tropical, que ha sido intervenido en una destrucción ecosistémica, comunitaria, social y simbólica que apenas vamos sintiendo desde afuera, pero que sus habitantes

vivieron y experimentaron desde que les quitaron la tirada de la atarraya, el paseo de olla, la posibilidad de andar por su tierra contemplando y escuchando el río y la brisa penetrando su existencia.

El pueblo de las brujas del que se desprenden múltiples leyendas sobre sus clases, su papel en la vida social y sus formas de ser y hacer está lejos de ser un lugar de magia oscura y sobre natural y se constituye en un espacio de magia humana, esa que se entreteje entre palabras y afectos, de resistencias y artistas que entretejen la vida comunitaria y social, que, desde el festival de brujas y otros eventos, apuestan por la vida y el cuidado de las personas que habitan la Jagua.

La Jagua y su gente resignifican la historia y la vida de las “llamadas brujas” que fueron mujeres contratadas por la expedición botánica para hacer el trabajo manual que los hombres no podían realizar y que luego fueron denominadas de esta manera para justificar su persecución en nombre del progreso y el desarrollo. Las brujas eran muje-

res sabedoras en el uso de medicinas tradicional ancestral que se utilizaba en curaciones y cuidado de las personas de su entorno familiar, comunitario y social. Su poder e influencia fue, como hoy lo sigue siendo, para el Quimbo y el poder central, una amenaza que desestabiliza el 'status quo' y por ello siguen siendo estigmatizadas y perseguidas junto a hombres, mujeres y colectivxs de personas que se sitúan en lugares poco hegemónicos y menos hetero normativos.

Nuestra presencia en este escenario de fiesta, memoria y resistencia nos permite proponer una lectura del festival en tres horizontes: la fiesta, como lugar de memoria y tradición; el encuentro en la Jagua, como espacio de afirmación desde la periferia y los trasegares entre la cultura oficial y la cultura popular (Aguirre, 2019).

"Caminando entre brujas" no es más que un conjunto de experiencias y acontecimientos (Alvarado et al., 2012; Bedoya, 2021) que transitan por un territorio configurado inicialmente como centralidad, pero que hoy se ubica en las periferias construidas precisamente por el saber/poder central y las disposiciones administrativas que pretenden determinar las formas como ha de vivirse en el territorio. Asunto que viene siendo cuestionado y por demás resistido por múltiples actoras y actores que se afirman, precisamente desde la periferia (Molina-Gallo y Sánchez-Londoño, 2017; Tabares y Molina, 2009).

'Caminando entre brujas' no es más que un intento por reivindicar el papel de unas mujeres que haciendo 'el trabajo de a pie', lo que también conocemos como 'el trabajo sucio', fueron desconocidas para que los hombres quedaran en los libros de historia; ellas, después, fueron sometidas, enjuiciadas y quemadas por su sabiduría, por su capacidad de agencia y su poder.

Acercándonos a las brujas

Las brujas como las conocemos, o mejor como nos las han pintado, son seres que no se amoldan a los cánones de la normalidad, ni por su belleza ni por sus prácticas de vida. Conocen de los usos de las plantas y preparan brebajes o pócimas con las que invocan seres sobre naturales que no son de este mundo, pero no son de los buenos; invocar estas entidades las hace acreedoras a los cali-

ficativos más viles. En el transcurso de la historia de las brujas se han diferenciado entre quienes practican un tipo de magia considerado malévolos y otro considerado 'bueno'; que es lo que se ha denominado la magia blanca (Benjamin, 2015).

Lo que poco se nos ha contado, es que eran mujeres rebeldes, que su 'incapacidad' para acomodarse con la 'normalidad', tenía que ver con su sabiduría y sus capacidades poco comprendidas por el poder patriarcal que buscó todas las formas y maneras de deshacerse de quien les generaba mucha incomodidad (Benjamin, 2015; Vinyoles-Vidal, 2020)

Estas mujeres, personas de a pie, desplegaban prácticas médicas con plantas y otros elementos naturales que se compartían gracias al 'chisme' (Vinyoles-Vidal, 2020), como expresión de cohesión social (Pietroseoli, 2009), que se presentaba en los espacios de encuentro y cuidado a partir de espacios recreativos espontáneos, alrededor de prácticas como el culto, el marcado y algunas actividades ociosas (Wedig et al., 2020) que realizaban entre ellas.

Cada espacio podía comprenderse como un lugar de compartir saberes (Vinyoles-Vidal, 2020) que ampliaba sus posibilidades curativas en cada encuentro y que se constituían en medios, ya no solo de cuidado de sus familiares cercanos, sino también de orden comunitario y social.

El poder patriarcal y eclesiástico, vio con malos ojos dos aspectos sustanciales en estas dinámicas: el primero tiene que ver con reuniones de mujeres que no tenían que ser y que a todas luces eran sospechosas (Gómez-Ferrer, 2003; Laviña, 2003; Osorio Correa, 2019) ya que se empezaban a ver como peligrosas por cuanto la presencia de las mujeres y su visibilidad comunitaria ayudando y sanando a la comunidad les daba un protagonismo que cuestionaba al poder patriarcal.

Las supersticiones y el saber (Benjamin, 2015) se juntaron para dejarnos, en la actualidad, una mirada peyorativa de las brujas, y no de quienes las quemaron, por sentirse amenazados ante el saber de mujeres que compartían sus habilidades y capacidades para el bienestar colectivo, como sigue sucediendo hoy. Los argumentos esgrimi-

dos, como cuenta Benjamin (2015) en *Juicio a las brujas y otras catástrofes* no se aceptarían hoy para un niño de escuela, pero en la época, sirvieron para quemar miles de seres humanos en Europa y posteriormente en lo que los invasores denominaron América.

Ante el adagio popular de que: *'No hay que creer en brujas, pero de que las hay las hay'*, efectivamente en un territorio como la Jagua, las brujas se siguen haciendo presentes para curar, para sanar heridas, para conspirar con el territorio, para salvar el bosque seco tropical, para reclamar justicia y para entretejer lazos y sororidades que el poder patriarcal está lejos de comprender porque el interés es aplastar cualquier vestigio de construcción colectiva y comunitaria que se cohesiona con el poder de las brujas, sus palabras y sus afectos (Buenaventura, 2015; Pietrosevoli, 2009).

La fiesta como lugar de memoria, tradición, reivindicación y resistencia

El festival de brujas que se realiza en el centro poblado 'La Jagua' en el municipio de Garzón Huila, es una apuesta relativamente nueva. La Jagua es un centro poblado (corregimiento) del municipio de Garzón, ubicado en el departamento del Huila (Colombia); si bien se reconoce su importancia en artesanías con Figue, también se le conoce como 'el pueblo de las brujas'. Es el pueblo más antiguo del municipio; sus casas datan del Nuevo Reino de Granada y ello hace pensar también que puede ser uno de los pueblos más antiguos del mismo departamento del Huila.

La Jagua se ubica al borde de la desembocadura del río Suaza, en el río Magdalena, habitado originalmente por las comunidades indígenas Tama, Andaquíes, Yalcón, Timanaes, Pijaos y Nasa. Se cree, por su ubicación y los restos arqueológicos que se han encontrado, que fue un lugar de importancia ceremonial y de adoración de sus dioses.

Se cree que su fundación ocurrió en el año 1540, con la construcción de la capilla, como lugar de "evangelización", lo que hizo que se constituyera en la primera sede del municipio de Garzón, fue desplazado a otro lugar por prevenir catástrofes dada su cercanía con el río Magdalena. Desde 1936, por ordenanza departamental, está consti-

tuida como una inspección de policía del municipio de Garzón. Las rivalidades con otros espacios geográficos y con mayores "evidencias de desarrollo" han estado interesadas en anexar su vasto territorio.

Conocido como el territorio de las brujas, sus habitantes han resignificado este nombre, un poco peyorativo para adelantar allí, desde hace más de 20 años una fiesta denominada "El Festival de las Brujas", que se realiza a fines del mes de octubre y a principios del mes de noviembre con una amplia muestra cultural como teatro, danzas típicas, música huilense, muestras artesanales, despliegues gastronómicos propios de la región y muchas otras expresiones propias que poco a poco se van entrelazando con actividades foráneas que van haciendo parte de la fiesta.

El festival de las brujas, como se le conoce y, ha sido reconocido por sus habitantes, tiene una historia que no hace parte de la que cuenta la oficialidad y que se puede comprender en dos horizontes importantes.

En el primero, algunos de sus habitantes y otras personas de la región, manifiestan que, con la llegada de la expedición botánica, asentada temporalmente en este territorio por estar enclavado en un bosque seco tropical de amplia diversidad en flora y fauna; fueron contratadas mujeres campesinas para el levantamiento de los inventarios que la misma comportaba como su objetivo principal. Es importante nombrar que esta actividad estaba dirigida por hombres y que los éxitos se encuentran adscritos a personajes como José Celestino Mutis o el Sabio Caldas quien vivió algún tiempo en el centro poblado de la Jagua en el municipio de Garzón – Huila. De ello hay evidencias locales.

Cuando la expedición botánica se marcha de la Jagua, quienes quedan con los saberes, a partir del trabajo manual realizado son las mujeres, cuyo crédito se llevaron los hombres, y esta sabiduría como en otros tiempos y latitudes, fue la condena de las mujeres sabedoras que capitalizaron sus capacidades para el cuidado de ellas mismas y de las comunidades (Benjamin, 2015). No pasó mucho tiempo, cuentan habitantes de la región, para que la iglesia católica y el poder civil de la época, apostara por la limpieza del poblado,

calificando a las mujeres de brujas y hechiceras que además poco asistían a las prácticas religiosas impuestas (López-Bejarano, 2019) por los invasores.

El segundo aspecto tiene que ver con la necesidad de reinventarse por parte de los pobladores locales que ven en la fiesta la posibilidad de sobrevivir a partir de lo que el Quimbo, como proyecto de inversión multilateral les arrebató en nombre del progreso. Es decir, progreso para la gente en contra de la gente y en beneficio de unos pocos (Comisión Internacional de Juristas, 2016), afectación que no solo se da a los pobladores de la Jagua en el municipio de Garzón, sino a otros pobladores de espacios geográficos vecinos.

De acuerdo con el informe de la Comisión Internacional de Juristas (2016), “es evidente que con el proyecto hidrológico del Quimbo se causaron daños ambientales –algunos irreversibles– y violaciones a los Derechos Humanos, en particular a los Desc, pero también a los civiles y políticos” (Comisión Internacional de Juristas, 2016).

Ante la pérdida de sus posibilidades de empleo y subsistencia, en un andamiaje construido por el estado colombiano, en nombre del progreso; asunto que sigue sin resolverse por la incapacidad del mismo estado y los gobiernos, pero también por Emgesa, empresa que ha incumplido las obligaciones impuestas en la licencia ambiental sin que ninguna autoridad nacional se pronuncie favorablemente a favor de los y las campesinas afectadas, como da cuenta la siguiente cita:

Incumplimiento por parte de Emgesa de las obligaciones impuestas en la Licencia en cuestiones como el traslado de la Capilla de San José de Belén, a pesar de haber sido propuesta suya; la sustracción total de la biomasa; la dotación de servicios públicos a los reasentamientos y la construcción de distritos de riego (Comisión Internacional de Juristas, 2016).

Anotados estos dos elementos, productos de la hegemonía histórica, eurocéntrica, económica, social y epistemológica, las y los pobladores de la Jagua se posicionan desde la periferia (Molina-Gallo y Sánchez-Londoño, 2017) para la reivindicación

de sus derechos, que reconoce la comisión internacional de juristas han sido vulnerados.

En este orden, la fiesta o mejor el festival de brujas, se pronuncia con una alegría que, como ya dijimos reclama derechos desde la memoria de las mujeres, no solo de quienes fueron y siguen siendo estigmatizadas con el remoquete de ‘brujas’ que la cultura oficial les impuso, sino también desde la periferia social y económica que desconoce derechos e impone un progreso que se construye a costa de las personas mismas (Bedoya, 2021).

En este sentido se hace memoria haciendo presente a las mujeres perseguidas por la iglesia y el poder civil de la época, otrora consideradas peligrosas por ser brujas; ocultando su temor ante la sabiduría de mujeres contratadas por la oficialidad de la Expedición Botánica y posteriormente perseguidas por el estado mismo, en nombre del desarrollo (Escobar, 2014) que ve en Emgesa un aliado de progreso que incumple sus promesas y desmejora la vida de la gente a quienes se supone que debe proteger de acuerdo con la constitución política de Colombia (Congreso, 1991) y los tratados internacionales suscritos (Comisión Internacional de Juristas, 2016).

De esta manera, la tradición se recrea para resistir ante el monstruo del capital que aplasta la vida de las personas del común sin que nadie los defienda. Sus pobladores y pobladoras gritan al unísono: “*Emgesa libera el río, Emgesa libera el río*”; con un grito de batalla que resiste y que quiere nombrar lo que ocultan la tramitomanía estatal y las autoridades nacionales, regionales y locales amigas de un desarrollo que como ya dijimos se erige para la gente, pero en contra de las mismas personas que dice enarbolar.

Los trasegares entre la cultura oficial y la cultura popular

El festival de brujas se articula entre la tensión de la cultura oficial y la cultura popular (Aguirre, 2019). Desde la oficialidad, se construye una propuesta que comporta una programación local y regional con artistas de diversos espacios geográficos; esta propuesta también delimita un espacio oficial con ventas de artesanías y ofertas gastronómicas de quienes pueden pagar el canon

de arrendamiento para participar de la oficialidad. Esta forma organizativa de la fiesta oficial que data de la invasión y la colonia española (Pujol, 2006), se afianza en la pompa que rechaza y desplaza otras formas organizativas locales y populares que se ven en la periferia que se construye desde lo simbólico y lo material (Lara, 2015).

En la foto número 1, las vallas de la policía nacional se ubican para defender, precisamente, la oficialidad y estas separan la fiesta oficial de otras expresiones populares. Estas vallas terminan siendo dispositivos de exclusión que como en la edad media, la pompa y la majestuosidad de las formas del vestir y toda la parafernalia de la fiesta misma generaba distancias materiales y simbólicas que alejaban a las personas y las ubicaban en la marginalidad (Aguirre, 2019).

En este sentido, los habitantes logran reinventarse para la subsistencia y se ubican al margen de las ventas oficiales con sus puestos, en los que ofrecen productos que puede o no se encuentren en las ventas ubicadas al interior de las vallas.

En la foto 2, las ventas populares se cuelan en el desfile oficial y en la fotografía 3, la venta popular se ubica al margen de la fiesta oficial, definida por las vallas de la policía como dispositivos de mantenimiento de la oficialidad material y simbólica.

Como podemos observar, la lógica se mantiene, aunque con dispositivos diferentes, pero la fiesta popular se ubica en la periferia, con los símbolos o con las vallas y corresponde a las personas de la comunidad encontrar las maneras de subsistir.

Foto 1: Valla policial que separa la fiesta oficial de la fiesta popular



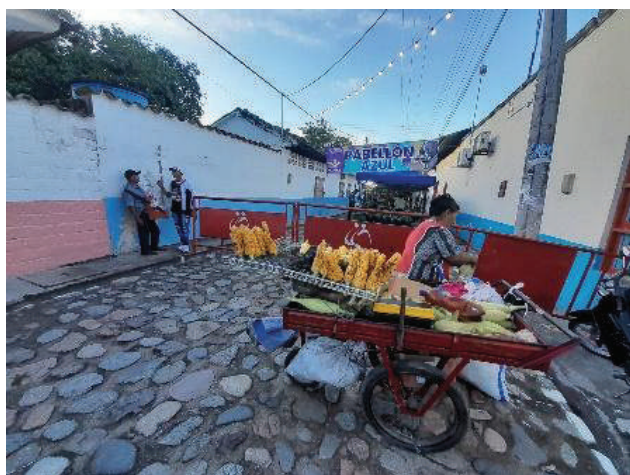
Fuente: Fotografía tomada por el autor. Festival de brujas en la Jagua 2023

Foto 2: Venta de productos al interior de la fiesta oficial



Fuente: Fotografía tomada por el autor. Festival de brujas en la Jagua 2023

Foto 3: Ventas de productos al margen de las ventas oficiales



Fuente: Fotografía tomada por el autor. Festival de brujas en la Jagua 2023

En las fotos 4 y 5, se muestran los dos escenarios, por un lado, la fiesta oficial que paga el municipio y en este caso es el andamiaje estatal quien define, por los recursos económicos, quién puede o no estar al interior de la celebración cooptada, dado que el festival de brujas nace desde la vida de la gente.

Foto 4: Tarima de la fiesta oficial



Fuente: Fotografía tomada por el autor. Festival de brujas en la Jagua 2023

Foto 5: Tarima alternativa de la fiesta popular



Fuente: Fotografía tomada por el autor. Festival de brujas en la Jagua 2023

En el caso de la foto N. 5, el despliegue puede comprenderse como menor, pero no se trata de un asunto jerárquico sino por el contrario una apuesta de resistencia que se expresa en artistas callejeros, populares y alternativos que desafían la apuesta oficial y sobre todo que construyen sentido de esta, desde la periferia; periferia real que las vallas se encargan de delimitar y como en la edad media, la pompa construye material y simbólicamente.

Las personas ven la fiesta alternativa como un asunto de las 'brujas' y prefieren vincularse a la fiesta oficial en masa, esta cuenta con despliegues amplios que convocan y hacen que la fiesta alternativa se vea como un asunto de menor valía.

La fiesta popular que resiste con menos recursos y con despliegues más profundos en su sentido y significación para sus participantes en tanto la fiesta es un lugar de encuentro y no de consumo, se ve enriquecida con quienes osan adentrarse al escenario para cantar, para compartir poesía, para disfrutar del encuentro que produce la música, la alegría y la diversión.

En este orden, la cultura popular se cuele en los espacios oficiales que no los tienen en cuenta para convocar a la gratuidad, esa que se va perdiendo en la acción oficial.

Foto 6: La 'Batucada' al interior de la fiesta oficial



Fuente: Fotografía tomada por el autor.
Festival de brujas en la Jagua 2023

Por ello, la 'Batucada' como la denominan las organizadoras de las apuestas de resistencia, se toma el escenario oficial. Al ritmo de tambores que resuenan en medio de una cierta tranquilidad que se expresa en la organización oficial, allí, irrumpen elementos de percusión que no quieren hacerse ver, como pueden pensarlo algunos, sino que buscan manifestar su lugar de enunciación, no se trata de una protesta, sino de una propuesta que transita caminos de gratuidad, sentido, reflexividad y encuentro.

No es una mirada inocente que se pelea un lugar en la fiesta, sino que por el contrario es una apuesta política que canta al unísono: '*Emgesa libera el río, Emgesa libera el río*', para apostar por las semillas nativas y las maneras autóctonas de subsistencia, encuentro, resistencia y construcción de sentido de vida que el Quimbo les arrebató.

Caminando entre brujas: un encuentro en la Jagua como espacio de afirmación desde la periferia

Caminar por la Jagua es transitar '*Caminando entre Brujas*' con aquellas mujeres que con muy pocas razones y muchas supersticiones fueron perseguidas y quemadas (Benjamin, 2015; Harris,

1980) por sus formas de vestir y de habitar un mundo muy atrasado para su época. Es caminar al lado de mujeres que han apostado por la vida desde sus lugares periféricos, denominados así por una centralidad de todo orden que las ubica en escobas y lugares de habitación horribles que para nada concuerdan con la estética de la época; estética dominada por miradas eurocéntricas aún, que para algunos son una mera diatriba (Rodríguez, 2017), desconociendo de tajo que en Abya Ayala habitaban, antes de la llegada de los invasores españoles, sistemas con técnicas y avances de diversos órdenes que fueron satanizados por los recién llegados, calificándolos de prácticas de brujas y hechicerías, de seres humanos sin alma que no producían conocimientos. De alguna manera, esta diatriba es ubicarse al lado de la colonialidad del poder y del saber.

El recorrido por este bello territorio transita entre dos aspectos muy problemáticos, el progreso y el atraso; el progreso está representado en vías, accesos y represas construidas para el bienestar de todxs pero con la ecuación de que el dinero producido se queda en unas pocas manos, asunto vivido por estas tierras desde hace más de 200 años; es decir, el progreso se queda en las mesas repletas de quienes se adueñan del capital y los recursos naturales de todxs para una minoría selecta, y el atraso representado en 'casitas' pintadas a mano y en el cobro de servicios públicos que la gente paga en nombre del mismo progreso que no les llega.

La Jagua es territorio habitado por diversidades que hoy siguen siendo perseguidas por levantar su voz; que siguen estando al margen de la historia oficial por ser capaces de atreverse a alzar su mano contra el gran capital que trae el progreso que viaja muy lento para lxs habitantes del centro poblado.

Se trata de caminar con mujeres que perdieron sus posibilidades de trabajo que les daba el río y la labranza y que fueron estigmatizadas, perseguidas y sus compañerxs encarceladxs (Comisión Internacional de Juristas, 2016).

Se trata de un territorio periférico en todos los sentidos: el económico, el social, el político, el epistemológico, entre muchos otros, pero a su vez

es un territorio habitado por seres humanos que se afirman desde la misma periferia, esta no es un lugar de menor valía, sino por el contrario el territorio que le da sentido a su vidas.

No es un espacio geográfico carente de sentido, sino un lugar que los acoge y al que le dan todo el sentido posible de sus vidas y sus relaciones.

La comunidad de la Jagua sabe hacerse notar en medio del ocultamiento al que el capital ha querido someterles. Su lugar de enunciación es la alegría, el disfrute y el trabajo colectivo que se abren paso en medio de la centralidad.

Foto 7: Reclamos populares en medio del desfile central



Fuente: Fotografía tomada por el autor. Festival de brujas en la Jagua 2023

La fiesta abre paso para el reclamo de la soberanía alimentaria a través de las semillas navitas, que se convierte en otro galimatías del capital para que las personas no puedan sembrar sus semillas y tener que comprárselas a quienes no las siembran pero si las negocian y se apropian de las mismas a través de las patentes.

Por ello, la afirmación desde la periferia y desde la fiesta no son acciones inocentes y apuestan por la vida de la gente en lo local; lucha contra la globalización y la apertura de fronteras exclusivamente

para el mercado, pero no para los seres humanos y sus maneras de vida arraigadas a territorios que les acogen y les dan la vida que el capital quiere sustraer vender como si fuesen los únicos dueños de la vida misma.

En las siguientes fotografías, la fiesta es lugar de acción y de propuesta, los disfraces que no cuentan con todos los recursos oficiales se elaboran con el material que da la vida y este es un primer lugar de afirmación, es una apuesta por la vida misma desde lo local; por otro lado se extraen desde las posibilidades del colectivo para resonar ante el consumo y proponer una fiesta más anclada a la tierra, a los recursos propios de las personas que la habitan.

La soberanía alimentaria que otros leen como seguridad, es un punto de partida para la soberanía local en todos los ámbitos que incluye las fuentes de trabajo que fueron arrebatadas en nombre del progreso y el desarrollo.

Foto 8: Disfraces con apuestas políticas



Fuente: Fotografía tomada por el autor. Festival de brujas en la Jagua 2023

Foto 9: Disfraces con apuestas políticas



Fuente: Fotografía tomada por el autor. Festival de brujas en la Jagua 2023

Es por esto por lo que sus habitantes siguen reclamando al unísono: "*Emgesa libera el río, Emgesa libera el río*".

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, C. A. (2019). Mijail Bajtin: Rabelais, la risa y la cultura popular.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235–256.
- Bedoya, M. (2021). Repolitizar la vida en el neoliberalismo (U. de Antioquia, Ed.).
- Benjamin, W. (2015). Juicio a las brujas y otras catástrofes. Crónicas de radio sobre inundaciones, terremotos, asesinatos y maleantes (Interzona).
- Buenaventura, N. (2015). La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social (Magisterio, Ed.).
- Comisión Internacional de Juristas. (2016). El Quimbo: megaproyectos, derechos económicos, sociales y culturales y protesta social en Colombia. Ministry for Foreign Affairs of Finland, 1, 54. <https://www.refworld.org/es/pdfid/57f795ac1c.pdf>
- Congreso. (1991). Constitución política de Colombia 1991. 108.
- Escobar, A. (2014). La invención del desarrollo. <http://www.unicauca.edu.co/editorial/es/catalogo/ciencias-humanas-y-sociales/la-invencion-del-desarrollo>
- Gómez-Ferrer, G. (2003). La vida privada en la España de la restauración. ¿Es posible el ocio de las mujeres. In *Fiestas, juego y ocio en la historia* (Primera ed).
- Harris, M. (1980). Vacas, Cerdos y brujas. *Ficha Pendiente*, 183. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Vacas,+cerdos+y+brujas#9%5Cnhttp://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:-Vacas,+Cerdos+y+brujas#9>
- Lara, H. (2015). Fiestas y Juegos en el Reino de la Nueva Granada Siglos XVI-XVIII. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).
- Laviña, J. (2003). Fiesta y ritual afroamericano. In *Fiesta, juego y ocio en la historia*.

- López-Bejarano, P. (2019). *Gente ociosa y malentretida: Trabajo y pereza en Santafé de Bogotá, siglo XVIII* (Primera Ed). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30778/2018.58>
- Molina-Gallo, J. A., & Sánchez-Londoño, N. (2017). Expresiones alternativas de los y las jóvenes desde el juego, la diversión y la fiesta en la ciudad de Medellín como acciones de transformación social. http://Ridum.Umanizales.Edu.Co:8080/Xmliui/Bitstream/Handle/6789/2973/Sanchez_Londono_Nestor_Daniel_2017.Pdf?Sequence=1&isAllowed=y, 42.
- Osorio Correa, E. (2019). Prácticas infrapolíticas en los espacios tiempos de ocio de un grupo de mujeres de América Latina. *Casa de la preguntas*.
- Pietrosemoli, L. (2009). El chisme y su función en la conversación.
- Pujol, A. (2006). Ciudad, fiesta y poder en el mundo contemporáneo. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 4(2), 36–49.
- Rodríguez, E. (2017). Ocio, ociosidad y recreación en América Latina. *Crítica y Resistencias. Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos*, 5, 159–176. <http://criticayresistencias.comunis.com.ar>
- Tabares, F., & Molina, V. (2009). Una mirada al ocio en sociedades de la periferia teniendo como referente el paradigma de la modernidad/colonialidad. *Espacio Abierto*, 18(1), 87–99.
- Vinyoles-Vidal, T. (2020). *Usos amorosos de las mujeres en la época Medieval* (Primera ed).
- Wedig, J. C., Servegnini, A., Padilha, A. F., & Simonetti, A. L. (2020). Sociabilidade e lazer entre mulheres camponesas Vivências no clube de mães. *Revista Do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer - UFMG*, 23(2), 391–428.

Relato de Experiencia

Proyecto de Intervención Social

humor: Una Educación Física Hospitalaria

Sofía Belén Tortosa¹

¹Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Licencianda en Ed. Física. Licenciada en Gestión Educativa. Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) Docente. Payamédica

Desde su cama, casi con desconfianza ante mi llegada, él me observa en silencio. Me acerco, y para presentarme, digo con tono firme pero amable: "Hola, soy Sofi, la mejor contadora de chistes del mundo...bueno...de la zona...bueno...cuento chistes". El silencio se concentra por un momento, hasta que, sin dejar de mirarme a los ojos, me responde: "Te apuesto..."

(Registro de observación. Con persona "A". Encuentro 28/06/2025)

Y en ese instante, algo surge en el aire. El juego empieza a emerger, sin objetos ni consignas, sólo con una frase y un desafío: Dos desconocidos, unidos por una apuesta que no busca ganar, sólo compartir.

Introducción

A veces, para hablar de cosas serias hay que empezar jugando. Porque cuando se habla de cuidados domiciliarios, muchas veces lo primero que aparece no es la salud, sino la tristeza, la cama, el mate en la mesa y el silencio.

En los primeros acercamientos al campo, surgen categorías como "*situación de crisis*", "*paciente angustiado*", "*clima emocional crítico*", "*tiempo libre pasivo*". Parece que no son sólo palabras, sino ¿reflejos de una rutina impersonal, protagonizada por un imaginario del "cuerpo enfermo" y por un tiempo libre que se vuelve inactivo, triste?

Se comenta que cuando el equipo de salud llega al domicilio, algo cambia: algo se afloja, se relaja. Pero ¿qué pasaría si ese equipo también lleva un juego? ¿Si se propone crear climas afectivos desde lo lúdico, los humores y el vínculo con la familia y equipo de salud? ¿Si se busca acompañar el tiempo libre no como un tiempo vacío, sino como un tiempo elegido y emancipador?

Este proyecto se anima a pensar una Educación Física Hospitalaria: amorosa, que potencia, que invita a imaginar y habilitar el deseo de jugar. Una Educación Física principal y esencialmente humana. Una Educación Física que utiliza el juego y los diversos humores para crear propuestas recreativas en el tiempo libre de las personas que se encuentran en cuidados domiciliarios en la ciudad de San Francisco, Córdoba.

Porque... si la Educación Física puede estar en una cancha, en una escuela, en una plaza ...¿por qué no también en una casa?

Este relato comparte fragmentos de los encuentros en los que se propone actividades recreativas con el objetivo de resignificar el tiempo libre, la percepción del propio cuerpo y sus potencialidades, el bienestar emocional y promover las relaciones interpersonales entre la familia, el equipo de salud y las personas en situación de cuidados domiciliarios, desde una mirada crítica, humanizante y situada.

Contexto

El siguiente relato propone una reflexión situada sobre el lugar del juego y los humores, en contextos de cuidados domiciliarios, a partir de una experiencia de intervención desarrollada en la ciudad de San Francisco (Córdoba, Argentina) desde la Educación Física como parte de un enfoque interdisciplinario del cuidado, en el marco de los avances del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) en el año 2024-2025.

La internación domiciliaria, o más bien, el cuidado domiciliario en Argentina es aquella modalidad de atención de la salud, mediante la cual se brinda asistencia al paciente-familia en su domicilio, realizada por un equipo multiprofesional e interdisciplinario. Están dirigidos especialmente a personas con enfermedades crónicas, discapacidades, postoperatorios, adultos mayores o en cuidados paliativos.

El trabajo aborda el problema de la escasa presencia de propuestas recreativas en dichos escenarios, y cómo esa ausencia puede profundizar el carácter pasivo, rutinario y emocionalmente crítico en el tiempo libre. Se parte de la preocupación

por los efectos que puede tener una cotidianeidad centrada exclusivamente en el diagnóstico, el tratamiento médico y la atención exclusiva hacia un "cuerpo enfermo" y cómo esta concepción va des-constuyendo la identidad hacia un "sujeto-dolor"; "sujeto-diagnóstico". (Pérez Marc, 2011)

El contexto empírico está compuesto por personas en cuidados domiciliarios, cuidadores/as, familiares y profesionales del equipo de salud. El trabajo incluye entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes de campo e intervenciones lúdicas desde una perspectiva desrutinizante, humanizada y cálida.

Entrevistas Iniciales Aplicadas

Informante Clave

El contexto descripto gira en torno "*a intervenciones a nivel de salud con equipo interdisciplinario*" (E1, R1) desde diferentes abordajes de profesionales, quienes cuando ingresan a un domicilio suelen encontrarse con un estado de ánimo en "*situación de crisis*", con un "*paciente angustiado*", "*porque obviamente hay una enfermedad de por medio*" (E1, R2), en el cual cuando no están realizando las actividades terapéuticas se encuentran con un tiempo libre "*pasivo, inactivo y de tristeza*" (E1, R6). La persona entrevistada describe que cuando no está el equipo de salud, el tiempo libre es "*estar sentado en la mesa con el mate o en la cama*" (E1, R3).

Puede advertirse entonces, cómo las relaciones entre el tiempo libre, estado de ánimo, enfermedad, influyen en la dinámica familiar poniendo el foco en la persona como pasiva ante el dolor, en su identidad como lo que fue en el pasado, "*que lo saquen*" "*sacarlo de ese lugar*" "*lo saca del eje de lo que es la enfermedad*" (E1, R3), "*era vendedor*". (E1, R6).

Sujetos

1) "M.N" Mujer adulta con discapacidad motriz, convive con su familia. (Parálisis cerebral).

a) Entrevista a la mamá

"Durante el día ahora dejó todo tipo de actividades"

"Tiene que vivir con una pastilla"

b) Entrevista a su cuidadora

"Es como bipolar"; "las posibilidades de movimiento que tiene ella muscularmente. Son muy limitados, tiene mucha espasticidad, la medicación afecta"

2) "N" Mujer adulta con Alzheimer, no convive con su familia. (Vive con sus cuidadoras.)

Entrevista a su cuidadora

"Más que el marido que viene un rato, pero encima no lo conoce. Pero los hijos no, yo no los he visto nunca"

"Y actividades no hace mucho, más que, como ves. Deambular. Todo el día sentada en el sillón"

3) "Y" Mujer adulta. Tuvo un accidente cerebrovascular (ACV). No convive con su familia. (Vive con sus cuidadoras)

a) Entrevista a su cuidadora

"Hablan más conmigo que con ella." Refiere a sus hijos.

"Es muy de todos los días lo mismo" - Refiere a su rutina

"Muy decaída". "Cuando extraña, extraña, y no hay manera de sacarla de ese pensamiento" - Refiere a su estado de ánimo.

b) Entrevista a "Y"

Entrevistadora: *¿Comparten algunas actividades? (con sus hijos y nietos)*

Y: *No, visitamos todos, pero... Viste que los chicos son chicos. Y después los grandes también, pero tienen su vida.*

Objetivos

¿Es lo mismo tener tiempo libre que tener libertad en ese tiempo? Lejos de buscar ocupar o entretener ese tiempo, en este marco, el juego y los diversos humores desean surgir como una posibilidad para poder re-significar el tiempo libre compartido, interrumpir el silencio, y generar espacios de reencuentro donde el Otro pueda ser más que su diagnóstico, y sea reconocido en sus potencialidades: una lógica que supera el concepto de capacidades. (Bustos González, 2017)

En este sentido, el juego florece como un facilitador del deseo, del descubrimiento de las potencialidades, en contraposición al diagnóstico, que muchas veces marca los límites de lo que una persona *"puede"* o *"debe"* hacer. A través de esta experiencia, se propone resignificar el tiempo libre como un tiempo elegido con valor propio (Waichman, 1998), más allá (y no tan acá) de lo terapéutico. Un tiempo donde se pueda reinstalar el juego como lenguaje para expresar el cuerpo, que permita descubrirse nuevamente (Rivero, 2011) en un entorno de convivencia donde el *"sentirse juntos"* (Huizinga, 1972) pueda romper el silencio y la espera.

Para ello, se promueve una mirada interdisciplinaria, que permita incluir a la Educación Física (Selaya, 2017) como parte de los cuidados dentro de un bienestar holístico y humanizante.

Acciones realizadas

Los encuentros se realizan en domicilios, donde viven personas en situación de cuidados domiciliarios. Se proponen juegos simples acompañados con música logrando crear mundos: juegos de imaginación, juegos cooperativos con objetos autoconstruidos o no convencionales, y siempre desde la potencialidad. Cada propuesta responde a los deseos, gustos e intereses de cada persona, proponiendo, pero con lugar a la creación compartida: con la fuerte intención de que vuelvan a elegir, a participar desde el deseo.

Luego de varios chistes (malogrados desde mi parte) compartidos desde la cama, se invita a "A" a realizar algunos juegos junto a la trabajadora social presente. "A" pregunta qué tipos de juegos, ya que él contaba sólo con un mazo de cartas. Le comento que íbamos a hacer una carrera de caballos y que el iba a jugar en "contra" de "V" (trabajadora social). Su gesto corporal cambió, y casi disparado, sale de su cama y se dirige hacia su sillón. Al presentarle a su caballo, se ríe y me "coloca" un 10 por el esfuerzo en la artesanía. Se procede a colocar una canción que aclimata y acompaña el juego para hacer la largada en la carrera. Ambos jugadores, proceden a traccionar su caballo, con mucho entusiasmo y complicidad. "A" una vez finalizado el juego y entre risas exclama: "me hicieron olvidar del dolor de la artrosis en este dedo."

(Registro de observación. Con persona "A". Encuentro 28/06/2025)

Terminado el encuentro, se le consulta a la trabajadora social, sobre su experiencia, las emociones que despertaron y se pusieron "en juego":

Cuando yo me vinculo con él desde lo profesional a veces hay cosas que no opinamos igual y es muy difícil consensuar y llegar a acuerdo, mediar, digamos, y llegar a acuerdo en la resolución de los conflictos es difícil. Pero, hoy con el juego, fue ver la sonrisa de él desde que llegamos hasta que nos fuimos y eso no es habitual. Te ayuda a vincularse de otro lado porque en el medio del juego estuvieron también las charlas formales de su vida, de sus decisiones, cosas, de su tristeza. Estábamos los dos ahí y nos olvidamos de todo y estábamos los dos concentrados en compartir ese momento.

(Registro de observación. Con persona "A". Encuentro 28/06/2025)

En la expresión de "A" - "me hicieron olvidar..." - como así también en el relato brindado por la trabajadora social, comienza a resonar la magia del juego: **descubrir otras maneras de ser y hacer**. Como plantea Huizinga (1972), el juego ocurre fuera de la vida corriente, y Cuenca Cabeza (2000) lo señala como un espacio de libertad que escapa a las reglas estrictas de lo real. Este encuentro, que comienza en la cama con una apuesta, finaliza en el comedor, leyendo la carpeta de "A", donde se encuentran sus escritos que narran su vida. Las emociones emergen, junto con la confianza para compartir sus miedos y angustias, pero también deseos y anhelos. Allí, el **punto entre ambos es el juego**, que lejos de ser una consigna, se convierte en **relatos compartidos**.

Esto es sólo una breve aproximación a los encuentros que se realizan. Al día de la fecha, se observan logros muy significativos en todas las personas involucradas en este proyecto: el cuerpo que se convierte en memoria viva y presente en "N" quien presenta Alzheimer; la alegría, participación activa y en libertad de "M.N" quien presenta Parálisis Cerebral; las "ganas de seguir jugando" - respuesta de "Y" a la pregunta *¿Qué te hace sentir el juego?* -, en el marco de su recuperación luego de un ACV.

En cada una de las personas, lo lúdico, el juego, habilita algo más allá de la actividad concreta: una mirada, una palabra, una decisión, un gesto del cuerpo que no responde a una orden médica, sino a un deseo. No todos los juegos son exitosos, ni todos los días son iguales. Hay resistencias, cansancio, dudas. Pero incluso en esos momentos, la posibilidad de interrumpir la lógica del diagnóstico con una propuesta elegida **genera algo valioso, digno y profundamente humano**.

Aprendizajes, logros y tensiones de la experiencia

El trabajo pudo revelar que no se trata de negar la enfermedad, sino de no convertirla en el único nexo posible entre la persona y su entorno. Se propone, en cambio, que el vínculo con el equipo de salud, cuidadores y familiares pueda abrirse al juego y a la afectividad sin jerarquías, como

formas de habitar un tiempo libre emancipador, digno y autónomo.

Frente a ello, la propuesta se inscribe en una perspectiva de Educación Física Hospitalaria (Skliar y Tellez, 2008) que hospede al otro sin condiciones, con respeto por su existencia y su singularidad, donde el cuerpo no sea objeto de corrección, sino presencia viva que desea, que ríe y que juega.

La experiencia busca poder sustentarse dentro de un enfoque de una Educación Física con perspectiva de derechos, adoptando un enfoque crítico y reflexivo. Esto lleva a considerar una Educación Física que contemple un espacio de convivencia, autonomía y con acceso al tiempo libre y a la recreación como derecho. En el contexto de cuidados domiciliarios, este enfoque ayuda a reforzar la idea de que las personas en situación de internación también tienen derecho al disfrute, la participación y recreación.

El proyecto aporta herramientas para repensar el lugar del juego en escenarios clínicos y domiciliarios. Invita a profesores/as, personal de salud y actores comunitarios a integrar propuestas lúdicas y recreativas que no busquen sólo entretener o distraer, sino restituir subjetividad, presencia y deseo en quiénes transitan procesos de recuperación/enfermedad. En este sentido, también contribuye a visibilizar cómo el juego puede funcionar como una forma de cuidado horizontal, donde el Otro no debe responder a expectativas de progreso, sino simplemente ser, en libertad, en compañía.

Uno de los aprendizajes más profundos es reconocer que el juego, incluso en contextos de diagnóstico, no desaparece: muchas veces está dormido, desplazado o silenciado, pero sigue siendo una posibilidad. Al proponer en y con cuidado, con escucha y sin imposición, el juego aparece. A veces tímidamente, a veces con fuerza, pero siempre con potencia para transformar algo del clima, del vínculo, del cuerpo. También se comprende que no hay "forma correcta" de jugar. A veces basta con imaginar una historia, seguir una música con el alma, mirar a los ojos, sonreír en complicidad. En esos gestos mínimos, se reactivan dimensiones a veces, olvidadas: la imaginación, la sorpresa, los humores.

Otro punto clave, es el rol de las familias y cuidadoras. Muchas veces el juego no sólo transforma a la persona en situación de cuidados, sino también al entorno: habilita risas, vínculos nuevos, recuerdos compartidos.

Una tensión que surge es el lugar mismo que ocupa el juego en contextos de salud, en donde a veces la propuesta recreativa sin objetivo terapéutico genera algunas resistencias.

Más el sistema de salud, son muy resistentes a los cambios. Pero desde el lugar de la investigación, de la puesta en práctica desde los hechos poder empezar a transmitirle a ellos la importancia que también puedan vincularse con ellos desde otro lugar.

(Entrevista a Trabajadora Social. Encuentro con "A". 28/06/2025)

Esto lleva a sostener una convicción: el juego tiene valor por sí mismo. No es medio para otra cosa, es experiencia significativa. Y hay que "recetarlos" como tal.

Finalmente se concluye que el juego y los humores, desde una perspectiva educativa y ética, pueden resignificar el diagnóstico: no para negarlo ni desplazarlo, sino para integrarlo a una experiencia más amplia de bienestar, donde la vida no queda reducida a la enfermedad y en donde poder alcanzar sentimientos positivos no signifique necesariamente evadirse de los negativos. La intervención desde el juego no se impone, sino que se ofrece como un gesto hospitalario, que habilita un espacio en el que la persona puede elegir, reír, re-conectar y ser re-conocida por fuera de su rol de "paciente". Es habitar el cuerpo desde otro lugar, donde no todo está determinado por lo médico. Es una forma de decir, "aún estoy, aún elijo, aún siento."

El juego emerge en este sentido, como un puente entre la educación y la salud, enalteciendo las cualidades humanas, complementando un concepto de bienestar en clave de superación y autorrea-

lización. En ese gesto reside, quizás, la potencia pedagógica de una Educación Física que juega, que hospeda y que humaniza.

Cierre

Este proyecto se propuso pensar una Educación Física diferente. Una que entre en las casas, que se acomode entre el sillón, la cama y los horarios médicos. Una Educación Física hospitalaria, que no cure, pero que acompañe: una forma de decir que jugar y reír también es cuidar.

El juego no es sólo moverse, es posibilidad, es decirle a esa persona: “vos podés”. En casa, con una bandeja, con vasos, pelotas, un hilo... lo único que se necesita para jugar es el deseo y la creatividad. En estos espacios no importa el rendimiento, el valor está en el disfrute, en el reencuentro. Porque un zapato consuela, sí... Pero una carcajada, consuela más. Y en contextos de cuidados domiciliarios y hospitalarios, esta complicidad rompe con la rutina médica, construye vínculos y activa algo tan simple como poderoso: el estar con otro. Y ahí, justo ahí... aparece el juego. Y cuando el cuerpo juega, vuelve a ser propio.

Referencias Bibliográficas

- Bustos González, M.F. (2017) “*Perfiles de personalidad en Payamédicos de la Provincia de Mendoza*”. Tesis de Licenciatura. Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología.
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Universidad de Deusto Bilbao. España
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Pérez Marc, G. (2011) “*Cuerpo Y Subjetividad: Una Filosofía Del Dolor*”. Universidad de Buenos Aires.
- Rivero, I.V. (2011) “*El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.
- Selaya, J. (2017). *El profesor en Educación Física dentro de un equipo de trabajo terapéutico*. En Actas (2017). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10266/ev.10266.pdf
- Skliar, C., & Téllez, A. (2008). *La amorosidad y la hospitalidad: Un acto educativo de acoger al otro sin condiciones*. Editorial Noveduc.
- Waichman, P. (1998) ACERCA DE LOS ENFOQUES EN RECREACION. Congreso Nacional de Recreación. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.

Revista anual
Nº 7 | Diciembre 2025
Córdoba, Argentina

ISSN 2718 - 7934

Revistaminkarecreacion@gmail.com