

Revista semestral  
N.º 3  
Noviembre 2021

ISSN 2718 - 7934

Recreación y lúdica

**minika**

**UFC** editorial  
universitaria

**FORO**  
Permanente de Tiempo Libre  
y Recreación

Espacio FORO  
Córdoba

Revista semestral

N° 3 | Noviembre 2021

Córdoba, Argentina

ISSN 2718 - 7934

revistaminkacreacion@gmail.com



**Espacio FORO**  
Córdoba



| MINKA es una co  
edición con la Editorial  
Universitaria UPC |

Pía REYNOSO

Javier FRONTERA

Nicolás PONSONE

Milena BARBEITO

## | EQUIPO COORDINADOR |

Paula OYARZABAL

Marcos GRIFFA

Rodrigo POBLETE CALDERÓN

Gustavo R. COPPOLA

Pablo GÓMEZ

## | COMITÉ EDITORIAL |

**Mariano ALGAVA**

Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación,  
Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires

**Laura BARRACHINI**

Universidad Nacional de los Comechingones, San Luis

**Natalia BAZÁN**

Scouts Argentina, Sede Córdoba

**Mauricio BOROMEI**

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

**Óscar COLQUE**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

**Mariana ETCHEGORRI**

Universidad Provincial de Córdoba

**Rodrigo GARCÍA**

Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay

**Andrea GOÑI**

Profesorado de Educación Física, Deán Funes, Córdoba

**Soledad HERNÁNDEZ**

Universidad Provincial de Córdoba

**Gustavo KUNZEVICH**

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba

**Lilia NAKAYAMA**

Universidad Provincial de Córdoba

**Alfredo OLIVIERI**

Universidad Provincial de Córdoba

**Paula PAVCOVICH**

CEPIA-Universidad Nacional de Villa María, Córdoba

**Ricardo PERALTA**

Centro Intradisciplinar para la Investigación del Ocio, México

**Ana Luz PIETRARELLI**

Universidad Provincial de Córdoba

**Alixon REYES**

Universidad Adventista de Chile

**Evelyn RIVAS DE UMAÑA**

Campamentos Cristianos Internacionales América Latina

**Angie VANKEIRSBILCK**

Universidad Provincial de Córdoba

**Víctor MELO**

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

**Santiago PICH**

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

# SU MA RIO

---



## | ARTÍCULOS |

### ENSAYOS

- [07]** Fundamentos para el derecho a la recreación desde la perspectiva de necesidades y el enfoque de capacidades  
Julia GERLERO  
Neuquén
- [13]** Recreación de los valores, Parte II  
Ricardo I. AHUALLI GUEVARA  
Mendoza
- [19]** Tríada involutiva de la iniciación deportiva  
Joaquín DÍAZ RABELLINO  
Santa Fe
- [25]** Recreación, libertad y educación, Parte III  
Pablo WAICHMAN  
Buenos Aires

### EXPERIENCIAS

- [29]** Una Ludoteca Rodante a los pies de la Cordillera: una entrevista a Merlín  
Nancy PARRA  
Buenos Aires
- [33]** Tun Tun ¿Quién es?  
María CARRAL  
La Pampa
- [39]** Tocada Movida. Desde sus comienzos hasta la Beca de Creación del Fondo Nacional de las Artes  
Alejandro OLIVA  
Buenos Aires

### INVESTIGACIONES

- [45]** Recreação e lazer nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil  
Fernando RESENDE CAVALCANTE,  
Oromar Augusto DOS SANTOS NASCIMENTO,  
Ari LAZZAROTTI FILHO  
Brasil
- [59]** Viejos espléndidos. Experiencia de lo lúdico entre personas viejas en una institución socioeducativa y recreativa  
Ivana INGRATTA,  
Julieta PALERMO y  
Rodrigo POBLETE CALDERÓN  
Córdoba
- [65]** Observación nº 17: desencuentros entre el decir y el hacer. Aportes al tratamiento del juego como derecho  
Daniel DEVITA y  
Leonardo DÍAZ  
Neuquén
- [73]** El juego y la recreación en el Programa Jornada Extendida en la Provincia de Córdoba, Argentina  
Marcos GRIFFA  
Córdoba
- [81]** Políticas de Inclusión: el caso Scouts Argentina  
María LUJÁN PECIÑA  
Córdoba



**“ Desde Minka estamos intentando fortalecer cada vez más esa convivencia, no siendo ingenuos en permitir el avance de pensamientos ajenos a una construcción popular, democrática y respetuosa de las divergencias.**

# Editorial

## Minka, un paradigma en perspectiva

*Uno se pone viejo cuando comienza a temer a la muerte y cuando siente molestia viendo a los demás haciendo cosas que ya no puede hacer.*

Antonio Gramsci<sup>1</sup>

Vivimos tiempos en que el campo de la Recreación sigue creciendo, consolidándose en prácticas territoriales y en referentes, cuyos ejes entienden al mismo como un espacio en construcción permanente y en debate.

Si bien hay referentes históricos que continúan su labor y que son respetados en el campo, en la última década fueron emergiendo nuevos trabajadores y profesionales que nutrieron al mismo, y que supieron (y saben) aportar espacios ideológicos que, en el tiempo se fueron amalgamando entre sí.

En ese sentido, la idea de poner a consideración del ámbito de la Recreación una publicación de difusión que promueva nuevas perspectivas, nuevos debates, nuevos crecimientos, fue gestado en un paradigma donde podamos aportar colectivamente al campo, sin uniformidades y en el marco del respeto ideológico.

Es así que algunas/os fuimos construyendo pensamientos donde la concepción de convivencias colectivas, supera a las ideas de inclusión en virtud que entendemos que el respeto por las ideologías, por las perspectivas diferentes, por las culturas de territorios y/o de Pueblos diversos, construyen dichas convivencias que no se conciben como el incluir donde se compondría desde un lado el inclusor y desde el otro el incluido.

Desde Minka estamos intentando fortalecer cada vez más esa convivencia, no siendo ingenuos en permitir el avance de pensamientos ajenos a una construcción popular, democrática y respetuosa de las divergencias.

Es de destacar que cuando hablamos de convivencias lo hacemos sin ánimo de minimizar los posibles conflictos, sino que al contrario, pensamos que las disputas existentes pueden permanecer, así como que pueden surgir nuevas discusiones, pero su resolución o su profundización se diriman en marcos de mayor igualdad.

En esa línea de pensamiento me permito poner en enfoque un plano personal. En nuestra provincia, y en otros lugares de nuestro país y de nuestra tierra latinoamericana, podemos construir una visión donde podríamos ver tres grandes grupos generacionales. Por un lado las/os "viejas/os" desde las/os compañeras/os de los 50 años de edad en adelante, aquéllos de una generación intermedia muy notoria en el campo, y aquella gente que viene creciendo en un espacio que si bien tiene allanados terrenos que fueron transitados por las/os otras/os generaciones, hoy se encuentran con dimensiones y perspectivas de mayor diversidad, críticas, complejas, por donde deben transitar y construir sus posiciones.

Lo planteado nos permite pensar que en los tiempos que corren MINKA es un espacio donde nosotras/os las/os "viejas/os" disfrutamos de los cuestionamientos, los debates, las construcciones de nuevos aprendizajes, en una especie de ruptura del dominio de los "astutos" y los "inocentes" al decir de Freire, favoreciendo a que esta publicación coadyuve al fortalecimiento de un campo que crece en toda nuestra Nación latinoamericana.

**Licenciado Gustavo R. Coppola**  
Córdoba – noviembre 2021

<sup>1</sup>Gramsci A.. Cartas desde la cárcel. Carta LVII PAG.89 Fundación Editorial el perro y la rabia 2006

# | ENSAYOS |



# Fundamentos teóricos para el *derecho a la recreación* desde la perspectiva de *necesidades* y el enfoque de *capacidades* (Parte I)<sup>1</sup>

**Julia C. GERLERO<sup>2</sup>**

Neuquén, Argentina

<sup>2</sup>Profesora de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Doctora por la Universidad de Deusto, Programa Ocio y Desarrollo Humano; Magister en Teorías y Políticas de la Recreación; Magister en Dirección de Proyectos de Ocio. Docente investigadora, área: Ocio, Tiempo Libre y Recreación, en carreras de grado y posgrado.

Email: juliagerlero@gmail.com

## Introducción

Podemos afirmar que la necesidad de recreación, aparece tardíamente tratada en el campo de estudios del ocio, la recreación y el tiempo libre, y que no es un tema resuelto en la actualidad. El concepto *necesidad* irrumpe asociado a la noción de desarrollo alrededor de los años 60s. Para la época, se entendía a la necesidad como carencia, y a las necesidades básicas como carencia de bienes y servicios considerados esenciales para la vida humana. En ese contexto el estudio de la necesidad de recreación, quedó relegado en tanto no se trataba de un tema que se entendiera entre las prioridades que se pretendían. En la década de los años 80s., aproximadamente, irrumpe el enfoque de *capacidades* como base del desarrollo humano, de la mano del economista Amartya Sen. Es posible entender tal enfoque como una alternativa teórica para la valoración del bienestar, que busca combinar las posibilidades de hacer y ser de cada persona, con las oportunidades a su disposición<sup>3</sup>.

La importancia de profundizar en ambas perspectivas, se actualiza al momento de analizar el *derecho a la recreación*, en tanto la búsqueda de la justicia es decir, de autonomía, de libertad, y de igualdad de los sujetos, remite –entre otras- a las *necesidades* y *capacidades* por otorgar directa o indirectamente, sustento para el análisis y argumentaciones en torno al mismo.

Las fundamentaciones de los derechos humanos, se hacen evidentes cuando se impone una toma de decisión en lo relativo a su aplicación, interpretación y más aún cuando surge algún conflicto entre ellos. En esas instancias lo que adquiere relevancia, no es tanto lo relativo al derecho en sí, sino los criterios en los que los mismos se sus-

<sup>1</sup> La segunda parte de este artículo se publicará en el próximo número de la Revista Minka.

<sup>3</sup> Ver <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/9533>

tentan. Tanto criterios jurídicos, como aquellos devenidos de desarrollos teóricos de las ciencias sociales y humanas que contribuyen al conocimiento del fenómeno que protege o resguarda el derecho. De allí la importancia de analizar las propuestas teóricas sobre la necesidad de recreación y las capacidades recreativas, de investigadores del campo de estudios de la recreación<sup>4</sup>.

El presente artículo, es parte de la indagación teórica correspondiente al Proyecto de investigación "Derecho a la Recreación: ¿Sólo una cuestión declarativa? Construcciones entre normas y prácticas"<sup>5</sup>. Tiene como propósito realizar el análisis crítico de los desarrollos teóricos del campo de estudios del tiempo libre, el ocio y la recreación con respecto al tratamiento dado a la noción de *necesidad de ocio/recreación y capacidad recreativa*, a fin de fundamentar a la recreación como derecho. Es en ese sentido que esta indagación aporta a la construcción de marcos teóricos para el campo de estudios de la recreación, el ocio y el tiempo libre en América Latina.

El artículo se presenta en dos Partes. La Parte I, inicia con una revisión de la literatura propia del campo de estudios, que trata el concepto de necesidad de recreación a través de distintos enfoques de las ciencias humanas y sociales. Del análisis se rescata el reconocimiento de la necesidad de recreación tanto para el desarrollo integral de los sujetos como para la sociedad en su conjunto, a un tiempo que se señala que algunos autores consideran a la recreación y el ocio como prácticas por medio de las cuales se satisfacen diversas necesidades. La Parte II presenta el paradigma de *capacidades* que enfoca los problemas del desarrollo humano mediante el desarrollo de capacidades básicas, entre las que se incluye el juego y la recreación. Posteriormente señala la articulación que se evidencia entre las perspectivas de necesidades y capacidades vinculadas a la recreación, como posibles fundamentos teóricos del el derecho a la recreación. Finalmente se establece

que ambas perspectivas aportan a fundamentar la recreación como derecho, y que conjuntamente permiten identificar una dimensión de la vida humana –a fin con la noción de recreación–, en la que se dirime parte del bienestar del ser humano y su dignidad como tal.

### **La recreación desde el enfoque de *Necesidades***

El desarrollo ontológico de las necesidades como noción central de las políticas de desarrollo de la segunda mitad del siglo pasado, da cuenta del entramado de las mismas con la dimensión axiológica a partir de la cual se debatió la distinción de las necesidades básicas o primarias de otras necesidades consideradas secundarias. Las primeras –en tanto se pretenden universales– son las que se defienden como constitutivas de la dignidad humana y participan en la configuración de los derechos humanos. El desafío de definir necesidades inherentes a todo ser humano a lo largo de los años ha llevado a variar su denominación –necesidades básicas, primarias, fundamentales, o bienes primarios–, al tiempo que se modificaba el listado de las mismas. No es posible desarrollar aquí el recorrido de tal perspectiva en el marco del desarrollo<sup>6</sup>, pero sí podemos establecer que la necesidad de recreación, junto al reconocimiento del juego como necesidad fundamental, se evidencian cuando se comienza a incorporar que el *desarrollo* de las naciones, sólo es posible a partir del desarrollo integral de los seres humanos, es decir se entiende que el desarrollo no se logra exclusivamente con la provisión de bienes y servicios entendidos hasta el momento como los que satisfacían las necesidades denominadas básicas, y se amplía en consecuencia y con no pocas dificultades el listado de tales necesidades, lo que impulsa una modificación en las políticas públicas para satisfacerlas.

Es en torno a estas discusiones que se dan los aportes de teóricos de nuestro campo de estudios, los que tratan de determinar si la recreación y el ocio constituyen una necesidad. Tales formulaciones teóricas acompañan una época, y en consonancia con ella expresan las dificultades de la propia definición de las necesidades, así como

<sup>4</sup> En el presente artículo 'recreación' y 'ocio' actúan como sinónimos en tanto la bibliografía utilizada admite tal consideración, no obstante se respeta la traducción de 'leisure' por 'ocio' de acuerdo con los autores citados.

<sup>5</sup> Proyecto de Investigación desarrollado en el ámbito de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

<sup>6</sup> Ver <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/9533>

la comprensión que se hacía de ellas de acuerdo con la perspectiva disciplinar que correspondiera.

### **Necesidad como motivación**

Tomando como punto de partida la *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation* (2003:333), encontramos cuatro posibles acepciones del término necesidad en este campo de estudios: aquél que indica la necesidad de algo; para indicar un medio que permite alcanzar un fin determinado; para describir motivaciones conscientes o inconscientes, deseos, intereses; o para realizar recomendaciones a partir de evaluaciones. Sin presentar una definición de necesidad, el texto destaca que la acepción que más se ha desarrollado en el campo del ocio es la que corresponde a la perspectiva psicológica del estudio de las motivaciones.

Abraham Maslow marcó un hito en el estudio de la necesidad. Su planteo, expone la articulación jerárquica entre las necesidades, destacando que la satisfacción de aquellas que ocupan la base de la clásica pirámide, deben ser satisfechas prioritariamente para dar lugar a la realización de las que ocupan los escalones superiores de la misma. De esta forma Maslow expresa que las “necesidades fisiológicas, son las más primordiales” (Maslow, 1975, p. 86). Y agrega, que el organismo y su comportamiento están dominados sólo por las necesidades insatisfechas, en consecuencia cada conjunto de necesidades sólo puede aparecer una vez que han sido satisfechas las anteriores. Maslow establece también, que los comportamientos urgidos por la necesidad serán comportamientos motivados. De modo que esta articulación jerárquica de las necesidades permite determinar la urgencia de los comportamientos, pero permite también identificar que existen comportamientos no-motivados o relativamente motivados –la mención de las dos instancias es propia del autor-. Las conductas vinculadas al ocio –tal lo expresa el autor-, son poseedoras de esta última característica: relativamente inmotivadas. Explica:

...es evidente que, después de haberse saciado, el organismo se permite abandonar la tensión, urgencia y necesidad y se entrega al descanso, a la holganza, al disfrute del sol; trabaja en cosas cuya importancia es mínima, juega y se divierte; es casual y

sin objetivo, y si aprende algo, lo hace más por casualidad que con un propósito; en una palabra, es relativamente inmotivado (Maslow, 1975, p. 124).

Así mismo, el autor señala que el arte, la experiencia estética, el juego, sentimientos de disfrute, maravilla, habilidad y lo que denomina experiencia-fin, son ejemplos de reacciones relativamente inmotivadas –ausentes de necesidad- sustentadas mayormente en la expresión de la propia personalidad, lo que debe interesar a la psicología<sup>7</sup> (Maslow, ob. cit., p. 303). Detalla así mismo, que actividades como el golf, la pesca, la caza, deberían considerarse actividades-fin inmotivadas y experiencias-fin, pero –considera- se incluyen dentro del armazón pragmático, propositivo, útil, a fin de apaciguar la conciencia occidental.

Roger Mannell (1997) e Iso-Ahola (1999), refieren al tema de la necesidad, a partir de sus estudios de la motivación y con base en la teoría de la homeostasis. Para el primero, la necesidad se equipara al motivo tanto en su aspecto fisiológico como psicológico, mientras que otros de los conceptos usualmente asociados a la motivación –deseo, interés, expectativa, impulso- pueden guardar algún matiz particular de acuerdo con el enfoque teórico. Desde esta perspectiva y en su modelo general de motivación, Mannell & Kleiber (1997) presentan a la necesidad o motivo como el componente que activa la conducta individual. Al analizar la necesidad de ocio específicamente, los autores manifiestan que “los investigadores no se encaminan a descubrir necesidades que solamente puedan encontrarse en lo que las personas hacen en su tiempo libre. Las fuerzas motivacionales –aclaran- operan en otras áreas de la vida de un individuo e influyen lo que él o ella eligen realizar durante su tiempo libre” (Mannell & Kleiber,

<sup>7</sup> Pero esta referencia, más que a desarrollar el tema que insinúa, responde al interés de Maslow por destacar las falencias de los desarrollos de la psicología americana, que el autor evalúa en ese momento. “Ningún libro de texto tiene capítulos sobre la diversión y esparcimiento, el ocio y la meditación, la holganza, la falta de objetivos de utilidad, la creación o experiencia estética, o sobre una actividad inmotivada” (Maslow, 1975, p. 296). De esta forma el autor llama la atención, sobre aquello que no es interés de la psicología –fundamentalmente del psicoanálisis y el conductismo de Watson, imperantes en la década de los 50 en Estados Unidos, y que según él, debería formar parte de la misma.

ob. cit., p. 197). Reconociendo que los motivos o necesidades no serían propios de la esfera del ocio, expresan que no obstante, habitualmente quedan identificadas como “necesidades de ocio” aquellas que la gente reconoce y expresa en el momento de estar participando de una práctica de ocio, lo que se define como –necesidad manifiesta-. Así, ambos autores dejan claramente demostrada la relación entre necesidad y ocio, al decir: “las actividades de ocio pueden satisfacer necesidades” (Mannell & Kleiber, ob. cit., p. 188) del ser humano, aunque – para los mencionados autores-, no existan necesidades de ocio en sentido estricto. Desde las necesidades fisiológicas devenidas del desequilibrio homeostático, pasando por las necesidades identificadas por Maslow, hasta aquellas asociadas con la interacción social, todas, -en diferente grado- pueden ser satisfechas a partir de prácticas de ocio. De tal forma, refuerzan la idea que las necesidades no serían exclusivas o propias del ámbito del ocio, pero sí pasibles de ser satisfechas a partir de las actividades que en él puedan desarrollarse. El ocio, es entendido como ‘satisfactor’, es decir aquello que ‘cubre’ o ‘satisface’, en el sentido de saciar una necesidad.

### **La recreación y el ocio como necesidad social**

Iso-Ahola (1999) frente a la pregunta si el ocio es una necesidad, responde diciendo, que desde el estricto punto de vista fisiológico, la respuesta a tal pregunta “es un categórico no. El ocio no es necesario para nuestra supervivencia en el mismo sentido que lo son la comida y el agua. Nosotros no sobreviviríamos sin agua y comida, pero podemos hacerlo sin ocio” (p. 41). El autor acierta en especificar que el ocio no constituye una necesidad fisiológica, en el sentido que las conductas de ocio se originen a partir de un desequilibrio homeostático. Pero afirma que:

... la cuestión del crecimiento y potencial humano es central tanto para el individuo como para la sociedad. En esa medida, el ocio juega un papel importante y le ayuda a las personas a equilibrar su vida y lograr una mejor calidad de vida. Sobre esta base, -destaca- se podría argumentar que hay una necesidad social de ocio (Iso Ahola, ob. cit., 41).

El ocio aparece como necesidad social, en tanto contribuye a establecer un equilibrio en la vida so-

cial de los sujetos. El ocio se descubre como una necesidad al tiempo que se descarta a la necesidad como “carencia” y se la considera en todo su potencial. Allí, el ocio asume un carácter positivo para el desarrollo del ser humano, en tanto la vida humana no se agota en el mantenimiento de un equilibrio homeostático, sino por el contrario se reconoce en ella un potencial de habilidades y capacidades que tenemos por desarrollar y que son las que nos dan la calidad de “personas”. Este aspecto, como veremos posteriormente, es ampliamente tratado en el paradigma de capacidades. Iso-Ahola destaca así mismo, que “si bien la gente no necesita de ocio como tal, puede crecer altamente dependiente de él” (Iso-Ahola, ob. cit., 41). Este rasgo da cuenta del efecto del proceso de socialización en los aspectos vinculados al ocio, lo que pone en evidencia según el autor que “las necesidades de ocio son motivos sociales” (Iso-Ahola, ob. cit., 41). Al mismo tiempo, la afirmación descubre que el ocio puede constituirse en parte del *habitus* de un grupo social, ya que “un sujeto expuesto a prácticas de ocio a lo largo de su vida, no podrá escapar a la influencia que éstas ejerzan en él, cualquiera sea el sentido que le otorgue a las mismas” (Iso-Ahola, 1999: 41). Hay que comprender este punto en toda su extensión, pues está estableciendo la relación entre la motivación individual y el entorno social del cual se reconoce, tal motivación es emergente. De allí que, las que habitualmente se reconocen como necesidades individuales, estén impregnadas de la realidad social que circunda al sujeto, o se entiendan como “motivos sociales”.

Munné, de amplio reconocimiento para los estudiosos de nuestro campo temático, se enfoca inicialmente en los comportamientos en el tiempo libre, y su argumentación pudiera remitirse al pensamiento de Maslow, cuando expresa que las actividades relativamente inmotivadas –carentes de necesidad- son comportamientos de ocio. Sin embargo la diferencia se constata en tanto que para Munné (1985) la ausencia de necesidad es indispensable para la vivencia de tiempo libre, porque el comportamiento impelido por la necesidad coarta la libertad en toda su expresión. La ausencia de necesidad es la que expresión auténtica del tiempo de ocio. En un todo de acuerdo con la sociología crítica de Munné (1985), el esquema contrafuncional propuesto, retoma la crítica al capitalismo. Es así como el autor propone que

el mismo tiempo libre de la sociedad burguesa actuando contrafuncionalmente, libere al individuo de la propia necesidad, alcanzando el reino de la libertad en el que se sitúa el ocio. En rigor, es pertinente hacer un aporte desde la filosofía al leer la propuesta de Munné (1985), a fin de lograr un pertinente ajuste de la noción de libertad, en tanto estaríamos ante un tiempo “libre” imposible de constatar empíricamente. No obstante, el planteo es orientador en la dirección de señalar posibilidades de libertad en el tiempo. Al decir del autor, “en el tiempo plenamente libre la necesidad de libertad se troca en una libertad de la necesidad” (Munné, 1985, p. 104). En consecuencia, para Munné, el ocio se vive en un tiempo plenamente autocondicionado, propiamente humano, que se identifica con la carencia de necesidad. El reino de la libertad se construye contrafuncionalmente, autocondicionando el tiempo heterocondicionado, en una relación dialéctica entre lo objetivo y subjetivo. Ese autocondicionamiento, inicialmente, es impulsado por la necesidad del sujeto y se vive como un tiempo liberador. Paulatinamente, el impulso de la necesidad por liberar el tiempo, desaparece, por haberse alcanzado un tiempo liberado, libre de heterocondicionamientos o, en sí mismo, tiempo autocondicionado. Este último, es para Munné (1985), el verdadero tiempo de libertad, de ocio: el tiempo en el que la necesidad no existe<sup>8</sup>. Para el autor, la búsqueda de libertad en el sujeto es la que está impulsada por la necesidad, y es en el momento de alcanzar esa libertad dónde se experimenta el ocio y desaparece en consecuencia la necesidad. Cabe destacar que Munné establece una diferencia entre ocio y recreación, no obstante inscribe a ambas categorías asociadas a la *libertad* en el tiempo. El autor considera el ocio como expresión de la libertad misma –tal lo detallado anteriormente–, mientras que reconoce a la recreación como uno de los modos de emplear ese tiempo de ocio –de libertad–, que articula simultáneamente con conductas lúdicas a las que considera también una expresión de libertad o conducta autocondicionada.

Representando un alejamiento de las posturas tradicionales en el tema, se ubica el planteo de Rojek (1999). Contrariamente a lo que se des-

prende de algunos de los análisis precedentes, el autor sugiere reconocer la existencia de la necesidad de ocio. Desde una perspectiva sociológica, el autor se pregunta si el ocio es una necesidad individual o social. La presencia de variadas formas de ocio en el capitalismo, la modernidad y la posmodernidad, lo lleva a afirmar que el ocio es una característica constante en la vida de los diferentes conjuntos humanos, por lo que –expresa– aparentemente “el ocio es algo que el ser humano necesita como necesita el agua, abrigo, alimento, seguridad y producción” (Rojek, 1999, p. 175). El reconocimiento de la presencia de ocio a través de la historia, es equiparable a la identificación de la presencia de actividades recreativas que describe Elías (1992), a partir de lo cual afirma que la recreación es también una necesidad. Para Rojek (1999) la tradición productivista, al priorizar la necesidad de trabajo –impuesta cómo única forma de satisfacer la alimentación y el abrigo–, le ha otorgado al mismo la capacidad de favorecer la realización personal y ha ignorado, o bien otorgado un lugar marginal, al ocio. El trabajo en el capitalismo ha sido considerado como la posibilidad de satisfacción de *todas* las supuestas necesidades. A su vez, las categorías que mediatizan las críticas al capitalismo, como enajenación y alienación en el trabajo, produjeron en no pocas ocasiones, una exagerada exaltación de las verdaderas posibilidades del ocio. En consecuencia, se ha resentido sobremanera la consideración a las teorías sociales de las necesidades humanas en relación al ocio, o expresado de otra forma por el propio autor, se hace necesario despejar el manto de tensión de esos períodos, para poder reconocer más nítidamente al ocio como una necesidad. Puesto a la tarea el autor identifica en el romanticismo del siglo XVIII, el pensamiento que se distingue por un respeto por la naturaleza y el deseo de la humanidad para formar un vínculo común con el mundo natural.

“El tiempo libre es considerado como el verdadero eje de la libre expresión y el desarrollo personal, porque es sólo entonces que la persona está al margen de las preocupaciones de los requerimientos de su existencia. Está implícito en esta tradición de pensamiento que el ocio es una necesidad humana básica que el trabajo en la sociedad industrial está desfigurando y dañando” (Rojek, ob. cit., 188).

<sup>8</sup> Para Dumazedier, ese tiempo es adjetivado como “ipsativo”, en tanto en él se consolida la dimensión existencial del sujeto a través del tiempo (Dumazedier, 1991, p. 140).

En consecuencia, se “tendió a considerar como moralmente inferiores o al menos moralmente sospechosas a las vidas construidas en torno al ocio” (ob. cit., 188). La imposibilidad de acceder al ocio, ya sea por la misma construcción de inalcanzable producida por el enaltecimiento desproporcionado de sus bondades, o bien por el deterioro presente en los ámbitos de trabajo, hicieron –específica el autor-, que el ocio se presentara en la modernidad como una utopía.

Rojek (1999) reconoce la presencia del ocio en el pasado, por lo que se interpreta que se trata de una necesidad que está presente en la actualidad –afirmación necesaria para reconocerla como una necesidad humana-, aunque se oculta tras las condiciones que ofrecen la modernidad y el capitalismo. La necesidad aparece así desvirtuada, bien pudiéramos decir ‘enajenada’. En nuestros días, a causa de

... la lucha para lograr ese anhelado estado de libertad, elección y satisfacción en la vida, nos encontramos atrapados en nuevas e imprevistas obligaciones y cadenas. Descubrimos que nuestra imagen de libertad, elección y satisfacción (–de ocio-) se nos prohíbe por desconocida (Rojek, ob.cit., 191).

En síntesis, este análisis es por demás interesante para reflexionar sobre el derecho a la recreación a partir de la necesidad, puesto que expresa que el *homo ludens* –el hombre en el que se reconoce nítidamente la necesidad de juego, ha sido absorbido a partir de la modernidad, por el *homo faber* –el hombre en el que prevalece el trabajo como centro de su existencia-, de allí que no pueda ser inmediatamente reconocida y legitimada la necesidad de ocio en la actualidad (Rojek, 1999).

Finalmente, cabe mencionar a David Mercer (1973), quien reconoce tempranamente a la recreación como una *necesidad social emergente*. Pero sin embargo, advierte que en muy pocas ocasiones uno “se encuentra con una evaluación detallada de la noción de necesidad aplicada al campo del ocio” (Mercer, 1973, p. 38). Las necesidades sociales tanto en el campo de la salud, la educación como la recreación –según afirma Mercer-, pueden ser definidas subjetiva y objetivamente. Así, se identificarán como necesidades

sentidas –subjetivas- y necesidades expresadas –objetivas-, siendo las últimas las necesidades sentidas o percibidas pero puestas en acto, en una conducta específica. Esta última situación, indica la consecución de un proceso por parte del individuo, para el cual determinadas precondiciones son necesarias. El proceso, demanda que el individuo tome conciencia de la necesidad y tenga la capacidad de articular esas necesidades por sí mismo; simultáneamente deben existir condiciones externas –disponibilidad de recursos, accesibilidad, entre otras- que permitan que tal necesidad pueda ser satisfecha (Mercer, ob.cit., p. 41). Pero para que exista la conciencia de la forma de satisfacción de las necesidades recreativas –siguiendo a Mercer-, deben existir las objetivaciones –instituciones sociales- que satisfagan la necesidad. De esta forma el autor introduce el aspecto político con relación a la necesidad de recreación, en la existencia de condiciones externas –objetivaciones- que orienten la satisfacción de las mismas.

## Referencias Bibliográficas

- Añón Roig, M. (1994). *Necesidades y Derechos*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Elías, N. – Dunning, E. (1992). *Deporte y Ocio en el proceso de la Civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Iso, Ahola, S. (1999). Motivational Foundations of Leisure. In Jackson E. and Burton T. (Eds) *Leisure Studies. Prospects for the twenty – first century*. Venture Publishing, Inc. 35-49.
- Mannell, R. & Kleiber, D. (1997). *A Social Psychology of Leisure*. Venture Publishing Inc. State College, PA.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y Personalidad*. Sagitario. Primera Edición, 1954.
- Mercer, D. (1973). *The Concept of Recreational Need*. Journal of Leisure Research, 5, 37-50.
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del Tiempo Libre. Un enfoque crítico*. Trillas.
- Nussbaum, M. (1999). Capacidades humanas y justicia social. En defensa del esencialismo aristotélico. En Riechmann J. (Coord). *Necesita, desear, vivir*. Libros de la Catarata. 43-104.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Nussbaum M. y Sen, A. (compiladores) (2002). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez de Armiño, K. (2006). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria.
- Rojek, C. (1999). *Decentring Leisure. Rethinking Leisure Theory*. Sage Publications.

# Recreación de los Valores (Parte II)<sup>1</sup>

**Ricardo L. AHUALLI GUEVARA<sup>II</sup>**

Mendoza, Argentina

<sup>II</sup> Profesor y Licenciado en Educación Física. Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Docente e Investigador en Educación Superior. Coordinador Ejecutivo de la Diplomatura de Posgrado en Teorías y Prácticas latinoamericanas del Ocio y la Recreación (FCPYS, UNCuyo). Asociado de la Red Latinoamericana de Recreación y Tiempo Libre (sede Bogotá). Miembro de OTIUM, (Red Iberoamericana de Investigación en Ocio y Recreación, sede Bilbao). Integrante de la Asociación "Laberinto Sur" (sede Mendoza).

Email: juliagerlero@gmail.com

## Los Valores como Fenómeno Socio-antropológico<sup>1</sup>

"Hoy en día la gente sabe el precio de todo y el valor de nada"  
Oscar Wilde

"Quien no actúa como piensa, termina pensando como actúa"  
Blas Pascal

Buscando más en los textos, te encuentras con que a la teoría de los valores se la conoce con el término griego "Axiología"<sup>2</sup>. "Axios" en griego significa valioso, válido, digno<sup>3</sup>. Proviene del verbo

"ago" que quiere decir empujar, arrastrar, llevar. Lo válido, lo valioso y por lo tanto "valor" se podría definir como "aquello que arrastra con su propio peso", aquello que vale en sí mismo y no en función de otra cosa (S.A.A.C., s.f.).

Esto de "arrastrar" por su propio peso tiene gran importancia en las interacciones sociales. Por ejemplo, en la familia y en la escuela, donde a veces hay tan pocas cosas que "arrastran por su propio peso" y las cosas se hacen en función de lo otro, hay que empujarlo todo y, si el empuje se acaba, se instala pronto la parálisis. Es el caso de-

<sup>1</sup> La primera parte de este artículo fue publicada en el número anterior de la Revista Minka.

<sup>1</sup> Cfr. todo el capítulo con Ahualli en su ensayo "Recreación de los valores".

<sup>2</sup> Axiología f. FILOS. Parte de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores.

<sup>3</sup> "Axios" viene de "aktios" y éste del verbo "ago".

masiado frecuente de familias y escuelas rutinarias, aburridas y abúlicas. Sólo hay que imaginar este efecto a escalas más importantes, como por ejemplo instituciones nacionales, para darse una idea del alcance del fenómeno.

En distintos ámbitos sociales el tema de los valores aparece bajo un doble aspecto siendo también una doble exigencia: los valores 'se viven' y los valores 'valen', tienen fuerza. Podríamos decir un aspecto de *materialización* y un aspecto *energético*.

El aspecto *energético* de los valores salta a la vista. Los valores no lo dejan a uno indiferente; sacuden, se imponen, empujan a la decisión y a la acción. El aspecto de *materialización*, en cambio, se refiere a los valores plenamente cargados de esa energía, los que se han "hecho cuerpo", esto es, los que han penetrado en el mismo estilo de vida de las personas. Se podría traducir esto recurriendo a la expresión "con todo nuestro ser", porque aquello que no es asumido con todo nuestro ser, no puede ser vivido en plenitud sino simplemente aceptado, soportado, sintiendo siempre en nuestro interior una tensión que no nos deja vivir en paz. Y, luego, por la contradicción que se produce, resulta en parte resistido y trabado. Es evidente que no puede ser fuente de energía. Cuando no se asumen completamente las problemáticas internas, nos sentimos pesados y así, trasladado a lo colectivo, es que vivimos culturas pesadas, religiosidades pesadas, escuelas pesadas, etc. Cuando los valores son asumidos sólo por conformismo social, o también por moda, difícilmente escapan a esta contradicción.

En relación con lo dicho hasta ahora quisiera llamar la atención sobre dos manifestaciones frecuentes en la actualidad. Por un lado, se puede observar que hay muchas ideas y valores que, por así decir *flotan en el aire*, llenan las conversaciones privadas, los comentarios públicos, gozan de una aceptación general, pero tienen dificultad para materializarse. No pasan a la vida, no se hacen carne y sangre. Hasta podemos decir que no van más allá de una cierta insistente y obsesiva enunciación. Si se habla, por ejemplo, del "diálogo", la gente no se vuelve más dialogal en su modo de ser. Años atrás se señalaba la "madurez", todo lo que no andaba bien se lo atribuía a la inmadurez, pero no resulta que, de hablar sobre el tema, la

gente se haya vuelto más madura. La insistencia suele producir saturación y un buen día ya nadie habla de ciertos valores.

Por otro lado, se puede observar un hecho paralelo al anterior: la descalificación de la abstracción, todos son partidarios de la vitalidad, del dinamismo, aunque la vitalidad no signifique más que un mero apasionamiento o impulsividad, un dinamismo muy visible y externo, tendiente a lo espectacular y lo impactante. Pero esto es como los fuegos artificiales o la espuma, que poco tienen que ver con las fuerzas calmas y constantes de una vida de verdad.<sup>4</sup>

En fin, así como ocurre con muchos términos clave en nuestro riquísimo idioma, hay muchas acepciones de la palabra 'valor' y he presentado algunas de ellas. Pero lo esencial es que los valores son patrones que tienen que ver con las conductas éticas que los pueblos van construyendo con el paso del tiempo y constituyen el carácter de las cosas morales o materiales que son estimadas por un individuo o una comunidad. En resumen, un conjunto de ideas y creencias propias de una sociedad, que condicionan el comportamiento humano individual y el sistema de normas sociales.

Evidentemente, la definición de valor no sólo tiene que ver con elementos concretos, se relaciona también con todo aquello que el hombre tiene de espiritual, con lo que tiene de humano: la libertad, la creatividad, la emotividad, la memoria, el relacionarse comunitariamente, el formar una familia, el tener y asumir un lugar de pertenencia, el descubrir o reconocer aquellas cosas inefables que nos conmueven, a veces. Y todas estas cosas se reproducen de generación en generación. De modo que los valores se pueden educar y se puede educar en valores.

### **Evolución de los Valores en nuestra Cultura y Educación**

Ahora, ¿qué es eso de que los valores se pueden educar? Revisemos un poco de nuestra historia: Hacia 1940-1950 nuestros abuelos y bisabuelos que llegaron de otros países y también los nacidos aquí trataron de *inculcar*<sup>5</sup> muchos valores que tenían

<sup>5</sup> Inculcar tr. ... •• fig. Repetir con empeño muchas veces una cosa a alguien. •• fig. Infundir, imbuir a alguien una idea, un concepto, etc. (Espasa Calpe S.A., 1998)

que ver ni más ni menos que con las culturas de las cuales ellos venían, o estaban. Pero lógico, hoy en día el valor del trabajo que tenían esos abuelos no es el mismo, y podríamos mencionar otros como, familia, fidelidad, vida, educación, adultez, etc.

En la década del 60-70, hubo que *modelar*<sup>6</sup> todo lo propuesto por los abuelos, porque justamente como lo indica la palabra los modelos eran otros, los Beatles, los hippies, el rock, la 'falopa', y las distintas revoluciones, como el Mayo Francés, que política y culturalmente seguían sacudiendo al mundo, hacían un replanteo y remodelamiento de los valores que los abuelos nos dejaron.

En los 80 tuvieron que *clarificar*<sup>7</sup>, desde el sistema educativo, cuáles son los valores absolutos para el hombre y comprender que, de acuerdo a la edad, la cultura, la familia, la religión, hay valores relativos.

A partir de la década del 90, y entrando al nuevo siglo, se ha tratado de *facilitar*<sup>8</sup> toda posibilidad de vivencia en el ámbito de los valores, teniendo en cuenta el individualismo creciente, fruto del naciente postmodernismo, que hizo que el hombre comenzara a concebir como valor el "si no es con vos, no te metas", el "mejor callate", el "yo hago la mía", y otras que han hecho del hombre un sujeto un poco más oscuro que le cuesta vivir en comunidad, compartir, ser solidario o estar al servicio de otros.

Sintetizando, *inculcar*, *modelar*, *clarificar* y *facilitar* son formas de enseñanza que fueron válidas y hoy debieran darse en forma integrada porque cada una de ellas necesita y requiere de la otra para enseñar los valores (S.A.A.C., s.f.).

Ahora, bien, nótese que hablé de *Educación de Valores* al referirme a un modelo centrado en formas de enseñanza. Estas, aparentemente, no han tenido en cuenta al actor. Esto es, que quizá se deben tener presente los valores que cada uno

trae de su casa, o su lugar, estar atento a escuchar cuáles son sus códigos de convivencia y entonces ver de qué manera puedo yo ayudarlo a comprenderlos y si será apropiado que aprenda otros. No nos molesta ver a una aborigen en un documental de la National Geographic total o parcialmente desnuda realizar todos los quehaceres propios de su entorno y no se nos ocurre modificar eso. Pero sería inaceptable que, en plena ciudad, estemos algunos desnudos caminando por ahí. No es nuestra costumbre, pero sí nos vamos acostumbrando, por ejemplo, -y cada vez nos extrañamos menos- si alguno de nuestros estudiantes nos manifiesta que su familia no es ya la familia tipo de mi vieja, mi viejo, y mis hermanos, sino que él vive con su abuela y un tío; como también vamos habituándonos a familias constituidas por matrimonios igualitarios (S.A.A.C., s.f.).

Evidentemente, el valor de la desnudez del cuerpo humano en una cultura y en la otra, o el concepto de familia como valor, en un ejemplo o en el otro, cambian de acuerdo a la cultura y al paso del tiempo, como también pueden movilizarse entre culturas.

En la actualidad, ese cambio y movilidad dependen de fenómenos como la transculturación, la velocidad de la información y de eventos globalizantes, como la actual pandemia que sufre toda la humanidad, donde las escalas de valores hasta pueden invertirse.

Ahora bien, para que no nos asusten estos cambios, es importante que entendamos:

- ▶ que la educación debe considerar a los valores como un proceso,
- ▶ donde el protagonismo y creatividad de los actores es crucial,
- ▶ en el cual debe producirse una apropiación o reapropiación de los mismos,
- ▶ que habrá un momento de responsabilizarse de este proceso
- ▶ y que es una tarea de acompañamiento y descubrimiento mutuo

<sup>6</sup> Modelar tr. ... •• fig. Configurar, dar una forma especial a una cosa... •• prnl. Ajustarse a un modelo. (Espasa Calpe, op. cit.)

<sup>7</sup> Clarificar tr. Aclarar alguna cosa. •• Poner claro, menos denso. (Espasa Calpe, op. cit.)

<sup>8</sup> Facilitar. tr. Hacer fácil o posible. ... (Espasa Calpe, op. cit.)

## De las Normas y Actitudes a la Praxis de los Valores

En cualquier modelo educativo la educación debe tender a que las personas que vamos a educar deseen llegar a lo bueno, es decir, la libertad, la verdad, la justicia, la creatividad, la alegría, la solidaridad, etc. -valores- y todo aquello que se pueda proponer como un estilo de vida al cual libremente adhiramos, pretendiendo en esa búsqueda conjunta hacer posible lo bueno. Pero ¿cómo se expresan estos valores y desde dónde podemos abordar el tema entre nosotros, educadores y con los niños, jóvenes y adultos que vamos a educar?: los VALORES<sup>9</sup> se expresan plasmados en ACTITUDES<sup>10</sup> y tienen una expresión prescriptiva por medio de las NORMAS<sup>11</sup> de conducta social, pautas de comportamiento, normas éticas (S.A.A.C, s.f.).

A todo esto, relacionado con lo normativo, uno puede llegar de distintas maneras, pero lo difícil, lo realmente difícil, es poder hacer síntesis en el campo de las actitudes creyendo muchas veces haber asumido las normas, pero descubriendo, muchas veces también, que no todo lo que se ha sabido o comprometido se ha vivido. En otras palabras, a uno le pueden haber inculcado y clarificado ciertas normas, le pueden haber modelado actitudes o le pueden haber facilitado toda posibilidad de vivencia en el ámbito de los valores y que éstos no se hayan materializado (Komar, op. cit.), ¿por qué?

Como menciona Hunter (1999) en su relato, generalmente se piensa que son nuestros sentimientos y nuestras ideas los que determinan nuestro comportamiento. Por supuesto, nuestras ideas, sentimientos, creencias -alimentadas por nuestros paradigmas- tienen ciertamente mucha influencia sobre nuestros comportamientos. Pero ocurre una suerte de *praxis*<sup>12</sup>: o sea, a la inversa,

que los comportamientos acaban afianzando ideas o generando sentimientos, esto es, que nuestras actitudes influyen en nuestras ideas y sentimientos.

Cuando, como seres humanos, nos comprometemos a dedicar nuestra atención, nuestro tiempo, nuestro esfuerzo y demás recursos a alguien o a algo, con el tiempo vamos desarrollando sentimientos hacia el objeto de nuestra atención. Los psicoanalistas dicen que "catectizamos"<sup>13</sup> el objeto de nuestra atención, en otras palabras, nos apegamos a él, nos quedamos enganchados. Esto explica por qué los niños adoptivos son tan queridos como los naturales, y por qué nos apegamos tanto al perro, a la jardinería, a algunas bebidas, al coche, al fútbol y a todas las demás cosas que nos ocupan bastante la vida. Nos apegamos a todo aquello a lo que prestamos atención, a lo que dedicamos tiempo, a lo que servimos (Hunter op. cit.). Esto explica también por qué ahora me cae bien un compañero de cooperadora escolar donde fui voluntario. A primera vista pensé que era el fulano más intransigente que había visto en mi vida, pero, con el paso del tiempo, y debido a que no tuve más remedio que trabajar con él, empecé a apreciarlo. Esto nos enseña también que, si alguien no nos gusta, y además le tratamos mal, terminaremos detestándolo cada vez más.

De acuerdo con todo esto, si yo tuviera el compromiso de amar a los demás y dar lo mejor de mí mismo por ellos, y si actuara en consecuencia con ese compromiso, con el tiempo se me habrían creado sentimientos positivos hacia esa gente. Casi podríamos decir que es más fácil traducir nuestras acciones en sentimientos que traducir nuestros sentimientos en acciones. A esto me refiero: ideas y sentimientos que derivan de los comportamientos. Claro que es durísimo dar el primer paso; obligarse uno mismo a tratar con aprecio y respeto a alguien que te disgusta, o

<sup>9</sup> Aquí entendemos a los valores como principios que dan sentido a la formación de actitudes, de comportamientos y que permiten asumir libremente opciones personales y sociales con un alto nivel de compromiso.

<sup>10</sup> En tal sentido (el de los valores), las actitudes se comprenden como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. Reciben su sentido de los valores.

<sup>11</sup> Patrones de conducta compartidos y asumidos por los miembros de un grupo social, suponen un valor del cual tratan de ser expresión prescriptiva.

<sup>12</sup> Donde según la escuela de pensamiento o ámbito en que se use puede interpretarse la "praxis", ya sea como la materialización de la especulación teórica, como la práctica concreta de la vida historizada.

<sup>13</sup> De catexis. Concepto propio de las escuelas psicoanalíticas. Según Freud, el sujeto puede dirigir su energía pulsional hacia un objeto o una representación e impregnarlo, cargarlo o cubrirlo de parte de ella. Se llaman catexias a estas descargas de energía psíquica.

comportarse de determinada manera con otros, es un esfuerzo terrible. No obstante, forzar y desarrollar los músculos emocionales no es tan distinto de forzar y desarrollar los músculos físicos, al principio es difícil, sin embargo, con disciplina y con un ejercicio adecuado, con la práctica, los músculos emocionales -como ocurre con los físicos- se desarrollan. Y es aquí cuando los valores se materializan y adquieren un tamaño y una fuerza de la que no nos podemos hacer ni idea (Hunter, 1999).

Y aquí es donde podríamos comenzar a hablar de *Recreación de los Valores*.



# Tríada involutiva de la iniciación deportiva

Joaquín Ricardo DÍAZ RABELLINO<sup>1</sup>

Santa Fe, Argentina

<sup>1</sup> Profesor y Licenciado en Educación Física. Docente de nivel superior y universitario. Universidad Nacional de Rafaela (Santa Fe), ISEF Bell (Bell Ville, Córdoba). Entrenador deportivo. EOS Distrito Deportivo (Río Ceballos, Córdoba).

Email: joaquindiazrabe@gmail.com

## Cultura moderna y el juego en el deporte

Huizinga en Bonetti (1992) define al *juego* como una acción de ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas. Además, dirá que es una acción que tiene su fin en sí misma, que va acompañado un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente. El juego, habitualmente, se presenta como una práctica socio-cultural cotidiana en la iniciación al deporte, con un valor y reconocimiento primordial en edades infantiles.

Existe una relación íntima entre Juego y *Cultura* (Bonetti, 1992). Hace más de doscientos años, cuando una serie de sucesos mundiales dan inicio al proceso de organización político, económico y social denominado *Modernidad*, las sociedades occidentales entran en una nueva cultura. En ella, se reconfiguran tres dimensiones alrededor del juego: se produce una diferenciación antinómica del juego y el trabajo; se relaciona al disfrute, al placer, a la alegría, al jugar, a la risa, con una valoración moral negativa, con lo malo, con lo no

deseado, lo improductivo, la pérdida de tiempo; los juegos comienzan a responder a los principios, ideales e intereses de la cultura moderna.

Respecto a ésta visión del juego y del jugar, relacionada con lo trivial y lo secundario, la cultura moderna adquiere una configuración *antilúdica* (Bonetti, 1992). En tal estructura, se evidencia la carencia de espacios de juego y sanciones sociales sobre la acción de jugar. De esta manera, las preocupaciones modernas por la continua y constante obtención de bienes materiales y las ganancias en el tiempo, se adentran en cada una de las manifestaciones sociales de la vida. Los deportes y su enseñanza no quedan al margen. Por ello, los anhelos del espectáculo y el rendimiento han configurado culturalmente un imaginario en la didáctica de los deportes, que desde los primeros acercamientos en las edades más pequeñas, tienden a legitimarse.

Con estas aproximaciones se diagrama lo que denomino *tríada involutiva de la iniciación deportiva*, configurada por la pérdida de espacios de juego en la enseñanza deportiva, la cultura dominante (que fomenta la competencia, enaltece al gana-

dor y naturaliza la violencia) y el deporte de elite (operando en función de los poderes estatales, económicos, comunicacionales, naturalizando participaciones pasivas en busca de jugadores profesionales, rendimiento y ganancias). Ante ella y sus repercusiones en la formación de niños/as que practican deporte como *sujetos de derecho*<sup>2</sup>, es imperioso reflexionar en torno a las propuestas pedagógicas que se ofrecen diariamente.

### Elemento uno: Pérdida de juego

El juego se configura como una *práctica cultural* (Carral, 2012) que expresa una sociedad y su presente. En la iniciación el deporte, la necesidad de éxito y de rendimiento y la emoción por el deporte mayor y de espectáculo, ha propiciado un desinterés y una desvalorización de los/as entrenadores/as sobre el juego. En tal sentido, es preciso reconocer que en la iniciación deportiva los juegos que se llevan a cabo habitualmente se encuentran dentro de tres categorías: como *relleno*, como *premio* y como *medio*.

La primera manifestación nombrada es el juego como *relleno*. En tal sentido (y otorgando la mayor dureza crítica a esta primera acepción), refiere a todas esas propuestas desligadas de intenciones educativas u objetivos pedagógicos. Se configura por el "hacer por hacer". Es decir, ofrecer juegos como forma de ocupar el tiempo de clase, desligándose totalmente de cualquier tipo de intencionalidad más allá de ésta nombrada. Esta situación no quiere decir que no exista un "jugar para", o que no exista una habilidad o capacidad a desarrollar con tal juego. Más bien se refiere a que no existe una intención de proponer un juego en términos de contenido deportivo ya sea, desde el plano de habilidades motrices, personales, sociales y/o psicológicas o desde la intención de enseñar a jugar u otorgarle un valor a la propia actividad más allá de "pasar el tiempo". Es la propuesta de entrenamiento llamada *irresponsable*, en tanto el juego se utiliza improvisadamente y cuyo valor para el/la entrenador/a en su planificación, es igual a que los/as niños/as se queden sentados/as, hagan un ejercicio o no asistan a clase.

El segundo formato es el juego como *premio*. Aquí ya aparece una versión más interesante en tanto se observa al juego cómo una estrategia recompensadora. El "vamos a jugar sí". "Si se portan bien jugamos", "si hacen caso jugamos", "si meten diez goles al final de la clase hacemos un juego". Aquí ya se empieza a tener otra mirada del juego en dónde se lo valoriza cómo saber cultural con enorme poder de motivación, capaz de convertirse en el premio de la clase. Sin embargo, es preciso reconocer que ésta situación siempre prioriza otro tipo de propuestas. Es decir, el "vamos a jugar sí", representa y naturaliza un imaginario plagado de concepciones modernas en torno a las ganancias y pérdidas en el tiempo, lo productivo y lo improductivo, el tiempo ganado y el tiempo perdido. En tal sentido, "vamos a jugar si primero se cumple con lo importante" (la técnica, el entrenamiento físico, los ejercicios, etc.). Así el juego se legitima a nivel grupal como la recompensa (lo lindo, lo divertido, lo motivante, pero que no sirve) frente al trabajo en serio (lo aburrido, lo tedioso, lo feo, pero necesario por su productividad).

Por último, el juego como *medio* se configura, interesadamente, cómo una herramienta al servicio del/la entrenador/a para la enseñanza de un contenido. Así los juegos se modifican, rearmar, reconfiguran, en favor de la potenciación sobre una habilidad o capacidad necesaria en un deporte. De ésta manera emerge la utilidad y los objetivos extrínsecos, pero también las limitaciones conductuales. Esta manifestación del juego en la iniciación deportiva responde a un enfoque que, en el mejor de los casos, pretende proponer un juego con el objetivo de propiciar una enseñanza deportiva más motivante, ligada a una mayor participación de los/as niños/as, más protagonismo y más autonomía en los comportamientos grupales. Sin embargo, es necesario ser cuidadosos/as en tanto que, cuando las intencionalidades docentes atentan contra el placer y el disfrute, se impide entonces la percepción como juego para los/as protagonistas. De esta forma, lo esencial del juego en tanto ludicidad, placer, disfrute, se comienza a esfumar a la vez que el/la niño/a comienza a ser condicionado por las direcciones didácticas.

Es necesario recapitalizar la función del/la entrenador/a deportivo/a en la iniciación al deporte cómo conoedor/a y recreador/a de juegos y

<sup>2</sup> Ver Guzmán Brito, Alejandro. (2002). Los orígenes de la noción de sujetos de derecho. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, (24), 151-247. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552002002400007>

como jugador/a convencido/a de su verdadera importancia. Los juegos son propuestas enormemente motivadoras, que propician la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones y capaces de otorgar participación protagónica a los jugadores. Si estas situaciones se tornan cotidianas, propiciarán saberes y conocimientos posibles de transferirse a otros ámbitos. Un adolescente que no continúa con la práctica deportiva luego de su niñez, podría estar más motivado a la participación social, el involucramiento en problemáticas socioculturales, la resolución de problemas con la familia, amigos/as, etc. Por otro lado, si se piensa en un futuro deportista ya sea amateur o profesional, el juego podría propiciar los elementos necesarios para gestionar el gusto por la práctica deportiva y la autonomía en conductas específicas como el control de la alimentación, la organización de ejercitación extra institucional, entre otras.

Para ello, sería interesante reconfigurar las ofertas cotidianas de juego en las prácticas deportivas, desligándolo de la misión de *relleno, recompensadora o utilitaria*. Si en la iniciación deportiva se puede reconocer al juego como un verdadero saber cultural, se podrá otorgarle responsabilidad a las intervenciones y cargarlas de intencionalidades que conviertan cada propuesta en un verdadero episodio de valor, donde el protagonismo del grupo, la toma de decisiones y la alegría, sean una constante en el proceso de desarrollo, y no sólo episodios esporádicos o meritocráticos.

### Elemento dos: Competencia

Es importante reconocer que el deporte en sí es una actividad competitiva, en tanto ella es una de las propiedades que lo configuran como tal. Por ende, es importante reconocer que en algún momento del entrenamiento, la competencia constituirá una situación fundamental donde se pondrán en juego ciertos saberes y experiencias que permitan obtener mejores resultados. Sin embargo ¿Qué lugar debería ocupar en la iniciación deportiva?

El término competencia puede entenderse de diversas maneras. En esta situación interesa diferenciar a la competencia como “posibilidad de” o “se ser capaz de”, de la acepción relacionada a la competitividad, relacionada con ese vínculo que se establece con un/os otro/s en base al

binomio ganar-perder<sup>3</sup>. En torno a ella, Bonetti (1992) dirá que “la competencia se configura como una relación de dominación y violencia donde los fuertes destruyen a los débiles” (p. 65). En el ámbito deportivo, ésta situación se torna tan natural como el aire que se respira. Por ello, como mensaje hegemónico de las propuestas de iniciación deportiva cabe ser problematizado.

El deporte y su entrenamiento se configuran completamente direccionados por ideales, perspectivas y motivaciones propias del marco político-económico de nuestras sociedades. Brohm y Bourdieu (1993) exponen en torno a ello que los valores que subyacen al encuentro deportivo moderno se configuran como una respuesta a las necesidades del capitalismo y así se contribuye a la reproducción ideológica de las formas de conducta, valores y status que se dan en las relaciones de producción y en el orden social dominante. En tal sentido, la sociedad se hace visible en las propuestas de entrenamiento en tanto objetos de la cultura, reproduciendo y legitimando sus juicios de valor. De ésta forma, Gutiérrez Sanmartín (1995) reflexiona sobre un modelo de sociedad cargado de individualismo y direccionado hacia el triunfo, una sociedad en la que el consumo y el poder constituyen las guías fundamentales de vida. Estos mismos patrones se reproducen, a veces inconscientemente, en las ofertas de iniciación deportiva con niños/as de cuatro a doce años.

Muchos argumentos se desarrollaron en torno a los supuestos beneficios de la competencia deportiva. Gutiérrez en Águila Soto (2013) habla del aparente *carácter educativo* del deporte, al que generalmente se lo considera como una herramienta para enseñar a todas las personas, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad. De tal manera, se construyen y legitiman una serie de fundamentaciones valorativas ideales, progresistas, utópicas. No obstante: ¿Siempre se logran estos aprendizajes? ¿De qué dependen?

Otros autores analizan lo que significa la com-

<sup>3</sup> Esta diferenciación fue recurrentemente aportada por el Lic. Gustavo Coppola en la cátedra Juego y Recreación del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba (Argentina).

petencia en la dinámica grupal. Barreiro (1992) analiza a la competencia como *mecanismo distorsionante* de un buen clima grupal y que contribuye a plasmar un estilo vincular negativo. Bonetti (1992) por su parte explica que, ya sea el lugar que a cada integrante le toque ocupar en la competencia, puede significar lo mejor pero también lo peor. De ésta forma se relaciona el ganador con la alegría, con el éxito, con los premios, pero en la otra esquina, el perdedor es asociado a la tristeza, al fracaso, la frustración, la marginación.

Por estas razones, autores como Heinemann (2001), Ruiz Llamas y Cabrera Suárez (2004), Chaverra Fernández (2009) y Águila Soto (2013), coinciden en que estos saberes, experiencias y aprendizajes como los que se fueron nombrando (desde los múltiples beneficios de justicia, libertad y esfuerzo personal y grupal, hasta la agresividad, la violencia y la exclusión) no son intrínsecos del fenómeno deportivo. Los autores exponen sobre la ambivalencia y contradicción que el deporte puede suponer, en tanto pueden obtenerse resultados totalmente diferentes en cada puesta en práctica de juego deportivo. Por tal razón, la responsabilidad de estas situaciones no es la práctica deportiva en sí misma, sino la valoración y el accionar de las instituciones y/o los/as entrenadores/as deportivos/as. Es decir, qué se hace con el deporte y cómo se lo hace.

Es necesario reconocer que la mayoría de los juegos y propuestas lúdicas que se ofrecen en los entrenamientos durante la iniciación al deporte tiene como mensaje competir y "ganarle a otra persona". Estas acciones, si bien corresponden una característica propia del deporte, traen aparejada una serie de consecuencias emocionales y motivacionales en aquellos/as que poseen (y habitualmente son los/as mismos/as) el rol de perdedores/as. En tal sentido, consecuentemente se producirán pérdidas en la participación, traducidas por lo tanto en pérdidas de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, éste período de iniciación debe poseer principalmente otros fundamentos de trabajos más allá de la competencia, que permitan ofrecer el conocimiento y la vivencia de una práctica cultural desde otras lógicas, que aumenten la motivación, el placer, la participación, el éxito y maximicen las posibilidades de aprendizaje y desarrollo para todos/as.

### **Elemento tres: participación en el deporte**

El deporte de espectáculo se torna una estructura compleja y dinámica que presenta lazos recónditos e intensos con la cultura, el estado, la política y la economía. Tal situación, configura una estructura mundial y política que se encarga de reproducir desde la elite hacia cada nación y práctica deportiva una organización, unos valores e ideales, reglas, patrones de comportamiento, líneas de entrenamiento, etc. De esta forma, las personas construyen un posicionamiento en torno al deporte que tiene como caudillo a la estructura mundial del deporte de elite. Los/as entrenadores/as no son ajenos/as a ello.

La agenda tradicional de la didáctica del deporte ha entendido habitualmente a los sujetos que aprenden como una serie, homogénea, abstracta, ideal, como espectadores/as que necesitan ser direccionados con el trabajo del/la entrenador/a deportivo para alcanzar rendimientos óptimos. Así es como todos/as los/as niños/as deben ejecutar las mismas acciones, al mismo tiempo, se les enseña del mismo modo, tienen que alcanzar los mismos resultados, se desconocen las posibilidades, limitaciones, la experiencia motriz previa, motivaciones e intereses de cada uno/a.

En tal sentido, las sociedades modernas y sus propósitos vinculados al rendimiento deportivo, proponen habitualmente una lógica participativa que poco o nada tiene que ver con personas protagonistas de una actividad. Por ello la sociedad se vincula al deporte en torno a la observación de grandes eventos o escuchando programas periodísticos por televisión y en algunos casos con la posibilidad de ir a la cancha de un club. Otros/as más afortunados/as tendrán la posibilidad de practicar una disciplina de forma amateur y sólo un mínimo porcentaje se convertirán en jugadores/as de alto rendimiento. Actividad que no es menor decir se encuentra totalmente atravesada por el sistema económico y político y la influencia de los medios de comunicación.

En las clases con niños/as se reproduce una estructura similar. Los/as entrenadoras definen objetivos, contenidos, actividades. Saben las reglas, las técnicas, los movimientos permitidos, los comunican y los hacen cumplir. Realizan valoraciones, corrigen, observan, aprueban y desa-

prueban. Los/as niños/as se ponen al servicio del/ la profesional, se esfuerzan, entienden, aceptan. Entonces ¿Qué lugar tienen los/as niños/as en las clases para tomar decisiones? ¿Cuántas oportunidades tienen de elegir un juego, una actividad, modificarla, reconstruirla? ¿Cuántas veces se invita a reflexionar en torno al juego, el deporte, los movimientos, las técnicas, tácticas, etc.?

Todos los deportes, y especialmente aquellos de carácter socio motor, requieren de sujetos capaces de observar, procesar información y decidir rápidamente. Los deportistas ya sea dentro del juego o fuera de él, deben estar constantemente decidiendo sobre sus acciones, decisiones e interacciones. Por ello, pretender que ésta situación se realice como por arte de magia tiene las mismas azarosas esperanzas que ganar un juego de quiniela. Por ello es importante, desde el punto de vista deportivo, establecer oportunidades en las clases para que los/as deportistas observen, piensen, procesen, identifiquen, elaboren, decidan y respondan. Sólo cuándo estas situaciones sean planteamientos intencionados y conscientes por parte de los/as profesionales, es que estas capacidades se desarrollarán plenamente.

Por otra parte, es necesario pensar que no todos/as los/as niños que transitan por el deporte se convertirán luego en jugadores profesionales. Incluso, una gran mayoría no continuará durante su adolescencia. Por lo tanto, es necesario correr la mirada que define perspectivas de trabajo en función de un futuro ligado al deporte de elite. Por ello, ofrecer una participación protagónica a nuestros grupos en las clases, provocará transferencias interesantísimas en otros ámbitos de la vida: la familia, los amigos, la pareja, la política, el trabajo, etc. De ésta manera, propiciar las capacidades deportivas de percepción, reflexión crítica y decisión autónoma, podrían construir una personalidad similar en los/as futuro/as adolescentes y adultos/as en otros contextos.

### Desafío

A lo largo del capítulo se han evidenciado profundas relaciones entre los juegos en el deporte con la sociedad y la cultura. Además, el formato moderno y sus condimentos en occidente han intervenido en las prácticas de enseñanza del deporte naturalizando una mirada que contempla a niños/as

de cuatro a doce años como los/as futuros/as campeones/as nacionales. La competencia desmedida se normaliza, la exclusión de los/as más desventajados/as se acepta y el desarrollo disminuye. El deporte ya no se torna una oportunidad de crecimiento para todos/as, sino una práctica cuyo objetivo se desliga de un beneficio social y se vuelca hacia la producción y las ganancias.

Finalmente entonces, se invita a revisar y reflexionar los procesos didácticos que se llevan adelante en la iniciación deportiva de la actualidad. El desafío es proponer situaciones que involucren a los grupos integralmente, fomentando el pensamiento, la creatividad y la libertad. Para ello será imprescindible realizar tres procesos claves en la búsqueda de verdaderas participaciones protagónicas: establecer objetivos acordes a las personas que conforman el grupo; analizar e interpretar las distintas propuestas lúdicas, juegos, ejercicios y estrategias de clase utilizadas y sus mensajes; repensarlas, modificarlas y proponer nuevas intervenciones realmente coherentes.

### Referencias Bibliográficas

- Águila Soto, C. (2013). Módulo 1: Del deporte a la sociedad: sobre valores y desarrollo del ser humano [Jornada para Formadores de Deportistas en Edad Escolar: Almería juega limpio]. Diputación de Almería.
- Bonetti, J. P. (1994). Juego, cultura y... Ediciones Populares para América Latina.
- Brohm, J. M. y Bourdieu, P. (1993). Materiales de sociología del deporte. Ediciones Endymion.
- Carral, M. F. (2012). Propuestas para la enseñanza en el área de educación física: un patio para jugar y aprender. Ministerio de Educación de la Nación. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109688/10-JEF-2013.pdf>
- Chaverra Fernández, B. (2009). Juego y deporte: aportes conceptuales hacia la inclusión. Funámbulos. [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2009/juego\\_deporte-2009.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2009/juego_deporte-2009.pdf)
- Díaz Suarez, A., Gil Madrona, P., Gutiérrez Marí, E., y Prieto Ayuso, A. (2017). Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. Cuadernos de Psicología del Deporte, 17, 99-110.
- Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. Apunts. Educación Física y Deportes, 64, 17-25.
- Monjas Aguado, R.; Ponce Garzarán, A.; Gea Fernández, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. Retos, 28, 276-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147806>
- Ruiz Llamas, G. y Cabrera Suárez, D. (2004). Los valores en el deporte. Revista de Educación, 335, 9-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066520>



# Recreación, Libertad y Educación (Parte III)<sup>1</sup>

**Pablo Alberto WAICHMAN<sup>2</sup>**

Buenos Aires, Argentina

<sup>2</sup> Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires  
Rector Emérito del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Email: pablo@waichman.com.ar

## La Recreación Educativa

Ante el modelo relatado, queremos y podemos ofrecer otra práctica, otra teoría, otra visión, otra perspectiva para el mundo. Un mundo donde lo importante sea la construcción de lazos solidarios con el otro; la actividad recreativa como una acción cooperativa más que competitiva; un aprendizaje de lo inútil<sup>3</sup>, un desafío para el cambio en la calidad de la existencia más que en la cantidad de bienes que ocultan o enmascaran nuestra calidad de existencia.

Y lo primero que deberemos recordar es que las relaciones pedagógicas, de manera amplia, como fue definido por Gramsci<sup>4</sup> “no se limitan a las relaciones específicamente escolásticas -y distingue- en toda sociedad en su conjunto, y en todo individuo, tanto en grupos intelectuales como no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre elites y seguidores, entre dirigentes y dirigi-

dos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica”.

La denominación “recreación educativa” sostiene un enfoque diferente -y en muchos aspectos opuesto- al recreacionismo. Obviamente, tampoco tiene vínculos directos con la escolaridad concebida como único ámbito de la educación.

Obtiene el carácter de “educativa” en tanto existe una dirección exterior a las personas y/o grupos, establece objetivos de transformación cualitativa, es llevada a cabo en estructuras específicas - colonias de vacaciones, clubes de abuelos, campamentos, centros juveniles, etc.-, posee metodologías de acción para el logro de los objetivos y cuenta con personal formado profesionalmente.

Intentando definirla: *es el tipo de influencia intencional y con algún grado de sistematización que, partiendo de actividades voluntarias, grupales y coordinadas exteriormente, establecidas en estructuras específicas, a través de metodologías lúdicas y placenteras, pretende colaborar en la transformación del tiempo disponible o libre de obligaciones*

<sup>3</sup> Definimos en este contexto lo “inútil” como aquello que no produce bienes materiales sino vínculos humanizantes entre los humanos.

<sup>4</sup> “Concepción dialéctica de la historia” p. 37. Citado por Marcellino, Nelson en “Lazer e educação”. Campinas, Papyrus, 1995.

*de los participantes en praxis de la libertad en el tiempo, generando protagonismo y autonomía*<sup>5</sup>.

La recreación educativa intenta poner en crisis la contradicción ocio-trabajo entendiendo al ser humano como un sujeto único e íntegro, y al tiempo libre como una unidad de lo objetivo (la temporalidad) y lo subjetivo (la libertad). Por eso, entiende la existencia de trabajos "libres" y tiempos supuestamente "libres" donde predomina la alienación y el aburrimiento.

No sólo pretende generar aprendizajes de vida para el tiempo desocupado –como afirmaría una pedagogía del ocio- sino integrar el tiempo y, por ende, la realidad. A modo de ejemplo: si los sistemas educativos (escolarizados) "dividen" la realidad en sectores llamados asignaturas, la recreación educativa operará para integrar la realidad, para garantizar su comprensión y posterior modificación crítica. No sólo trabaja con contenidos, recursos, estrategias didácticas distintos sino que sus objetivos se centrarán en la apropiación de la dialéctica entre el hombre como ser histórico y su entorno.

Para lograr el cumplimiento de sus metas, debe operar, inicialmente, en forma contradictoria. Los participantes, los recreandos, suelen acceder a las estructuras más por una situación de aburrimiento o de desconocimiento de qué pueden hacer en ese tiempo disponible que por una definición conciente de por qué concurren. Por ello, las primeras tareas consisten en "desaburrir", de la misma manera a que los tiene acostumbrados el modelo hegemónico a través de, por ejemplo, los medios de comunicación masivos.

Esto es: ambas concepciones –el recreacionismo y la recreación educativa- inician de la misma manera su accionar. Sólo que lo que para los primeros es el fin a alcanzar, para la segunda posición es sólo acceder a la condición necesaria para comenzar a lograr sus fines. Para unos son acciones divertidas y aisladas; para otros es el inicio de un proceso donde la secuencia de acciones obedece a una planificación específica; para unos el mejor logro es que sigan consumiendo el "servicio", para

otros que puedan construir su independencia de las tareas propuestas y llevarlas a cabo autónomamente.

En síntesis, el recreacionismo heterocondiciona para heterocondicionar, para reproducir, para mantener la situación del "status quo". La recreación educativa, en cambio, heterocondiciona para autocondicionar., para generar territorios de libertad y autodeterminación. Para los primeros, la esperable es que nada cambie; para los segundos es la inversa. La mejor actividad desde la óptica de la recreación educativa es aquella que está por inventarse, decidir sus condiciones, sus reglas, la calidad de participación de cada miembro del grupo, el modo de evaluarla, etc.

El siguiente cuadro puede ayudar en la comprensión de lo dicho:

---

<sup>5</sup> Para mayor abundancia, consultar Waichman, Pablo. Op. Cit.

**RECREACIONISMO**

Hace “pasar” el tiempo  
 Ratifica el sistema vigente  
 Parte del ocio como acción  
 Mantiene la “esquizofrenia”  
 Opera la “libertad de” (Fromm)  
 Suele resaltar lo individual  
 La competencia es el valor  
 Los recursos son el eje  
 No pretende educar  
 Heterocondiciona para mantener  
 Aprendizaje de técnicas  
 Sostiene la heteronomía  
 El centro es el individuo

**RECREACIÓN EDUCATIVA**

Educa para el tiempo  
 Compensa para luego modificarlo  
 Parte del tiempo libre como praxis  
 La pone en crisis al integrar la realidad  
 Parte de ella hacia la “libertad para”  
 Enfatiza lo colectivo  
 La solidaridad es el valor  
 Los recursos son sólo los medios  
 Educa para la libertad  
 Heterocondiciona para liberar  
 Aprendizajes de vida desde las técnicas  
 Pretende generar autonomía  
 El centro es el grupo

De esta manera intentamos diferenciar las ideas habituales<sup>6</sup> en Latinoamérica acerca de la recreación entendida exclusivamente como un conjunto de actividades placenteras (actividades recreativas) que más que tener un fin en sí mismas se constituyen en la compensación del esfuerzo displacentero cotidiano del trabajo o del estudio.

<sup>6</sup> Es de resaltar que existen múltiples experiencias en la región que, basadas o no en los principios expuestos, propenden a generar protagonismo y libertad y poner en crisis el modelo del “recreacionismo”. No es intención del autor arrogarse la titularidad del modelo planteado y menos aún dejar de reconocer que muchos colegas marchan por la misma senda. A modo de ejemplo, cito material producido recientemente por algunos autores brasileros, de gran valor: Mascarenhas, Fernando. “Lazer como prática da liberdade”. Goiânia, Editora UFG, 2003. Andrade de Melo, Victor y de Drummond Alves, Edmundo. “Introdução ao lazer”. Tamboré, Editora Manole, 2003. Organização Celio Turino. “Lazer nos programas sociais. Propostas de combate á violencia e á exclusão”. San Pablo, Editora Anita Garibaldi, 2003. Organização Heloisa Turini Bruhns. “Lazer e ciencias sociais. Diálogos pertinentes”. San Pablo, Ediciones Chronos, 2002.

Desde la perspectiva de la recreación educativa, de la educación para el tiempo libre, el desafío no consiste solamente en reducir los efectos del aburrimiento, monotonía, rutina sino, a partir de ello, generar las condiciones para lograr una participación cualitativamente distinta de los actores. Y no sólo en el tiempo liberado sino en todo el tiempo: poder construir una nueva lógica de entender la realidad y la posibilidad concreta de ser partícipe de su construcción y modificación.

Pasar de la “necesidad” de desaburrirse generada por condiciones externas, a su posibilidad de manejo y expresión, a la “necesidad autocondicionada” –praxis de la libertad- de reconstruir el vínculo con la realidad siendo actor y protagonista, en comunidad con los otros, de su construcción como ser humano.

**Buenos Aires, noviembre de 2019**

# | EXPERIENCIAS |



# Una Ludoteca Rodante a los pies de la Cordillera: Una entrevista a Merlín<sup>1</sup>

**Nancy FERNÁNDEZ PARRA<sup>2</sup>**

Buenos Aires, Argentina

<sup>2</sup>Directora de Yuguets.  
<https://institutoyuguets.com.ar>  
 @institutoyuguets  
 Email: nancyferparra@gmail.com

## Una experiencia que cambia las miradas

*Nos encontramos con Sergio (a quien apodan de "Merlín), maestro de nivel inicial en la provincia de Mendoza de la República Argentina; creador del juego "Caballo al Palenque", quien a través de una entrevista nos comparte la experiencia de una Ludoteca Rodante en distrito natal.*

En Mendoza, en el distrito de San Carlos, un estudiante del 2do año de la Tecnicatura Superior en Ludotecas del Instituto Yuguets, desde hace 5 años recorre los pueblos con una camioneta, llamada "la blanquita" cargada de actitud lúdica. Le dicen Merlín, y tiene el aspecto de un Mago. Y la virtualidad que se instaló en estos años nos permitió recorrer con él los caminos de su expe-

riencia, en una entrevista que realizamos desde el facebook del Instituto.

Nos cuenta en ese diálogo cuál fue el motor de inicio: "Soy creador de juegos, maestro de nivel inicial y artesano. Quería llevar el juego a los lugares donde estaban los niños en nuestro distrito. Me di cuenta que había una necesidad en los niños de la primera infancia, para promover juegos diversos en los espacios públicos. Entonces compré alfombras, maderas, fabriqué algunos recursos y empecé a recorrer sistemáticamente los jueves, diferentes parajes: Capiz, Pareditas, Chilecito, Paso de las Carretas, El Rincón y Piedra Blanca."

Relata que llegaba a las plazas, instalaba un espacio, y se producía la magia. Incontables niños venían y expandían todo su potencial a partir de la explorar los "espacios" generados con alfombras, juegos y juguetes. Y es aquí donde se afirma en la experiencia lo que plantea María Borja Solé (2013) (investigadora de la Universidad de Barcelona e

---

<sup>1</sup> En la presente nota se decidió usar el lenguaje inclusivo con la "e" atentos a la diversidad y privilegiando una letra que permite la oralidad. La misma ha sido revisada a partir de las guías nacionales e internacionales. En cuanto se cita las palabras del entrevistado o bibliografía se respeta la fuente tal cual fue expresada.



impulsora de ludotecas) no es sólo un juego, es un derecho, una necesidad vital para la maduración, el crecimiento y la conservación de la salud (física y mental). Por ello hoy crece la necesidad de ludotecas y facilitadores lúdicos. Nuestra sociedad cargando a las infancias con exceso de tecnología fue mermando el juego espontáneo en los barrios y en las casas.

Pero nos preguntamos: ¿qué es lo que vuelve a despertar ese espacio de creatividad, de libertad como nos plantea Huizinga y Scheines?. ¿Qué significa llevar el juego? Merlín reflexiona: "Llevar el juego es llevar una actitud lúdica primeramente, en las manos, en la cara, en la disposición corporal, entregarse. Yo me veo antes de salir, pienso en el pueblo al que voy, tengo memoria de los niños que están allí y entonces sé que tengo que llevar lazo, tengo que llevar el "choique" (una talla en madera de la cabeza de un ñandú, a lo cual se juega a enlazar), tengo que llevar sogas. Siempre hay que portar que llevar elementos para evocar. Entonces, yo armo el viaje antes de salir, cuando llego allá, dispongo todo el material de manera tal que se puedan desarrollar los juegos y doy paso a la creatividad de cada uno de los niños y también de los adultos en cuanto deseen intervenir, tienen el espacio absolutamente abierto. Cuando se trata de infantes es muy importante, es importante llevar el cuerpo, la mirada, el gesto, la calidez que uno le tiene que entregar."

Hablamos también de la necesidad que las infancias accedan a materiales lúdicos artesanales, donde por un lado crezca la conciencia social que implica la sustentabilidad, el descubrimiento de una nueva lógica, donde unas tapitas de gaseosas y un tubo de cartón de servilletas o papel higiénico se puedan convertir en ranas, autos, robots, aviones y mucho más. Objetos que estén a su alcance, materiales a los que puedan dotar de su propio sentido lúdico. El jugar es siempre un espacio de dar significaciones nuevas a elementos que están allí.

Se destacaba entre varias de las fotos, una que mostraba una mesa de polenta, con un borde contenedor –que generaba una caja- donde podía dibujarse con polenta. Y sólo por las fotos se comprendía que algo nuevo sucedía. El enmarque de la mesa permitía invitar al juego creativo y

colaborativo, instantáneo que nos hace memoria de la dimensión de acontecimiento que tiene el juego. Es algo único siempre. Sucede. En un aquí y en un ahora. Irrepetible. La reiteración sólo será un nuevo inicio.

Nos encontramos también con un juego llamado el laberinto, generado con distintas maderas en distintas formas. Merlín nos explica que ese juego trabajan la competencia a través del laberinto porque con las tablitas, rectangulares y los prismas se van haciendo trabas para que los cilindros no lleguen al otro lado. Pero más allá del juego que se arma con reglas, sirve mucho porque los de menor edad empiezan a buscar patrones arriba del tablero, más allá de los aprendizajes escolares. Usando el color, usando las maderitas ya sea las cilíndricas o las prismáticas. Se pasan el tiempo allí arriba. Es impresionante ver los usos creativos que dan a ese juego.

En cada experiencia lúdica hay siempre una imagen de lo que se va a vivir, sin embargo, al realizarla, se abre un descubrimiento para la persona que facilita lúdicamente, algo que no calculaba. Por eso le acerco a Merlín esta pregunta: "¿Qué descubriste?" Y él responde: "el salir hacia afuera, la pasión por brindar este espacio. Porque la gente se contagia de esa pasión del jugar. Entiendo el valor que le dan al jugar en ese tiempo. Porque se genera un momento que se lo llevan en el corazón. De repente entienden que están viviendo un momento, con su hijo con su hija, que es único. Se llevan un recuerdo, un recuerdo que queda anclado en la historia de la familia." Seguimos hablando y profundizando para hacer memoria de que el juego es ante todo dar lugar al no-tiempo, a la generación de un tiempo libre, un tiempo de ellos pero que en nuestra sociedad moderna, cada vez más, es necesario habilitarlo y abrirlo.

Y me sumo a la reflexión para entender que debemos custodiar el hecho que es un tiempo de ellos, no es nuestro y al mismo tiempo las personas facilitadoras somos un puente, o tal vez un profesional en cerrajería. Alguien que tiene la posibilidad de "abrir la puerta para ir a jugar". Es la posibilidad de despertar el alma jugadora que tenemos dentro porque el juego está inscripto en nosotros como una matriz de conocimiento, de creación y de transformación. El juego es ese espacio libre,

es espacio cuasi sagrado donde un facilitador lúdico entra-acompaña, como si fuera una persona adulta que entra de noche en la habitación de un bebé que está durmiendo, en puntitas de pie para no despertarle.

Merlín nos cuenta que en cada armado propone distintos sub-espacios, algunos de lectura, de pintura, de juegos de mesa y juegos de construcción. Contando desde los inicios con la compañía de su hijo Athina, quien juega un papel fundamental. Athina tiene 20 años y lo acompaña desde hace 5, aprendiendo el jugar en el hacer. Asistiendo y jugando.

Hay un tiempo de llegar al pueblo, de ver que está sucediendo, de escuchar. Y ahora que hace ya unos años que regularmente los visita, también hay un tiempo de ser recibidos. Luego viene el armado, bajo el cielo celeste puro de Mendoza, y allí la invitación está dada. No se necesita nada más. Los niños vienen y empiezan a interactuar.

Es cierto que Merlín también es docente, por lo cual se da este cruce entre juego y escuela, un cruce altamente polémico si lo es, que ameritaría un espacio exclusivo para reflexionar sobre ello en cuanto a juego y libertad. Pero nos comparte una anécdota de una de las escuelas rurales, donde podríamos ver una convivencia en de estos dos términos en el marco escolar: "Sucedió en séptimo grado. No había forma de que se aprendieran las tablas, y entonces, en un momento libre, sin enmarcarlo en un objetivo de aprendizaje, propuse una idea-juego: la batalla de las tablas. Se dio algo único. Ellos establecieron las reglas y el mecanismo. Y se apasionaron. En un momento entra la directora al aula y ve que el aula era un desorden absoluto, si lo mirabas de afuera, sacabas la foto sólo se veía un desorden total. Unos gritaban de un lado los otros gritaban del otro, habían cuatro grupos en puja. ¿Qué estaban haciendo? Durante tres horas seguidas haciendo competencia de tablas, competencia con las tablas. Pero fue un juego que armaron y sostuvieron ellos".

Esta anécdota nos hizo entender que el problema está todavía en cómo concebimos la tarea de la educación. Todavía nos habitan las matrices de nuestras experiencias escolares. Ser docente, es también invitar a la libertad. Y entonces si educar

es invitar a la libertad, y el juego es invitar a la libertad, van de la mano.

Era claro que en todas estas anécdotas había algo en común para tener en cuenta, algo fundamental en la tarea de la persona ludotecaria: el entrar y el salir, como lo plantea Gonzalo Cunqueiro en uno de sus artículos: "Es importante estar atento al momento oportuno de tomar esa decisión, pues un facilitador que durante el momento de juego libre permanece en la escena cuando ésta ya puede ser sostenida autónomamente por los chicos, habrá perdido de vista los objetivos de su rol." Los niños son siempre los protagonistas.

Pero todo emprendimiento que cuenta con nuestro tiempo debe ser sustentable. Un respeto esencial a nuestra actividad. Por ello incursionamos en el tema. "Tenemos ahora patrocinadores que me han ido ayudando de distintas maneras, como el municipio de San Carlos, Municipio de Alvear. Escuela Escuadrón 28 por ejemplo, abrió las puertas al juego y ese fue un punta pie impresionante, gracias a su directora Sonia y la Supervisora Teresita. ¿Qué pasó? Se involucró en lo lúdico toda la comunidad educativa. Y cuando comienza la pandemia estaba toda la comunidad unida y comunicada. Porque estábamos trabajando desde lo lúdico. Entonces fue muy fácil transitar todo el proceso de transición, desde el juego. Porque las familias ya estaban acostumbradas a generar lo lúdico". Estamos hablando de una escuela de zonas rurales, periféricas, con altos índices de vulnerabilidad. Niños que tienen dominios de distintas lenguas nativas".

Tenía curiosidad y le pregunté: "Vos ya venías haciendo esto hace tiempo, qué te está aportando YUGUETS? ¿Qué diferencia encontrás haciendo la Tecnicatura en Ludotecas?". Y me encuentro con una respuesta conmovedora y hasta poética (en cuanto metafórica): "Yo venía caminando entre las piedras descalzo, tenía que llegar a la cima. Yuguets me dijo: *"súbete al ascensor"*. Es una nueva forma de enseñar y de aprender."

Cuando se ven las imágenes de esta ludoteca móvil, en ese encuentro con la belleza de la naturaleza, surge una sana envidia. Merlín nos aclara que también los mendocinos miran la montaña con ojos lúdicos imaginando ser la montaña. Todo

esto es lo que sucede en las plazas, en las alfombras de Merlín, como lo han llamado algunas veces. “Suceden tantas cosas bonitas, sucede algo que es maravilloso y es la comunión”. Entonces el espacio que se genera en esta situación lúdica, es comunión. Cada uno está, está presente y se reúne, no hay violencia, no hay agresión, hay comunicación, hay el compartir. Estamos hablando de un rango entre un año y medio a cinco años. Es muy difícil encontrar esta actitud. Sin embargo en las alfombras se vive un clima tan precioso, que se disfruta.

Es claro en esta experiencia cuál es centro de una Ludoteca o una Juegoteca: es el espacio dónde están los niños, el marco puede ser una plaza, una institución, o un espacio propio. Pero no es el espacio (como lugar físico) lo que define una ludoteca, sino “un hallar”. Por eso para quienes toman la función de facilitadores se requiere ante todo una mirada atenta a lo específico de cada comunidad, de cada territorialidad. Cómo juegan, con quiénes juegan, a qué juegan. Una mirada que permitirá un diálogo (no de palabras sino en la propia acción lúdica) con quienes participen. Siempre privilegiando la centralidad del juego y del sujeto que lleva adelante esa acción.

Es importante destacar los aspectos más relevantes de este tipo de experiencias. Ante todo la capacidad capilar de llegar a los lugares más recónditos, a todas las infancias y a todas las familias. Asimismo su posibilidad modular, de armarlo de acuerdo a los destinatarios que lo recibirán. Sin embargo pienso en el momento en que el juego termina. Cuando “la blanquita” se lleva los disparadores de un universo que se abrió. Imagino el vacío, pero no la nada. ¿Qué es lo que queda?: no sólo la memoria, sino también la espera de un retorno, rítmico, sistémico; una mirada que se ha abierto, unos ojos que aprendieron a encontrar el juego en los elementos más cotidianos.

Un mago lúdico le queda como definición a Merlín. Que compartiéndonos su experiencia, pudimos entender más del juego y del jugar, pudimos reflexionar codo a codo. La cordillera era el marco del juego, era parte del escenario, pero el paisaje más viviente eran los de aquellos rostros, que latían de juego, y latían de libertad, y latían de sí mismos.

### Referencias Bibliográficas

- Cunqueiro, G. El juego de la promoción y protección de derechos. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1W1CG6pMISHCysYGulG8g4QO3nANPdaoc/view?usp=sharing>
- Huizinga J (1990). *Homo Ludens*. España, Madrid: Editorial Alianza.
- Instituto YUGUETS [@institutoyuguets][facebook] (7 de junio 2021). Una Ludoteca Rodante a los pies de la Cordillera: Una entrevista a Merlín. Recuperado de: [https://fb.watch/5\\_nQJp7u8h/](https://fb.watch/5_nQJp7u8h/)
- Scheines, G. (1998). *Juegos Inocentes, Juegos Terribles*. Argentina, Buenos Aires: Eudeba.
- Soriano Morales, Emanuel (2013). Más que un juego, reflexiones sobre un derecho. Revista Iberoamericana Rayuela. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Emmanuel%20Soriano%20Morales.pdf>

# Tun Tun ¿Quién es?<sup>1</sup>

**María CARRAL<sup>2</sup>**

La Pampa, Argentina

<sup>2</sup> Nació en Buenos Aires en el otoño de 1963. Es actualmente coordinadora académica del Postítulo Juego y Jugar en las Prácticas Educativas del ISEF "Ciudad de General Pico". Se ha desempeñado como profesora de EF por más de 30 años en todos los niveles educativos y en colonias, campamentos y kinderclub. Los últimos 30 años fue también docente en el ISEF General Pico en el área de juego y expresión, prácticas en ambientes naturales y coordinadora del Taller de Práctica de Enseñanza. Fue rectora del ISEF entre 2018 y 2019, hasta su jubilación. Le gusta bailar tango y folclore, tejer, leer, cantar y últimamente jugar con sus pequeñas nietas.

Email: mfcarral@yahoo.com.ar

## Un patio, un juego

"Tun Tun ¿Quién es?  
La paloma y el laurel  
¡Abre la muralla!"  
N.G

He mirado este patio de escuela y sus juegos tantas veces. Una y otra vez, mi mirada se centró en el mismo juego, que llama la atención por su universo de significados incomprensibles en toda su complejidad.

<sup>1</sup> El artículo pretende abordar la tensión juego-escuela en clave de derecho y juega metafóricamente entre dos discursos lúdicos: un juego, una poesía. El título del artículo y varios fragmentos del mismo pertenecen al poema de Nicolás Guillén "La Muralla" (Guillén N, Antología Mayor, Ed. Diógenes S.A. 1974, México) musicalizado por el grupo chileno Quilpayún: <https://www.youtube.com/watch?v=BJebLiBCykk>

*La muralla* es jugada por casi todo el grupo de sexto año de la escuela primaria; diría que es en sexto cuando se instala como ritual del recreo largo aunque tiene sus preliminares: les niñas atraviesan sectores del patio a medida que pasan a los grados siguientes; llegado a sexto año y a ese sector del patio que "les toca" para el recreo, elles se lo apropian jugando a La Muralla.

En esta escuela durante el recreo, el patio se divide en zonas para cada grado. Los primeros años tienen recreo en el *patio de tierra*; hay que esperar a quinto año para pasar al *patio de baldosas*; pero ya en cuarto el pasaje se da informalmente -como quien no quiere la cosa- sin consecuencias disciplinarias mientras no ocurra nada que ponga el asunto sobre el tapete.

A través *del jugar* a La Muralla parecería producirse una identificación entre lugar y juego; una apropiación real de un sector arbitrariamente

asignado a un grupo (con intención de disciplina-  
miento y control de los cuerpos) que a través de  
*su jugar* se transforma en *su lugar*. A la vez *jugando el juego* les niños se desplazan hacia un sector  
del patio que no les corresponde y *pasan más allá  
del límite* del sector a ellos asignado. Precisamen-  
te, el límite del espacio asignado funciona en el  
juego como la zona donde el/la muralla<sup>3</sup> realiza  
sus desplazamientos laterales con intención de  
atrapar a los jugadores que pasen por allí. Cada  
vez que los jugadores pasan al otro lado del límite  
permitido institucionalmente, no permanecen en  
el sector prohibido: solamente lo recorren en/  
dentro del juego. Esta última idea me lleva a pen-  
sar en el ejercicio de la “negociación” desde una  
doble perspectiva:

1. La negociación que es propia del juego, hacia  
adentro del mismo para poder jugar: jugadores,  
acuerdos, formas del juego, roles, rituales etc.
2. La negociación como ejercicio de rebeldía con  
lo instituido a través del jugar: el juego como prác-  
tica social liberadora.

Durante los tres años que me dediqué a observar  
este juego advertí que (más o menos explícita-  
mente) según las épocas y/o maestras que estén  
“de turno” en el recreo, circula una regla que pro-  
híbe jugar La Muralla. Tal vez, la regla se aplique o  
no en relación al vaivén en los picos de accidentes  
(caídas, roturas, choques, etc.) que ocurran en el  
patio.

## La secuencia del juego La Muralla

En este jugar particular de *La Muralla* se observa  
una secuencia que va así:

- suena el timbre
- salen chiques corriendo por la galería (esto no  
está permitido) hasta la puerta de acceso al patio
- pasan la puerta a empujones, atentos a ese  
momento
- a medida que pasan corren hacia la pared que  
limita el sector asignado al grupo para el recreo y  
se apoyan de espaldas en ella
- el/la último en atravesar la puerta se dirige a *la  
rejilla*<sup>4</sup>
- el resto de los chiques empiezan a correr por el  
lugar y atraviesan el patio de lado a lado para es-  
capar el/la muralla que quedó en el medio (cuan-  
do algún jugador grita “no vale chicle” significa  
que una vez que inician la carrera para atravesar  
la zona custodiada por el/la muralla, no pueden  
volver atrás: deben detenerse, modificar el reco-  
rrido o continuar hasta el otro extremo mante-  
niendo el sentido hacia adelante)
- suena el timbre para entrar
- gritan el nombre de quién quedó “muralla”
- al sonar otra vez el timbre y sólo en los recreos  
largos todo vuelve a comenzar, continuar. A veces  
acompañado de la voz *el último muralla* pero aun-  
que no se diga igualmente funciona.

<sup>3</sup> El / la muralla es el nombre con que los niños llaman al que cumple el rol de  
murallero/a, el que persigue

<sup>4</sup> La rejilla es una estructura de hierro que atraviesa todo el patio cubriendo una  
especie de alcantarilla de desagüe; divide el patio de baldosas en dos partes y  
cada una de ellas corresponde a 5° y 6°

En el Diccionario de juegos infantiles latinoamericanos, este juego se referencia con el nombre “Patrón de la vereda” (Coluccio y Coluccio, 1998, pág.263) y se explica como “juego infantil en vías de desaparición” (no han visto los recreos de este patio). El número de jugadores no es demasiado importante. Se juega mientras se pueda jugar. Otras fuentes<sup>5</sup> afirman que el juego se llama también Muralla China y otros nombres para el mismo formato: El Negro, El Viejo, El Loco, El Cazador, El Pescador, Guerreros Avancen, El Patrón de la Vereda. Varios de esos nombres circulan por el patio y la escuela de este escrito. No se puede establecer una fecha exacta de su origen aunque se piensa que es muy antiguo. Con el nombre de El Pescador el juego se menciona en un edicto del rey Eduardo III de Inglaterra (reinado 1327-1377) quien comprometido en la persecución de sus asuntos de estado, perturbado por juegos demasiado ruidosos y salvajes frente al Palacio de Westminster, decidió prohibirlo y desterrarlo de su entorno. De todas maneras tanto adultos como niños continuaron jugando el juego.

### Tun Tun ¿Quién es?

El derecho a jugar ¡Abre la muralla!

La Convención sobre los derechos del niño de la ONU (CDN) en su artículo 31 señala: “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño 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.

Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.” Argentina ratificó su adhesión a la CDN en 1989 a través de la Ley 23849; es mucho tiempo desde entonces y en lo discursivo se ha avanzado notablemente en todas las instituciones que se relacionan con los niños. Pero, como se pregunta Carla Villalta (2020, pág. 36) “¿Cómo podría un documento jurídico como la Convención tener la potencia suficiente para desarticular

imaginarios sociales arraigados con tanta fuerza y hace tanto tiempo, en debates tan diversos y complejos?”

El juego es un derecho de los niños y todas tienen derecho a jugar. Los niños se encuentran cada día en la escuela –cuánto falta nos hizo ese encuentro postergado por la pandemia- durante muchos años de su vida. Es decir: la escuela es el espacio y tiempo que el Estado propone y dispone para que las infancias y juventudes construyan su propio mundo y a sí mismas, mientras aprenden el mundo que habitan y transforman. Entonces: si el juego es un objeto de la cultura, que atraviesa todos esos mundos que se cruzan en la escuela donde habitan cada día niños y jóvenes; si el juego es un derecho reconocido para los niños y jóvenes ¿es posible admitir una escuela que *cierra la muralla* al juego y al jugar? El juego descrito en este relato evoca en su nombre a las murallas construidas en la historia de la civilización humana, esos grandes y extensos muros con fines de protección y defensa del territorio que quedaba en su interior ante los peligros del afuera. ¿Acaso la escuela construyó una muralla que se cierra para el juego y el jugar? ¿Es posible que los niños y jóvenes estén y sean ellos mismos en la escuela si el juego queda afuera? ¿El juego y el jugar es considerado un peligro externo del que la escuela se defiende? ¿Qué hace la escuela con el derecho a jugar, con el juego como derecho?

Un estudio sobre los derechos del niño a 30 años de la declaración de la CDN, señala a partir de una intervención realizada en una escuela “... comenzamos a incluir juguetes, juegos, libros y materiales de pintura y dibujo como modalidad para favorecer la explicitación de sus necesidades e intereses. A partir de ello, dos enunciados se fueron instalando: el primero remite a que la inclusión de dispositivos lúdicos y expresivos posibilitaron a los agentes profesionales construir un vínculo favorable con esta población y, el segundo, remite a que el acercamiento de NNyA a dichos objetos y recursos hizo explícita la ausencia de estos en su vida cotidiana, puesto que demandaban juguetes, juegos, libros y pinturas para llevarse a sus hogares” (Fernández E. 2020, pág. 393)

El relato de La Muralla en la escuela que se refiere en esta historia nos permite jugar con algunas ideas.

<sup>5</sup> Consultar <http://www.ambergerschule-nuernberg.de/pro/Ambergerfest/TextFangspiele.pdf>

\*El juego y el jugar es patrimonio de los niños. Ellos se organizan y construyen formas de organización social cuando juegan. Conquistaban ese espacio que les asignan a través del jugar y a la vez desde el jugar se pasan de los límites impuestos, se rebelan, construyen libertad, conquistan nuevos espacios y derechos ejerciendo el derecho a jugar. Comprenden cabalmente lo real y lo ficcional, sin generar problemas o peleas; ni siquiera necesitan verbalizar enunciados o expresiones propios del juego para iniciar acciones o movimientos; no quieren perder tiempo de jugar –escaso– y se entienden así nomás, como por gestos casi imperceptibles. ¿Qué hay del adulto en esta historia, con el juego en la escuela? ¿Qué hay del tiempo y espacio que la escuela otorga al juego más allá del recreo?

\*El juego es patrimonio del recreo. Timbre y timbre delimitan el antes, el durante y el después del juego. Los chicos salen a empujones para apropiarse de ese breve tiempo y espacio en el que se puede jugar y se juegan ellos y ellas en sus conquistas, en los desafíos a lo instituido, en las negociaciones entre jugadores del juego, en sus propias subjetividades; pero también en las negociaciones con quienes paran la pelota desde las reglas escolares. Ese momento de jugar y todas las decisiones que allí ocurren les pertenecen, son protagonistas de su historia grupal. La memoria lúdica de la escuela se relaciona con ese juego: desde los peques que lo ven desde el patio de tierra y anticipan cuando aún no les dejan (no les toca) pisar las baldosas, hasta quienes llegan a sexto grado para murallear o *atravesar murallas*. ¿Y qué hay del juego más allá del recreo en esta historia, en el tiempo de la escuela? ¿Qué hay de los niños en el ejercicio de su derecho cuando el tiempo y contenido de la escuela es definido por otros: adultos, programas escolares, reglas que responden a las empresas aseguradoras? ¿Se considera a los niños y su derecho a jugar? ¿Les vemos y escuchamos a ellos?

Si pensamos en uno de los orígenes atribuidos al juego La Muralla en versión conocida como El Pescador, advertimos que mucho ruido y desorden frente a palacio ocasionó su prohibición. Parecido ocurre con el juego en la escuela. Parecido ocurre simbólicamente cuando se juega este juego en versiones con otros nombres.

En el caso de El patrón de la vereda el juego se regula por un cuento o relato acerca del patrón de la vereda, muy malo, que no deja pasar ni jugar a los chicos y todo lo que se va armando con la historia a partir de esa idea: alguien que se cree dueño de la vereda y se interpone al derecho del otro.

Al jugar al Patrón de la vereda, podría leerse una crítica a la propiedad privada o a cierto modo de concebir el espacio público si es que en el jugar se *defiende el derecho de paso*, el derecho a la calle, el derecho de juego, de libertad. El juego del Patrón evoca un hecho común de las infancias de ciertos barrios o vecindarios donde se plantea la disputa por la propiedad y el control de la vereda, de la calle, del espacio común. El juego visibiliza la tensión social que niega, disputa y/o criminaliza la vereda, la calle, la esquina como lugar de los pibes. Recuerdo haber visto y jugado: picaditos, ring-raje, escondidas, rangos y cachurras, rondas, manchas, carreras y vueltas en bici. Recuerdo, también, pelotas incautadas, veredas custodiadas por vecinos y hasta padres que prohibían salir a jugar, cuando las Doñas y los Don del barrio se apersonaban casa por casa a dar su queja por la molestia ocasionada por los niños jugando “en su vereda”

En el caso de El Negrito la dinámica es parecida, sólo que los valores implícitos que conlleva pueden pensarse desde otra perspectiva. La ideología es potente: el negro es malo de por sí. Por ser negro (y malo) hay que evitarlo, no dejarse atrapar, escaparle; el Negrito persigue a los blancos (puros y buenos) que se convierten en sus víctimas (aún cuando la historia demuestra que es a la inversa). En ambos juegos, Patrón de la Vereda y El negrito, se sostienen los elementos simbólicos como reguladores del jugar; las creencias, las historias en torno a los roles (en este caso personajes) son necesarias. En ocasiones hace falta alguien externo al juego que lo sostenga a través del relato. Tal vez en estas últimas formas comentadas se expresen a modo de reminiscencias atávicas, las luchas por instaurar nuevos estados o formatos de las organizaciones sociales en la evolución de la humanidad. ¿Qué papel juega el/la adulto/a, el/la docente cuando se juegan esos textos o historias en el jugar? ¿Qué relato construiría o animaría el narrador? ¿Cuestionando qué valores? ¿Promoviendo qué valores?

### Espacio, sectores y lugares

El espacio en que se juega La Muralla en esta escuela es un patio escolar de todos y de nadie: normatizado por las reglas de la escuela, por el sentido disciplinador de cuerpos y géneros, por las pautas sanitarias -¿cómo jugamos en pandemia?- , por las actas de prevención y de actuación en caso de accidentes etc.

El patio de la escuela puede ser uno más, uno cualquiera. Sin embargo si afinamos la mirada, este patio se singulariza. Más de cerca y mejor enfocados podemos verlo como "la parte de una cosa o lugar y sus ocupantes" aún algo impersonal, difuso; apenas un sector con sus ocupantes indefinidos, sin sus vivencias, representaciones, haceres, pensares y sentires... En ese continuo movimiento espacio-sector-lugar que se construye desde el jugar junto con la constitución de memoria lúdica, cada patio en cada escuela puede pasar de la globalidad a una parcialidad original y distintiva: se crean lazos, vínculos, subjetividades. Y con ello, una forma de ser patio percibida como propia, con sus rasgos y avatares singulares, distintivos. Podríamos hablar de "una modalidad relativamente estable [de ser patio] que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de sus miembros; el modo en que ambos componentes (políticas y prácticas) son percibidos por sus miembros- actores en el imaginario institucional" (Frigerio G. 1992, pág. 35)

¿Cuáles políticas y prácticas define cada escuela, cada patio, cada muralla que se abre o cierra al juego? ¿Qué papel juegan los actores adultos, docentes de cada escuela, en esa disyuntiva?

Según podamos abrirnos a tantos interrogantes y ensayar respuestas, será la escuela con el juego que tendremos. Allí estarán (o no) recreos, clases, juegos y jugares; risas y cantares, caídas y raspones, normas y sanciones; lluvias con charcos, desafíos y conquistas; soles resquebrajando tierra, vientos de agosto en los pelos, tierra en los ojos; recuerdos e historias, personajes cotidianos. Amigos y amigas que se hacen en el juego. Allí deben estar los niños y jóvenes construyendo a la par con la escuela y los docentes una gran muralla que custodie el juego como derecho (también) en la escuela. Una muralla que transforme la escuela en territorio privilegiado del juego.

Para hacer esa muralla traigan ¡sí! todas las manos: los negros sus manos negras, los blancos sus blancas manos. El juego y el jugar son amigos de la vida, de la libertad, de la rebeldía, de la felicidad. Al corazón del amigo ¡abre la muralla!

### Referencias Bibliográficas

- Coluccio F. y Coluccio M. (1998) *Diccionario de Juegos infantiles latinoamericanos*. Bs.As. Corregidor
- Fernández E. (2020) Disputas y tensiones en el abordaje de problemáticas relativas a las infancias y adolescencias escolarizadas. En Isacovich P. y Grinberg J. *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. Bs. As. Edunpaz
- Frigerio G. y otros (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca* Ed. Troquel
- UNICEF (1996) *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid
- Villata, C. (2020) Prólogo. Derivas y debates: la conformación de un campo de estudios a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. En Isacovich P. y Grinberg J. *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. Bs. As. Edunpaz



# Tocada Movida: Música y Ajedrez. Desde sus comienzos hasta la Beca de Creación del Fondo Nacional de las Artes

**Alejandro OLIVA<sup>2</sup>**

Buenos Aires, Argentina

<sup>2</sup> Cantante, músico, compositor, director de teatro, actor, dramaturgo y profesor de ajedrez. Fue Coordinador Pedagógico en el Programa de Ajedrez Escolar, dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Coordinador del Área de Educación Especial y Ajedrez. Docente de las Diplomaturas en Aspectos Socioculturales y Educativos del Ajedrez, en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente en el Instituto de nivel terciario Yuguets.

Email: aleoliajedrez@gmail.com

“Las lenguas desempeñan una función esencial en la vida cotidiana de las personas, no solo como instrumento para la comunicación, la educación, la integración social y el desarrollo, sino también como depositarias de la identidad, la historia cultural, las tradiciones y la memoria únicas de cada persona.”

UNESCO

Decenio de las lenguas originarias: 2022-2032

La banda Tocada Movida está fundada en la idea de articulación entre música y ajedrez. Tuve esta idea cuando daba clase de Ajedrez en Educación Especial. A los chicos les costaba recordar las reglas de los movimientos del peón, entonces escribimos juntos las reglas en el pizarrón y con la guitarra que llevo a todos lados le puse un ritmo de cuartetazo cordobés que funcionó muy bien: los chicos recordaban las reglas cantando y bailando la canción. Hoy, “*Petiso y cabezón*”, esa canción del

peón, es uno de los hits. Esa experiencia resultó muy significativa y seguí ahondando en ella.

## **Surgimiento de la idea y de la banda**

Tocada Movida se formó en 2008 en la Ciudad de Buenos Aires. Todos los miembros de la banda éramos profesores de ajedrez que hacíamos música, y músicos a quienes nos encantaba jugar al ajedrez. Nos conocimos en el marco de nuestro trabajo docente en el Programa de Ajedrez Escolar del Ministerio de Educación del GCABA y esta doble pasión nos reunió.

## **Trayectoria de Tocada Movida**

La proyección de la banda alcanza gran parte de Argentina y Uruguay. Los conciertos solían tener lugar -antes de la pandemia- en la Ciudad de Buenos Aires, a razón de cincuenta anuales, realizados en Centros Culturales, Clubes y Escuelas. En algunas oportunidades muy especiales la banda tuvo el honor de ser convocada para

dar conciertos en Plaza de Mayo (celebrando el día del Ajedrez Escolar, que es el 15 de abril en homenaje al natalicio de Miguel Najdorf, el más grande jugador argentino), en el Espacio Memoria (EXESMA), en Tecnópolis, en la Biblioteca Nacional, en el Club Argentino de Ajedrez, en el Club Torre Blanca, en el Club de Ajedrez de Villa del Parque y con Abuelas de Plaza de Mayo en la Escuela 2 DE 21 "Maestro Eduardo Vicente", en un homenaje a los docentes desaparecidos. La banda también realizó giras por ciudades del país organizadas y auspiciadas por organismos públicos de Río Negro, Mendoza, Misiones, Santa Fe, Partido de la Costa, La Plata, y Municipios del Gran Buenos. En Uruguay Tocada Movida fue convocada para dar conciertos en el Teatro Municipal Florencio Sánchez de Montevideo tocando con músicos locales para alumnos de escuelas primarias y en las Expo-Ajedrez 1 y 2 de Montevideo, exposiciones de ajedrez y arte, todos eventos organizados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Uruguay. También hice presentaciones como representante de la banda en España, Panamá y México, en el marco de conferencias organizadas por la Fundación Kaspárov para Iberoamérica.

### Formación de Tocada Movida

Hoy el proyecto "Tocada Movida" está formado por Omar Amendolara, bajista y productor, Romina Rojkes Tellarini, en teclados y voz, Mariano Gómez en batería, Romina Mazzone en eventos multimedia y streamings, Gerardo Niemez técnico de sonido, y yo, Alejandro Oliva, como guitarrista, cantante, compositor y productor. En algunas oportunidades, en función del género musical, se incorporan otros instrumentos (bandoneón, gaita gallega, castañuela, ukelele, flautas, clarinete, cello, contrabajo).

### Discografía de Tocada Movida

Así como surgió la canción del peón, pensé en escribir una canción con el movimiento de cada pieza y a cada una le compuse su música en estilos musicales populares. Pero después fueron apareciendo otros temas también muy interesantes y las canciones se seguían sumando. En cada concierto la banda las tocaba, los chicos iban aprendiendo las letras. Finalmente surge la necesidad de hacer un disco.

Hoy Tocada Movida tiene cuatro discos y va por más.

1. "Tocada Movida Vol. 1" (2009), grabado y masterizado en "Los Elefantes", estudio de Lito Vitale
2. "Peón Aislado" (2012), grabado y masterizado en "Estudio Urbano"
3. "El rey nunca se come" (2018), grabado en "HomeStudio"
4. "Tocada Movida. Para los más chicos" (2020), grabado en "HomeStudio" y masterizado por Martín Pompei, con la participación como letrista de Miriam Monreal Aladrén, pedagoga y ajedrecista, referente del ajedrez educativo de Zaragoza, España

### Una combinación asombrosa

Cuando cuento que Tocada Movida es una banda musical que en sus temas sólo aborda la temática de ajedrez la gente se asombra, se sorprende. A veces pienso que en algunos casos hasta surge la duda acerca de si se trata de una propuesta creativa o simplemente estrafalaria. Tocada Movida es un proyecto creativo, que ha ido evolucionando y creciendo, que se desarrolla con seriedad y profesionalismo, contando con una trayectoria avalada por su discografía y más de setecientas presentaciones en vivo es sus trece años de historia.

Y este emprendimiento empezó casi de casualidad, como enunciaba más arriba. Yo estaba dando un taller de Ajedrez con alumnos que tenían con dificultad en sus procesos de aprendizaje, y además concurrían en forma bastante discontinua. No conseguía que aprendieran las reglas de los movimientos de las piezas y eso resultaba bastante frustrante para mí. Un día les pedí que me digan las reglas del movimiento del peón, y las fui anotando en el pizarrón, y cuando las leímos en voz alta noté que una de las frases decía "...*parece que come en diagonal...*" y otra, "...*cuando llega al final puede coronar*". Estrictamente esas no son las sentencias correctas, no son las verdaderas reglas del juego, todos sabemos que ni *parece*, ni *puede*, sino que **come** en diagonal y cuando llega al final, **corona** -se transforma en otra pieza, con excepción del rey-; pero por alguna razón encontré musicalidad en esas frases que

dijeron los chicos. No recuerdo si había llevado mi guitarra o había una allí en el aula, pero salió una canción, en forma de cuartetazo cordobés, que se llama "Petiso y cabezón", que contenía las reglas del movimiento del peón. Y así, de a poco fueron apareciendo ideas sobre canciones respecto de las otras piezas, del reglamento del juego, historias de grandes ajedrecistas y temáticas del mundo del ajedrez, que se materializaron en los cuatro discos arriba mencionados.

Es interesante también mencionar cómo surgió el nombre de la banda, cosa que no resultó nada fácil. Hay un dicho muy común en ajedrez: cuando tocas una pieza y la soltás, enseguida tu adversario te dice "tocada, movida". Si la tocaste, la tenés que mover. También cuando haces música "tocas", y cuando tocas, se arma una "movida". Hicimos una especie de encuesta para que se propusieran nombres, y finalmente el nombre se le ocurrió a Marcelo Reides, unos de los actuales Coordinadores del Programa de Ajedrez Escolar del Ministerio de Educación del GCABA, un apasionado pedagogo del ajedrez educativo, gran problemista y, sobre todo, gran amigo personal e impulsor de esta iniciativa.

Como dije anteriormente, Tocada Movida es una banda formada en 2008. El repertorio está compuesto por canciones temáticas propias -letra y música- y ya llevamos cerca de cincuenta canciones que alternan ritmos y estilos musicales de todo el mundo.

### **La relación del juego y la cultura**

Cuando se piensa en el ajedrez, la mirada que en general se tiene sobre este juego, se centra muchas veces en su lado deportivo -o federativo-, o desde el aspecto educativo o pedagógico. Menos frecuente es considerar al ajedrez en sentido amplio como patrimonio de la cultura y justamente este es nuestro eje. Este juego -que fue creado hace aproximadamente dos mil años en la India, y que llegó a América hace cinco siglos- está evidentemente integrado a nuestra cultura, tanto en relación con el arte como en el aspecto socio-cultural. Prueba de ello son las diversas manifestaciones artísticas que lo tienen como protagonista (en la literatura, el cine, el teatro, la plástica, la música, etc.) y lo difundido que está también en su aspecto social (se juega en escuelas, centros

culturales barriales, clubes, plazas, parques, distintas plataformas de internet, etc.). Un elemento que facilita esta difusión es que solo se necesitan un tablero y las piezas -o una conexión de internet- y dos jugadores.

### **La Beca de Creación del Fondo Nacional de las Artes**

Esta trayectoria tan singular nos dio impulso para postularnos para la Beca de Creación del Fondo Nacional de las Artes, que nos fue otorgada. El Proyecto que presentamos, siguiendo nuestra línea de trabajo, aborda una parte viva de la cultura: las lenguas originarias.

Esta idea del abordaje de las lenguas surgió hace ya varios años. Se presentaban algunas cuestiones de adaptación de las letras, incluso de los términos que utilizaba habitualmente en mis charlas y conferencias cuando me convocaban de otros países, aunque fueran hispanohablantes. Por ejemplo, nuestro lunfardo, que aparece en el tango "La Dama blanca", o el título de la canción del peón: "Petiso y cabezón". El término "petiso" es una voz propia del Río de la Plata, entonces, en Uruguay se entiende bien, pero en México o en España no -allí "petiso" no significa nada-. Por lo tanto, fuera de estas latitudes, el título de la canción se transformó en "Chiquito y cabezón". De esta manera, empecé a hacer algunas adaptaciones en las letras para que realmente fueran significativas y cambiando "petiso" por "pequeño". De este tipo de ejemplos hubo muchos, y como me gustan los juegos del lenguaje, incluso cuando conocía el uso de alguna palabra local, enseguida la incorporaba a las canciones en los recitales, y eso producía un impacto muy positivo en el público, de apropiación, de pertenencia.

Esto nos dio el pie para pensar en versionar las canciones en otras lenguas. En los años de trabajo como Coordinador Pedagógico del Programa de Ajedrez, hacíamos dos conciertos cada martes en Escuelas Públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Algunas de esas son Escuelas Plurilingües, lo que significa que además del español como lengua de escolarización, se aprenden dos lenguas extranjeras. Allí surgió un Proyecto que llevó por título "Peón Plurilingüe" en el que versionamos las canciones en inglés, portugués, francés e italiano, tanto en la lengua como en el género musical.



También se han traducido y producido en catalán y en euskera, lengua originaria de los vascos, dentro de un plan de versionar las canciones en las lenguas primitivas de la península Ibérica. El éxito del “Peón plurilingüe” es el antecedente directo de nuestro actual Proyecto.

Estoy seguro que este nuevo emprendimiento de la Beca de Creación -traducir y versionar canciones de la banda a tres de las lenguas originarias que se hablan en nuestro país, el quechua, el aimara y el guaraní- será aún más exitoso. El Proyecto incluye una etapa de investigación, otra de producción y grabación de las canciones que serán cantadas por integrantes de cada una de las comunidades mencionadas, y por último de difusión. Se trata de un gran trabajo de equipo y aspiramos a que nuestras canciones contribuyan a que niños, niñas y jóvenes aprendan la lengua de sus mayores, única manera de asegurar su permanencia. Tomamos el compromiso de que toda la producción va a ser divulgada y accesible de forma gratuita a través de material escrito, de las redes sociales y, si las condiciones están dadas, a través de conciertos por streaming. También estamos muy ansiosos por volver a los conciertos en vivo, porque nos interesa el contacto con la gente, el intercambio personal y cuando el contexto sanitario lo permita estaremos felices de volver a los escenarios de la Ciudad y de todo el país.

### **A modo de conclusión**

Cuando jugamos, se acaban las diferencias de edad, de género, de ideologías, de etnias. Hay eticidad en el juego, hay algo más además de las reglas y los reglamentos, trabajo mucho estos aspectos en las clases con los alumnos del “Instituto YUGUETS (Tenicatura en Ludotecas)”, futuros docentes. Por ello, dado el gran interés que suscita el ajedrez junto a los valores éticos que este juego de estrategia posibilita desarrollar, estoy convencido que es un excelente vehículo para contribuir a la comunicación y al resguardo de estas lenguas, por consiguiente, de las culturas y la historia propia que llevan asociadas, visibilizando la pertenencia a la tierra, a la cultura y a la lengua originaria, a través del juego, del lenguaje y del lenguaje escrito.

La Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el período 2022-2032 como el Decenio Internacional de las Lenguas. Según datos de la UNESCO de 2019, hay siete mil idiomas en el mundo; noventa países con comunidades indígenas; cinco mil diferentes culturas indígenas y dos mil seiscientos ochenta idiomas en peligro. Creemos que el ajedrez, difundido y enseñado a través de nuestras canciones puede oficiar de manera magnífica como puente entre las distintas culturas. Estamos muy felices y orgullosos de sumar un granito de arena para contribuir a la preservación de nuestras identidades culturales.



# | INVESTIGACIONES |



# Recreação e lazer nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil

Fernando Resende CAVALCANTE<sup>1</sup>

Oromar Augusto DOS SANTOS NASCIMENTO<sup>2</sup>

Ari LAZZAROTTI FILHO<sup>3</sup>

Brasil

<sup>1</sup>Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é professor da Universidade Federal de Jataí e pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC). Universidade Federal de Jataí (UFJ).

<sup>2</sup>Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC) e editor assistente da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). Universidade de Brasília.

<sup>3</sup>Graduado e doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor da Universidade Federal de Goiás (UFG), editor da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC). Universidade Federal de Goiás (UFG).

Email: fernandorcavalcante@hotmail.com

Email: oromar.augusto@gmail.com

Email: arilazzarotti@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A recreação e o lazer têm relação histórica com a Educação Física brasileira (EF), notadamente pelas experiências institucionais recreativas, no Brasil do início do século XX, caracterizadas como atividades de recreação a fim de preencher o tempo de lazer das crianças, adolescentes, adultos e idosos (Gomes, 2003; Gomes & Elizalde, 2012; Serejo et al., 2017)

Internamente a essas iniciativas, havia a oferta de diversas práticas corporais tais como ginásticas, jogos, brincadeiras e esportes, cabendo aos egressos de EF atuar com essas práticas, o que impactou na entrada da recreação e do lazer na formação. Não por acaso, esses termos passaram a constar nos currículos que compunham os cur-

sos de EF vigentes na segunda metade do século XX, com disciplinas denominadas “recreação” (Serejo et al., 2017) e posteriormente “lazer” (Serejo & Isayama, 2018, 2019).

Tendo em vista esses aspectos, a recreação aproximou-se do lazer numa relação que se expressou nas disciplinas, pesquisas e publicações circunscritas à EF no Brasil (Melo, 2003; Melo & Alves Júnior, 2012); e sincronicamente a esse movimento, há as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCNCGEF) que incorporaram a recreação e o lazer ao longo dos anos. Esses documentos são responsáveis por apresentar direcionamentos a todos os cursos de EF do Brasil, que devem levá-los em consideração no momento de construção de seus respectivos currículos.



Para se ter uma dimensão do impacto desses documentos, desde que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a fornecer informações sobre a quantidade de concluintes dos cursos superiores do Brasil, foram formados um total de 595.282 novos profissionais de EF no país. Esse número é considerável, principalmente pelo fato de que essa contabilização ocorreu entre 1998 e 2018 – momento no qual essas pesquisas passaram a ser realizadas –, demonstrando que essa quantidade seria ainda maior se os dados temporais do INEP abarcassem desde a primeira DCNCGEF investigada, datada de 1969. Além disso, nos últimos anos tem ocorrido um crescimento na quantidade de cursos de EF, passando 267 no ano de 2000, para 1440 em 2018, e todos esses cursos têm como referência as DCNCGEF para a elaboração de seus currículos.

As DCNCGEF, constituem o *corpus* empírico analítico deste artigo e têm merecido considerável atenção dos estudiosos (Almeida & Silva, 2014; Alves & Figueiredo, 2014; Azevedo & Malina, 2004; Benites et al., 2008; Fuzii et al., 2009; Lemos et al., 2012; Maia & Sacardo, 2020; Metzner et al., 2016; Quelhas & Nozaki, 2008; Sobrinho, 2011; Souza Neto et al., 2004; Veronez et al., 2013). É fato que por esses trabalhos ganha-se compreensão das DCNCGEF, mas em nenhum deles há análise acerca da recreação e do lazer no âmbito desses documentos. Em razão dessa lacuna, evidencia-se a elaboração do presente estudo.

A partir deste contexto, a pesquisa indagou: como a recreação e o lazer foram/são tratados nas DCNCGEF do Brasil? Para responder à questão, este artigo objetivou caracterizar a recreação e o lazer nas DCNCGEF do Brasil.

### **Metodologia**

Esta pesquisa se efetivou como qualitativa (Creswell, 2007) e o procedimento analítico empregado foi a Análise de Conteúdo que segundo Bardin (2016) é caracterizada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens [...]” (p. 38).

O corpus empírico foi composto pelas DCNCGEF responsáveis por direcionar à formação dos estudantes de EF no Brasil e como critério de inclusão, selecionou-se as DCNCGEF aprovadas e que registrassem os termos “recreação” e/ou “lazer” em seus textos e, posteriormente, elas foram importadas para o software MAXQDA, que se trata de um software que oferece apoio a pesquisas científicas.

Essas diretrizes são compostas por uma resolução e um parecer. Na resolução estão contempladas as características gerais dos cursos, como a quantidade mínima de horas, o tempo de curso, os temas que devem ser trabalhados pelos currículos, etc. Já os pareceres são documentos elaborados por uma comissão de especialistas e vinculados as resoluções, por isso, ambos foram selecionados para as análises.

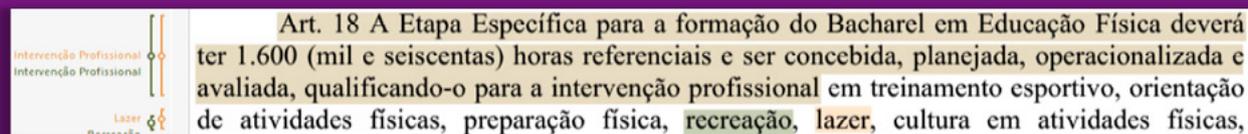
## Quadro 01 – DCNCGEF do Brasil aprovadas

Ordem	Documento	Data de publicação
01	Resolução nº 69 de 2 de dezembro de 1969	02/12/1969
	Parecer nº 894/69	02/12/1969
02	Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987	16/06/1987
	Parecer nº 215/87	11/03/1987
03	Resolução nº 7 de 31 de março de 2004	31/03/2004
	Parecer CNE/CES nº 58/04	18/02/2004
04	Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018	18/12/2018
	Parecer CNE/CES nº 584/18	03/10/2018

Fonte: dados da pesquisa

Após a seleção do *corpus* empírico, foram elaboradas codificações, que correspondem a um tratamento analítico que transforma os dados na representação de seus conteúdos (Bardin, 2016).

### Imagem 1 - Exemplo de codificação internamente à Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018 e Parecer CNE/CES nº 584/2018 no software MAXQDA.



Fonte: dados da pesquisa

## Diretrizes nacionais curriculares para os cursos de educação física: as características, a recreação e o lazer

Na primeira DCNCGEF – Resolução nº 69 de 1969 e Parecer nº 894/69 – identificou-se a imposição de um currículo mínimo destinado à formação dos futuros professores(as) de EF e disciplinas obrigatórias. Apesar da obrigatoriedade em vista, as instituições eram autorizadas a acrescentar disciplinas que julgassem necessárias, desde que respeitadas a carga horária de 1800 horas exigida pelo documento.

Constatou-se, nessa DCNCGEF, a inserção da recreação como componente – obrigatório – curricular mínimo dos cursos de EF, então ofertados pelos estabelecimentos de ensino brasileiros. Em contrapartida, essa DCNCGEF não apresentou nada além dessa nomenclatura para a compreensão de suas características.

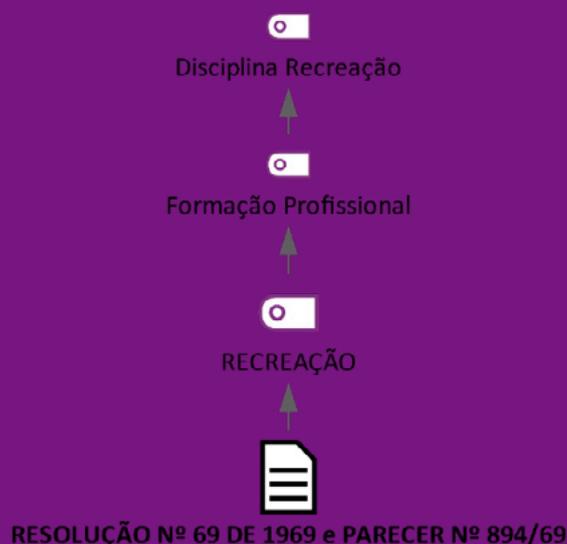
Do ponto de vista da obrigatoriedade das disciplinas estipuladas, havia restrição significativa da liberdade de atuação das instituições e dos professores. Todavia, como tal documento não oferecia nada além do nome da disciplina para

delimitar seu conteúdo, pode ser que existia certa liberdade para trabalhar dentro dela, diante da falta de direcionamentos específicos aos professores e instituições.

Convém ressaltar que essa primeira DCNCGEF foi elaborada no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), o que talvez evidencie que o autoritarismo estatal, então em vigor, tenha impactado essa DCNCGEF, pelo que a fez instrumento de controle da liberdade das instituições e dos próprios professores em face da exigência das disciplinas a serem rigorosamente cursadas.

Apesar dessa DCNCGEF ser a primeira a citar a recreação, antes dela, professores e profissionais da EF já atuavam com o tema (Gomes, 2003; Gomes & Elizalde, 2012; Serejo et al., 2017), o que evidencia que esses documentos podem tardar no acréscimo de determinados conteúdos. Inclusive, em 1952 (Serejo et al., 2017) e 1963 (Serejo & Isayama, 2019), já se identificavam disciplinas relacionadas a recreação nos cursos de EF em Minas Gerais – um dos estados brasileiros – ilustrando que antes das DCNCGEF, os cursos incorporavam o tema na formação.

**Figura 1 - Recreação na Resolução nº 69 de 1969 e Parecer nº 894/69.**



A segunda DCNCGEF analisada – Resolução nº 3 de 1987 e o Parecer nº 215/87 –, promoveu uma reestruturação nos cursos de EF, com a possibilidade de formação em bacharelado e licenciatura<sup>4</sup> e, diferentemente da anterior, oferecia autonomia às instituições de ensino, que deveriam levar em conta seus direcionamentos, mas poderiam alterá-los de acordo com suas especificidades, o que pode ter como influência um país em processo de redemocratização.

O tempo de formação aumentou, passando de 1800 para 2880 horas, com a recomendação de disciplinas a serem cursadas que poderiam ou não ser alteradas pelas instituições. Nesta DCNCGEF, foi acrescentado o lazer, que na maioria das vezes aparecia em conjunto com a recreação, o que se exemplifica com uma das disciplinas recomendadas para a formação denominada “Lazer e Recreação”. Além desta, essa DCNCGEF recomendava outra, chamada “Sociologia do Lazer” que representou um maior diálogo da EF com as ciências humanas e sociais, ampliando suas fontes de conhecimento, que até a metade do século XX resumiam-se a disciplinas de cunho biológico (Souza Neto et al., 2004).

Tais disciplinas encontravam-se no contexto geral do documento, não apresentando para qual das formações – bacharelado ou licenciatura – elas seriam direcionadas, o que pode ter impactado na formação denominada 2 em 1, que para Kunz (1998), caracterizava-se por cursos voltados para áreas distintas – escolar e não escolar –, mas com currículos similares.

Essa DCNCGEF foi a primeira a trazer o lazer em seu texto. Todavia, antes mesmo de sua aprovação, o tema já se fazia presente na formação em EF, transversalizando as disciplinas sobre a recreação (Serejo & Isayama, 2018) o que mais uma vez demonstra as DCNCGEF tardando na incorporação de novos conteúdos.

No que concerne aos direcionamentos para o bacharelado e a licenciatura, a recreação e o lazer vinculavam-se a intervenção no desporto participativo no campo de atuação do bacharelado, não sendo citados nas recomendações para a licenciatura.

<sup>4</sup> É importante salientar, que no Brasil a formação em EF pode ocorrer de duas formas desde aquela DCNCGEF. A primeira é chamada de licenciatura e trata-se de uma formação voltada para a atuação no espaço escolar. A segunda é denominada bacharelado e é voltada para a atuação nos espaços fora da escola, como academias de ginásticas, clubes, iniciações esportivas, etc.

Figura 2 - Recreação e lazer na Resolução nº 3 de 1987 e Parecer nº 215/87.



A terceira DCNCGEF – Resolução nº 7 de 2004 e Parecer CNE/CES nº 58/04 – permaneceu com a divisão em bacharelado e licenciatura e apresentou direcionamentos principalmente para os cursos de bacharelado, deixando a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE) as orientações para a formação do licenciado. As instituições continuaram com autonomia para adaptar as recomendações dos documentos e o estágio passou a iniciar a partir da metade do curso. Sobre a carga horária, ela ficava a critério do CFE e as disciplinas a serem cursadas não são recomendadas, na contramão das DCNCGEFs anteriores, oferecendo margens mais amplas para elaborações das disciplinas por parte das instituições.

Nesta DCNCGEF, o termo “recreação” foi substituído por “atividades recreativas”, é amplamente utilizado e chama a atenção por sua reestruturação, aproximando a recreação de um viés pragmático/instrumental, no sentido de exercer uma ação diante do termo “atividades” acrescido. Inclusive, a recreação passou por críticas identificando-a aproximada a aspectos intervencionistas e práticos, o que resultou em certa sobreposição do lazer sobre ela, considerando como se o mesmo permitisse reflexões mais amplas (Isayama, 2009; Melo, 2003, 2006; Werneck, 2003).

As atividades recreativas nessa DCNCGEF eram consideradas objeto de estudo e de prática, além de estarem na intervenção profissional no campo da gestão de empreendimentos, políticas públicas e construção de projetos no contexto geral.

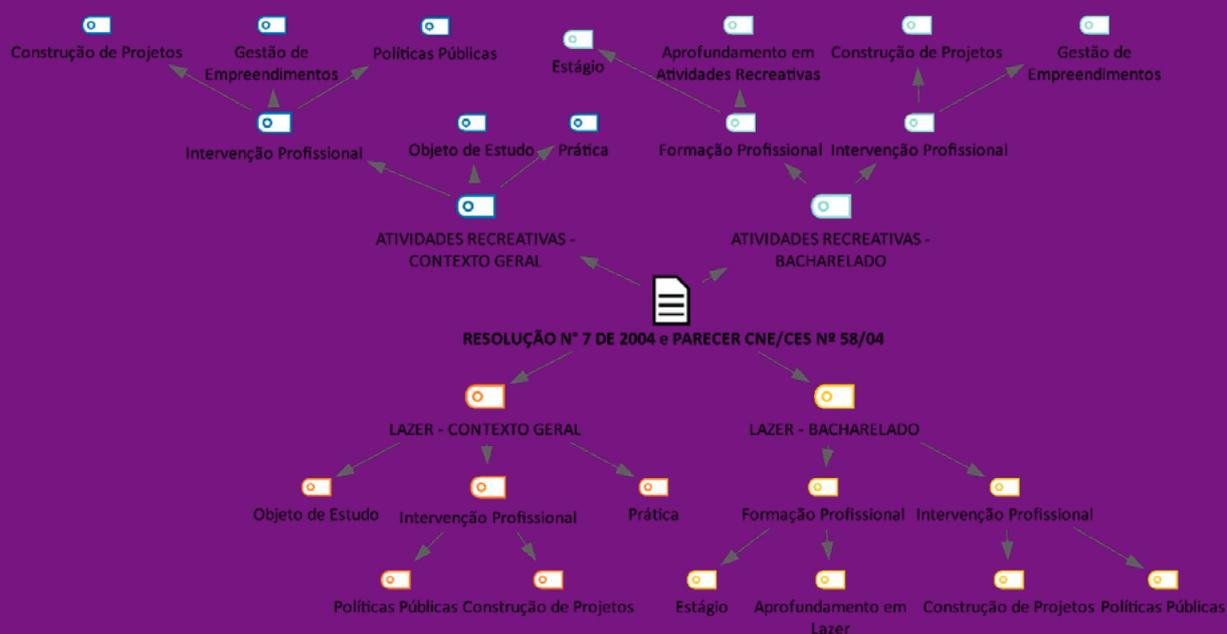
Nos direcionamentos para o bacharelado, essa DCNCGEF firmou as atividades recreativas na formação profissional, com a possibilidade de estágios e disciplinas de aprofundamento, e na intervenção profissional na gestão de empreendimentos e construção de projetos. A DCNCGEF não apresentou direcionamentos para o tema na licenciatura.

Já o lazer era objeto de estudo e prática da EF e essa DCNCGEF propôs a intervenção profissional nas políticas públicas e na construção de projetos de lazer no contexto geral.

Para o bacharelado, o lazer era campo de intervenção profissional em políticas públicas e na construção de projetos; e, para a formação profissional, os documentos apresentaram a possibilidade de estágio e de disciplinas de aprofundamento sobre o tema. Tal DCNCGEF também não expôs direcionamentos para o lazer na formação em licenciatura.

Identificou-se por parte das atividades recreativas e do lazer, nessa DCNCGEF, um diálogo mais abrangente com outras áreas, uma ênfase na formação e certa semelhança nas proposições para ambos os temas.

**Figura 3 – Recreação e lazer na resolução nº 7 de 2004 e Parecer CNE/CES nº 58/04.**



Fonte: dados da pesquisa

Já na última e atual DCNCGEF – Resolução nº 6 de 2018 e Parecer CNE/CES nº 584/18 –, existem recomendações para a incorporação de ferramentas tecnológicas voltadas para o campo da EF e a formação se caracteriza por uma etapa comum – 1600 horas – e uma etapa específica – 1600 horas –, na qual o estudante, a partir do terceiro ano, opta pelo bacharelado, licenciatura ou ambas. Os cursos têm carga horária de 3200 horas e novamente não são recomendadas disciplinas.

Sobre a recreação, ela é citada duas vezes ao longo da DCNCGEF e é apresentada como um dos campos de intervenção do profissional no bacharelado. O termo não é constatado no contexto geral ou nos direcionamentos para a licenciatura, o que denota um distanciamento da recreação com essa DCNCGEF. Se nas DCNCGEFs anteriores, os termos recreação/atividades recreativas e lazer apresentavam similitudes ocupando espaços parecidos, nesta última a recreação é pouco citada e perde relevância.

Não é novidade o distanciamento do lazer com a recreação. A mesma vem perdendo espaço na EF brasileira, em pesquisas, nas disciplinas (Serejo & Isayama, 2018) e até mesmo no Grupo de Estudos Temáticos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), um dos maiores congressos da EF do Brasil, que antes denominava “Lazer e

Recreação” e passou a chamar “Lazer e Sociedade” (Pimentel & Pinto, 2020). Ao identificar a recreação como ferramenta para o lazer, o termo tende a ser abandonado, não só em pesquisas e disciplinas, como também na última e atual DCNCGEF.

Já o lazer apresenta-se como objeto de estudo, de prática, de formação e intervenção profissional no contexto geral. Na primeira metade do curso, caracterizada pela etapa comum, os documentos recomendam a articulação dos temas que passam tal etapa com o lazer. No bacharelado, o tema é relacionado à construção de projetos e políticas públicas na formação e intervenção profissional, denotando coerência interna, não só firmando o lazer como campo de intervenção nessas áreas, como também propondo a formação para elas. O termo novamente não é citado na licenciatura.

Baseado no maior destaque do lazer, internamente a essa DCNCGEF, pode-se inferir que, se na segunda metade do século XX, as disciplinas denominadas recreação eram transversalizadas por discussões sobre o lazer (Serejo & Isayama, 2018), agora provavelmente esse processo se inverta, com disciplinas relacionadas ao lazer transversalizadas por discussões sobre a recreação no Brasil.

**Figura 4 - Recreação e lazer na Resolução nº 6 de 2018 e Parecer CNE/CES nº 584/18.**



Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar o percurso histórico da recreação e do lazer nas DCNCGEF, constatou-se que a partir de sua primeira adição, todas as posteriores permaneceram incorporando os temas de diferentes formas, corroborando com a importância da recreação e do lazer para a formação e intervenção na EF. Em contrapartida, apesar dos temas estarem em todos os documentos, a recreação perde relevância na última DCNCGEF, diferentemente do lazer, que permanece ocupando espaço expressivo.

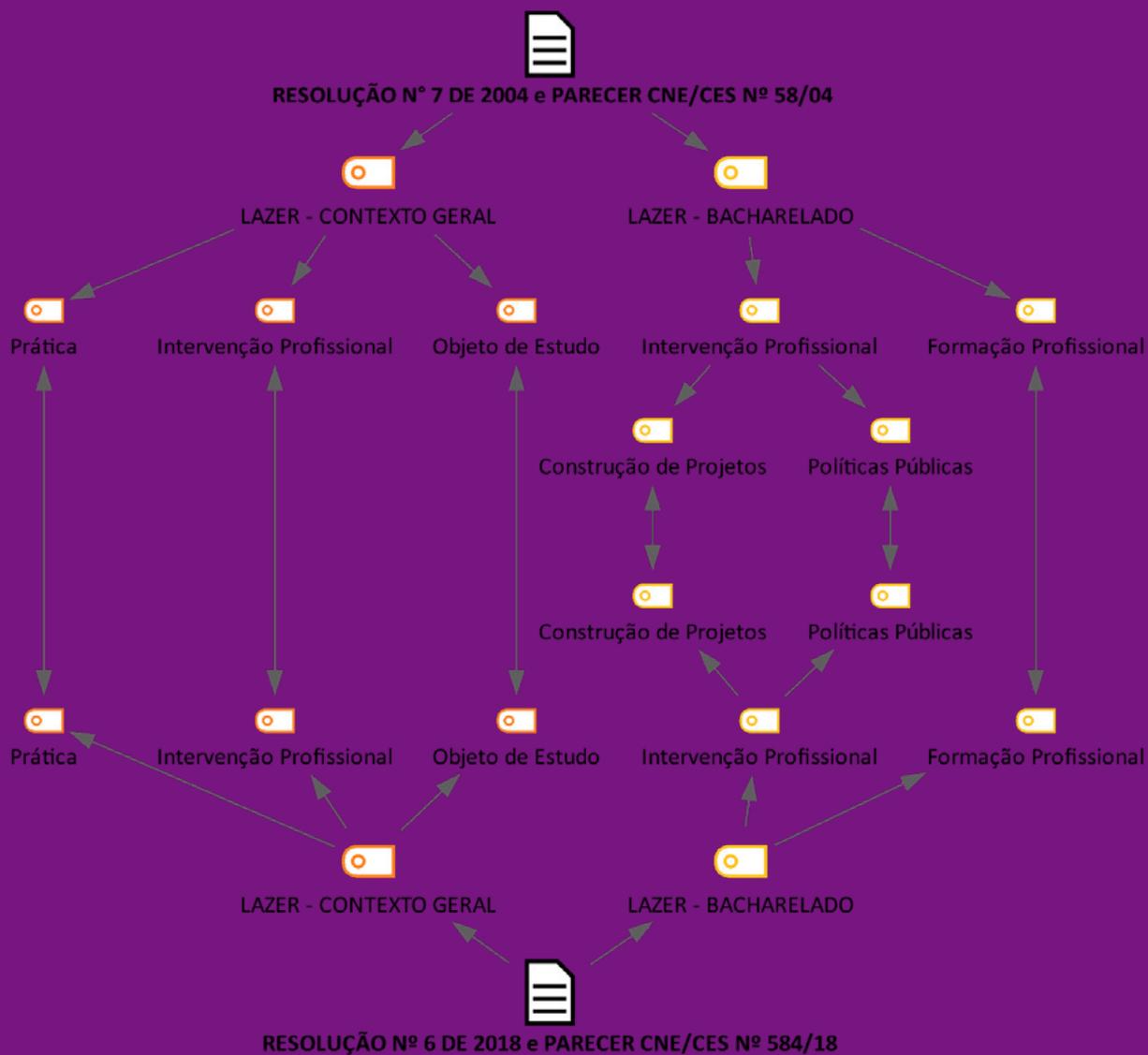
Na análise específica do lazer nas DCNCGEFs no século XXI – Resolução nº 7 de 2004 e Parecer CNE/CES nº 58/04 e Resolução nº 6 de 2018 e Parecer CNE/CES nº 584/18 –, se identifica o tema ocupando espaço importante, tanto nas DCNCGEF de 2004, quanto nas de 2018, inclusive com relações que se repetem em ambas.

Com base nessa análise, constata-se o lazer como objeto de estudo, de intervenção profissional e de prática para a EF em ambos os documentos no contexto geral. Para o bacharelado, o lazer passa a formação profissional e a intervenção, na construção de projetos e nas políticas públicas.

Sobre as políticas públicas, talvez exista a influência da criação do extinto Ministério do Esporte, que direcionou para um investimento público

em iniciativas de esporte e de lazer, o que pode ter impactado na absorção desses temas pelas DCNCGEF e na relação do lazer com políticas públicas no século XXI. Além disso, as iniciativas de ocupação do tempo de lazer da população, desde o início do século XX, eram realizadas por parte do poder público (Gomes, 2003), demonstrando que tal relação também teve suas raízes no início do século XX.

**Figura 6 - Recreação e lazer na Resolução nº 7 de 2004 e Parecer CNE/CES nº 58/04 e na Resolução nº 6 de 2018 e Parecer CNE/CES nº 584/18.**



Com base nesses achados, as disciplinas relacionadas ao lazer das instituições de ensino superior, provavelmente têm disciplinas sobre o lazer relacionadas a construção de projetos ou políticas públicas no bacharelado, diante do impacto dessas DCNCGEF nas elaborações curriculares das instituições de ensino.

Por fim, um elemento analítico importante diz respeito à cisão entre bacharelado e licenciatura a partir da Resolução nº 3 de 1987 e o Parecer nº 215/87. Em todos os documentos posteriores, a recreação e o lazer se vincularam especificamente à formação do bacharel e não são citados na licenciatura, o que demonstra um distanciamento dos temas com essa formação.

Diversos autores defenderam o lazer como tema de estudo da escola (Aquino, 2010; Bracht, 2005; De Masi, 2000; Moro, 2017; Pacheco, 2006) e Aquino (2010) chamou atenção para que essa instituição forme não só para o trabalho, mas também para o uso do tempo fora dele, como fator fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos que a compõem. Além disso, educar para o lazer é uma possibilidade (Camargo, 1998; Marcellino, 2000; Marcellino, 2012) para o reconhecimento de um direito que é previsto pela Constituição brasileira. Se a escola se propõe a uma formação ampliada, não há motivo para que este tema não seja tratado na formação do licenciado para ser trabalhado na prática pedagógica dos professores. Para além do lazer, a recreação também pode ser incorporada a esta área de formação tal que esses temas façam sentido e tenham conexão com o ambiente escolar.

Além desses aspectos, é importante frisar que a própria Base Nacional Comum Curricular – o currículo que direciona a atuação do professor de EF na educação básica em todo o Brasil – apresenta o lazer como transversal no trato com a EF, a fim de oportunizar aos alunos “usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer [...]” (BRASIL, 2018, p. 223), ilustrando que o tema deve ser desenvolvido nas aulas de EF no ensino básico, mesmo que transversalmente.

Compreende-se que a escola abarca um número significativo de expectativas e dá conta de

mais uma é tarefa desafiadora. Porém, isto não a impede de tratar os temas, com uma formação consistente para a recreação e o lazer nos cursos de licenciatura, dialogando com as características da escola, para a promoção do tema na educação básica.

Em contrapartida, apesar desta tendência de abandono da recreação e do lazer com a licenciatura por parte das DCNCGEF, ainda sim, estudos têm identificado o lazer fazendo parte da formação do licenciado por meio de disciplinas (Cavalcante & Lazzarotti Filho, 2021; Filippis & Marcellino, 2013; Gomes, 2013; Nascimento et al., 2019). Todavia, no bacharelado, identifica-se um quantitativo maior de disciplinas (Cavalcante & Lazzarotti Filho, 2021; Filippis & Marcellino, 2013; Gomes & Isayama, 2013) e espaços para aprofundamento nas mesmas (Filippis & Marcellino, 2013; Gomes & Isayama, 2013) e na licenciatura elas têm caráter introdutório e geralmente são restritas a uma por curso (Nascimento et al., 2019).

Baseado nessas pesquisas, pode-se inferir que apesar do distanciamento proposto internamente as DCNCGEF com o lazer na licenciatura, esses documentos não impactam fielmente as instituições e as práticas pedagógicas do professorado, pois esses mesmos documentos dão autonomia às instituições de ensino, que apesar de o terem como referência, ainda sim podem alterar seus direcionamentos de acordo com as características institucionais, ainda deixando disciplinas sobre o tema na formação em licenciatura. Por isso, para uma análise criteriosa dessas DCNCGEFs é importante tê-las como um plano de intenção que jamais impacta fielmente a prática pedagógica ou a aprendizagem dos estudantes tal como foi desenvolvida originalmente.

### **Conclusões e apontamentos futuros**

Ao analisar a recreação e o lazer nas DCNCGEF, identifica-se que os temas têm relação histórica com a EF para além da atuação, se incorporando também na formação de acordo com os direcionamentos dados por esses documentos. A partir da Resolução nº 69 de 1969 e Parecer nº 894/69 até Resolução nº 6 de 2018 e Parecer CNE/CES nº 584/18, a recreação e o lazer permaneceram se incorporando a essas DCNCGEF e embora a recreação tenha perdido espaço na última, a

presença dos temas ao longo dos últimos 50 anos delimita sua importância para a EF no Brasil.

É importante destacar que a partir da possibilidade de duas formações promovidas na Resolução nº 3 de 1987 e Parecer nº 215/87, ocorreu uma aproximação da recreação e do lazer com o bacharelado, ainda que existam, em círculos acadêmicos, a discussão das potencialidades de se tratar o lazer no currículo escolar. Para além, esta aproximação não implicou em uma ausência dos temas nos currículos da licenciatura, mas sim um distanciamento. Diante desse fato, para o futuro, talvez seja importante uma maior aproximação do lazer com a licenciatura nessas DCNCGEF, pois o tema é fundamental, não só na formação para o bacharelado, como também para a licenciatura.

Para finalizar, é importante alertar que as DCNCGEFs não impactam fielmente na formação. Este artigo se encontra na superfície e requer investigações mais profundas para delimitar o impacto dessas DCNCGEFs na prática pedagógica dos professores e na aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, este estudo é apenas uma peça do quebra-cabeças que requer outros encaixes para ser construído em sua completude.

## Referências

- Almeida, E. F. de, & Silva, W. J. L. (2014). Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: em defesa da licenciatura ampliada. *Motrivência*, 26(43), 104–117.
- Alves, C. A., & Figueiredo, Z. C. C. (2014). Diretrizes curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? *Motrivência*, 26(43), 44.
- Amaral, S. C. F. (2001). Lazer/Recreação: estudos de memória na cidade de Porto Alegre - uma proposta em andamento. *Licere*, 4(1), 109–123.
- Aquino, C. A. B. (2010). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 7(2), 479–500.
- Azevedo, Â. C. B. de, & Malina, A. (2004). Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 25(2), 129–142.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (6th ed.). Edições 70.
- Benites, L. C., Neto, S. de S., & Hunger, D. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 343–360.
- Bracht, V. (2005). Pesquisa (ação) e prática pedagógica em Educação Física. *Paidéia*.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (2021). Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BRASIL. Parecer nº 894/69 de 2 de dezembro de 1969 (1969). Aprova o currículo mínimo de educação física. Brasília, DF.
- BRASIL. Parecer nº 215/87 de 11 de março de 1987 (1987). Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, DF.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 58/04 de 18 de fevereiro de 2004 (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 584/18 de 3 de março de 2018 (2018). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, DF.
- BRASIL. Resolução nº 69 de 2 de dezembro de 1969 (1969). Currículo mínimo de educação física. Brasília, DF.
- BRASIL. Resolução nº 3 de 16 de junho de 1987 (1987). Fixa mínimo de conteúdo e duração a serem observados nos cursos em graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF.
- BRASIL. Resolução nº 7 de 31 de março de 2004 (2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF.
- BRASIL. Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018 (2018). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF.
- Camargo, L. O. de L. (1998). *Educação para o lazer*. Moderna.
- Cavalcante, F. R., & Lazzarotti Filho, A. (2021). O lazer nos currículos dos cursos de Educação Física: diversidades e tendências. *Movimento* (Porto Alegre), 27, ... <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1982-8918.114216>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2nd ed.). Artmed.

- De Masi, D. (2000). O ócio criativo. Sextante.
- Feix, E., & Goellner, S. V. (2008). O florescimento dos espaços públicos de lazer e de recreação em porto alegre e o protagonismo de frederico guilherme gaelzer. *Licere*, 11(3), 1–18.
- Filippis, A. de, & Marcellino, N. C. (2013). Formação profissional em lazer, nos cursos de Educação Física, no Estado de São Paulo. *Movimento (ESEFID/ UFRGS)*, 19(3), 31–56.
- Fuzii, F. T., Neto, S. D. S., & Benites, L. C. (2009). Teoria da formação e avaliação no currículo de Educação Física. *Motriz. Revista de Educacao Fisica*, 15(1), 13–24.
- Gomes, C. L. (2003). Significados de lazer e recreação no Brasil: reflexões a partir de análises de experiências institucionais. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Gomes, C. L., & Elizalde, R. (2012). Horizontes Latino-americanos do lazer. UFMG.
- Gomes, R. de O., & Isayama, H. F. (2013). Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em educação física. *LICERE - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 16(4), 1–29.
- Isayama, H. F. (2009). Atuação do Profissional de Educação Física no âmbito do lazer: a perspectiva da Animação Cultural. *Motriz. Revista de Educacao Fisica*, 15(2), 407–413.
- Kunz, E. (1998). Novas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, preposições, argumentações. *Revista Do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, 20(1), 37–47.
- Lemos, L. M., Veronez, L. F. C., Morschbacher, M., & Both, V. J. (2012). As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 18(3), 27–49.
- Maia, J. C. A., & Sacardo, M. S. (2020). A Produção Científica sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Física (Dcnef): determinações históricas e implicações para formação e intervenção profissional. *Movimento (ESEFID/ UFRGS)*, 26, 01–17. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97618>
- Marcellino, N. C. (2000). A ação profissional no lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. In N. C. Marcellino (org), *Lazer: Formação e Atuação Profissional* (2nd ed., pp. 13–22). Papirus.
- Marcellino, N. C. (2012). *Lazer e educação* (17a). Papirus.
- Melo, V. A. (2003). Lazer e educação física: Problemas historicamente construídos, saídas possíveis - Um enfoque na questão da formação. In C. L. G. (org) Werneck & H. F. (org) Isayama, *Lazer, recreação e educação física. Autêntica*.
- Melo, V. A. (2006). *Animação cultural*. Papirus.
- Melo, V. A., & Alves Júnior, E. de D. (2012). *Introdução ao Lazer* (2a). Manole.
- Metzner, A. C., Cesana, J., & Drigo, A. J. (2016). Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação Física: Levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos. *Pensar a Prática*, 19(4), 747–757.
- Moro, L. (2017). O lugar do lazer no cotidiano das aulas de Educação Física no âmbito escolar: as maneiras de fazer dos professores do município de Curitiba. Universidade Federal do Paraná.
- Nascimento, O. A. dos S., Inácio, H. L. de D., & Lazzarotti Filho, A. (2019). O lazer nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em educação física no estado de Goiás. *LICERE - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 22(4), 392–414.
- Pacheco, R. T. B. (2006). A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In V. (org) Padilha, *Dialética do Lazer* (pp. 173–212). Cortez.
- Pimentel, G. G. de A., & Pinto, L. M. M. (2020). Tensões e relações no GTT Lazer e Sociedade do CBCE e o lugar da recreação. In A. Tschoke, L. Lara, & P. (Orgs). Athayde (Eds.), *Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE*. EDUFERN.
- Quelhas, Á. D. A., & Nozaki, H. T. (2008). A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. *Motrivivência*, 26, 69–87.
- Serejo, H. F. B., & Isayama, H. F. (2018). Discursos sobre Recreação em disciplinas do curso de Educação Física da UFMG (1969-1990). *Licere*, 21(3), 90–125.
- Serejo, H. F. B., & Isayama, H. F. (2019). Discursos Sobre a Recreação: Um saber disciplinarizado na Escola de Educação Física de Minas Gerais (1963 – 1969). *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25, e25023.
- Serejo, H. F. B., Maciel Júnior, M. L., & Isayama, H. F. (2017). A Recreação e o Lazer como saberes em construção nas escolas iniciais de Educação Física de Minas Gerais (1952 a 1962). *Recorde - Revista de História Do Esporte*, 10(2), 1–26.
- Sobrinho, J. P. sousa. (2011). Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de educação física DOI:10.5007/2175-8042.2011v23n36p129. *Motrivivência*, 36, 129–148.
- Souza Neto, S. de, Alegre, A. de N., Hunger, D., & Pereira, J. M. (2004). A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 25(2), 113–128.
- Veronez, L. F. C., Lemos, L. M., Morschbacher, M., & Both, V. J. (2013). Diretrizes curriculares da educação física: Reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, 35(4), 809–823.
- Werneck, C. L. G. (2003). Recreação e Lazer: apontamentos históricos no contexto da Educação Física. In C. L. G. Werneck, *Lazer, recreação e educação física: turismo, cultura e lazer*. Autêntica.



# Viejos espléndidos. Experiencia de lo lúdico entre personas viejas en una institución socioeducativa y recreativa

Ivana INGRATTA<sup>1</sup>

Julieta PALERMO<sup>2</sup>

Rodrigo POBLETE CALDERÓN<sup>3</sup>

Córdoba, Argentina

<sup>1</sup>Profesora y Licenciada en Educación Física (FEF-UPC). Técnica Superior en Recreación (BAC Spinoza). Actualmente se desempeña como profesora de Educación Física en dos centros educativos de la provincia de Córdoba y como tutora de la Diplomatura Universitaria "Introducción a las Políticas Públicas de deportes, juegos indígenas y recreación desde una perspectiva intercultural latinoamericana" (UPC).

Email: ivanaingratta80@gmail.com

<sup>2</sup>Profesora y Licenciada de Educación Física (FEF-UPC). Profesora de Danza (FAD-UPC). Actualmente se desempeña como tutora de la Diplomatura Universitaria "Introducción a las Políticas Públicas de deportes, juegos indígenas y recreación desde una perspectiva intercultural latinoamericana" (UPC) Forma parte del Espacio Foro Córdoba de Tiempo Libre y Recreación y de la Red de Ludotecas y Juegotecas Córdoba. Adscripta de la cátedra Didáctica de la Danza (FAD-UPC).

Email: juli.palermo.pef@gmail.com

<sup>3</sup>Profesor y Licenciado en Educación Física. Docente de EF en Nivel primario. Adscripto a las unidades curriculares "Problemáticas del tiempo libre, el Juego, el Deporte y la Recreación", "Juego" en la Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Actualmente cursando el Posgrado Especialización en Educación Sexual Integral en la UPC.

Email: ro.pobc@gmail.com

## Introducción

El siguiente artículo es un resumen de un trabajo de elaboración final de tesis para obtener el título de grado Licenciado en Educación Física, de la Facultad de Educación Física en la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.<sup>4</sup>

En nuestro caso, intentamos indagar sobre las experiencias de las personas viejas, oportunidad para construir conocimientos y realizar aportes sobre la temática desde otra etapa de la vida.

Con la necesidad de posicionarnos ideológica y terminológicamente hemos decidido denominar personas viejas a nuestros sujetos de investigación. Usaremos la palabra personas, dada su condición de sujetos de derechos. Entendemos que la palabra viejo comúnmente es tomada como algo negativa y peyorativa, como ya se ha mencionado, pero nombraremos viejas en primer lugar y en

<sup>4</sup> El trabajo final de grado fue dirigido por el Lic. Gustavo R. Coppola. El proyecto de investigación en el cual se enmarcó este trabajo, "Lo lúdico, institucionalización(es) y comunidad. Análisis de la relación control-transgresión de lo lúdico en las prácticas de niñas, niños y jóvenes en contextos educativos", fue dirigido por el Dr. Marcos Griffa y co-dirigido por el Esp. Alfredo Olivieri.

relación al género ya que creemos es una manera inclusiva de nombrar. En segundo lugar y con respecto a la etapa de la vida que están transitando, tomamos el uso de la palabra viejo a partir de las dos concepciones ya mencionadas: una del autor Fajn (2000), que, parafraseando, expresa que son personas deseantes, críticas y capaces, y la otra del grupo E.D.A.D.E.S, los “viejos nuevos” como aquellas personas que asumen activamente el proceso de la vejez. Por lo tanto, a partir de ahora nos referiremos a las personas viejas.

Así mismo, indagamos sobre temas que abarcan prácticas corporales con anclajes en el Juego y la Recreación, intentando profundizar acerca de las mismas en las personas viejas, en la búsqueda de lo lúdico y sus manifestaciones.

A partir de la Lic. Susana Maldonado, que nos invita a reflexionar sobre las mismas al definir-las como: Expresiones culturales e históricas de lo humano en búsqueda de procesos creativos, comunicativos, de socialización, de control y reconocimiento que se pronuncian a través de las prácticas deportivas, lúdicas, recreativas, artísticas, de expresión corporal y de ocio” (Galvis Arias, 2009, como se citó en Maldonado, 2014, p.1).

Con esto nos referimos a que existe todo un entramado simbólico en la cultura que permite dar significado a dicha experiencia corporal. La misma autora continúa con esta idea diciendo que estarían ligadas a la “cultura corporal en la medida que establece un vínculo con el repertorio de gestos y expresiones propias de una sociedad, siendo el cuerpo la exteriorización del acervo de las representaciones del mundo” (Mauss, 1979, como se citó en Maldonado, 2014, p.1).

Es elocuente para nosotras coincidir con Maldonado (2014) cuando dice que “a través de las practicas corporales como performance pueden expresarse y observarse muchos hechos omitidos del discurso verbal” (p-1), ya que muchas de las manifestaciones de lo lúdico se reflejan, también, desde lo verbal y lo no verbal.

En relación al campo de la Educación Física, Valter Bracht expresa que la misma se ocupa del movimiento corporal: “Es el movimiento humano con determinado significado/sentido que, a su vez, le

es conferido por el contexto histórico - cultural” (1996, p. 16). Pensando desde una perspectiva histórica, observamos que se han tomado para la realización de clases diversas prácticas corporales: deportes, gimnasia, danzas, juegos, entre otros, respondiendo a diversos momentos y contextos. Y con respecto al campo de la Recreación, Pablo Waichman plantea que es la “Educación en y del (o para el) Tiempo Libre (2005, p. 109), el cual, en la etapa de la vida de las personas participantes en nuestro espacio de investigación, aparece como una problemática a ser reflexionada.

Es por eso que consideramos importante vincular las construcciones teóricas de ambos campos, ponerlas a dialogar en relación a las prácticas corporales, a las personas viejas y, sobre todo, a la información que surge de las acciones realizadas en nuestro espacio de estudio.

Nos preguntamos cómo aparece lo lúdico, desde la perspectiva de las personas participantes, en las prácticas de la institución socioeducativa y recreativa (en adelante SER) de personas viejas de la ciudad de Córdoba. Y para ello nos planteamos el objetivo de comprender lo lúdico, sus modos y manifestaciones. Y más específicamente construir conocimiento acerca de lo lúdico y el Juego en las personas viejas, sus características y sus modos de jugar; identificar qué es el Juego y el jugar para las personas viejas; analizar la posible existencia de prejuicios y creencias sobre esta etapa de la vida (vejez) en algunos talleres la institución, e indagar la relación control-transgresión en las prácticas recreativas de personas participantes en dicho lugar.

Presentamos la temática con sus diferentes abordajes teóricos, para luego introducirnos en las huellas históricas y teóricas que han tratado de una u otra forma desarrollar los temas que atañen a esta investigación, intentando recuperar aquellos que consideramos más relevantes y por lo tanto pertinentes a la misma.

En el primer capítulo, “La vejez (En - vejez - siendo)”, hacemos foco en el dilema de re-pensar la construcción conceptual de las personas a observar, lo cual desde un primer momento consideramos un punto fundamental para afrontar cualquier discusión. Por esto, ponemos en diálogo

diferentes concepciones para luego recién posicionarnos en lo que creemos, al menos por ahora, una forma de referirnos política e ideológicamente a ellas como personas viejas.

Para seguir, nos adentraremos al siguiente capítulo, *¡Que el Juego comience! (Conversaciones teóricas tensionadas desde el Juego)*, el cual desarrolla en su interior un inter juego que pone de manifiesto uno de los campos investigados, esperando generar tensiones conceptuales y analizando punto por punto los objetivos planteados para esta investigación.

En el tercer capítulo *Recreación y Tiempo Libre*, abordamos nociones acerca del Tiempo Libre, el Ocio y la Recreación en una clave histórica que nos permite reconocer posicionamientos políticos y su traducción en diversas prácticas.

En el cuarto capítulo *Rompiendo reglas, creando nuevos mundos*, indagamos sobre aproximaciones teóricas relacionadas al control, la transgresión, sus métodos y dispositivos que tensionan las prácticas y su institucionalización.

Luego exponemos un capítulo sobre el marco metodológico, en el cual se describe el camino realizado, las decisiones tomadas, las técnicas utilizadas y la construcción de los datos en búsqueda de las posibles respuestas (y nuevos interrogantes) a nuestra pregunta de investigación.

Posteriormente se presenta un capítulo de análisis, dedicado a poner en diálogo lo conceptual y los datos (materiales construidos mediante observaciones y particularmente las palabras plasmadas por las participantes), creando relaciones y categorías para dar cuenta de lo sucedido en el campo. Entre ellas, la categoría "Viejos espléndidos", tomada del campo y que da nombre a nuestro trabajo de investigación.

Para finalizar presentamos el capítulo sobre "Reflexiones finales", en el cual nos ponemos a jugar con los conceptos teóricos, invitando a hacerlo y a dejarse atravesar por todas las temáticas abordadas. Nos encontramos con escenarios lúdicos que se convierten en galaxias, universos, mundos y posibilidades, para poder luego constituirse en un gesto o manifestación lúdica.

### **Reflexiones que invitan a Jugar**

Para comenzar con este tramo de nuestra investigación nos gustaría aclarar que creemos pertinente trabajar acerca de reflexiones para nuestra tesis, ya que por ningún motivo sentimos correcto cerrar o poner punto final a nuestro trabajo. En esa línea de pensamiento esperamos, además, sirva de insumo para futuras investigaciones, preguntas o reflexiones, es decir, que abra y así seguir profundizando la temática, la cual compartimos y desarrollamos a lo largo y ancho de nuestro trabajo.

### **Escenarios lúdicos como motores (somos como galaxias pero más divertidos)**

Con respecto a lo lúdico y el Juego en relación a las personas viejas nos pareció interesante la observación sobre comportamientos y formas de manifestación de lo lúdico entre este grupo de personas.

Lo *lúdico* aparece en todo lo que realizaban, desde que entraban al "SER", en las interacciones casuales, con personas más jóvenes, con docentes, talleristas y autoridades del lugar. Es decir, sus maneras de relacionarse, en general, estaban teñidas por la búsqueda de la complicidad para generar momentos de diversión en compañía, una alianza con otras y otros, un modo de vincularse a partir de gestos, mofas, bromas, coqueteos y complots. Pareciese que cada quien propone un escenario lúdico y se van trasladando con él por el lugar, sosteniéndolo o transformándolo e involucrando en éste a toda persona con la que se interactúe.

Para poder distinguir estos escenarios, proponemos pensar un ejercicio. Cuando se habla de lo lúdico suele hacerse referencia al *universo lúdico* (Nakayama, 2016), si pensamos que cada persona es en sí una galaxia, habría quienes han desarrollado dimensiones de formas diferentes, entonces algunas tendrán galaxias más abarcativas y otros con galaxias menos abarcativas, es decir, en relaciones dispares. Cuando estas galaxias se juntan, se rozan o coalicionan, sucede algo maravilloso y comienzan a conformar un universo lúdico que por ese momento pareciera encontrarse en equilibrio, siendo capaz de desarrollarse hacia adentro y hacia afuera. Ahora imagínense que estas galaxias se mueven lenta pero constantemente dentro de un espacio determinado, entonces las

posibilidades de conformación y desarrollo de múltiples galaxias dentro de este universo se tornará fluido y a su vez infinito en posibilidades.

Cada una de las manifestaciones de lo lúdico, entonces, servirá como un conector a una nueva galaxia, donde en su interior cabrían muchos mundos posibles, capaces de desarrollar dentro de cada mundo un lenguaje posible, una forma de decir "hola", o una forma de compartir unos mates, un baile, siempre y cuando exista allí otra galaxia para descifrar, para acordar y así lograr conexiones profundas, tan profundas que con un guiño de ojo te inviten a tomar algo, tan complejas que una sonrisa implique a su vez un "qué bueno que viniste", tan amoroso que un chiste implique un reconocimiento de lo que significas para la otra persona.

Como hemos desarrollado con anterioridad, se reconoce a la lúdica como una dimensión del desarrollo de las personas. Durante las entrevistas y charlas casuales que mantuvimos, pudimos observar que las personas entrevistadas que asisten al "SER" son personas que se han mantenido activas durante todas las etapas de la vida, ya sea realizando deportes institucionalizados o actividades en su vida cotidiana que las invitaban a hacerlo y por lo tanto desarrollando esta dimensión, además de otras, siempre en relación con distintas personas. Este dato nos invitó a realizar una de las primeras preguntas que nos surgió y se mantuvo a lo largo de nuestra investigación, ¿Qué sucede con esas personas viejas que no cultivan y desarrollan su dimensión lúdica? ¿Existen políticas que las contemplen? ¿Qué otras entidades políticas, ya sean públicas estatales o propuestas privadas contemplan el desarrollo de este aspecto y asegura su accesibilidad?

### **¿Y el Juego dónde está?**

En cuanto al *Juego* como derecho, como posibilidad pedagógica en su dimensión propositiva, como parte de las personas o desde cualquier perspectiva que se quiera interpelar, observamos que no hubo propuestas concretas por parte de los talleristas a jugar, con esto no nos referimos que no hayan existido situaciones en donde existiera la presencia de un juego, solo que, si este sucedió, fue de forma espontánea y en momentos particulares.

El juego se reconoce como un derecho de los niños, niñas y adolescentes en el artículo 31 de la convención de las Naciones Unidas desde el año 1989, aprobado por la Nación Argentina (Senado) en septiembre de 1990. Los convenios y comodatos, al ser aprobados se constituyen como norma de rango constitucional, la Asamblea Constituyente de 1994 incluye dentro de la Constitución Nacional Argentina (Artículo 75, inciso 22) la carta de la convención señalada, entre otros. Al revisar la Carta de los Derechos Humanos no existe ningún artículo que haga mención o contemple al juego o acción referida a esto, sosteniendo un enfoque, para nosotros, capitalista de las personas, donde se tiene derecho al esparcimiento y la recreación siempre asociados a las condiciones laborales.

Asimismo, en la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, en su artículo 22, sostiene que "La persona mayor tiene derecho a la recreación, la actividad física, el esparcimiento y el deporte." (Convención Interamericana, OEA, ONU, 2019). Esta es la única referencia que existe en relación a la temática abordada en la convención, las demás abordan la discriminación, accesibilidad al trabajo, marcos jurídicos, acceso a la cultura y promoción científica y accesos a la salud.

Entonces esto nos invita a pensar que el Juego no es considerado un derecho importante para estas otras etapas de la vida según lo evidencian marcos normativos y/o declarativos universales e internacionales y hasta nacionales. Existe un borramiento político e ideológico de este derecho, desconociendo su importancia, destacando y manteniendo a otros sobre éste a lo largo de la vida de las personas.

En consonancia con lo anterior, las personas viejas investigadas pocas veces reconocieron al juego como parte de su comportamiento habitual en la vejez. En vez de esto, siguieron atribuyendo (apreciación desde datos recabados en sus decires) al Juego y la posibilidad del jugar desde una visión instrumentalista o mientras están con niños y niñas pequeñas, nietos y nietas, u otra persona, situaciones en las cuales el jugar se encuentre reconocido y permitido socialmente.

Algunas personas mencionaron no jugar o nunca haberlo hecho, sin embargo, pudimos reconocer en todas ellas, tanto en quienes decían haber jugado o seguir haciéndolo y quienes no, una gran cantidad de manifestaciones de lo lúdico para generar diálogos con otros, montando situaciones que generaron un ambiente de distensión y diversión.

¿Puede ser posible que al haber desarrollado su dimensión lúdica como adultas siempre en espacios institucionalizados y, con la presencia de mitos y prejuicios, no sean capaces de reconocer en ellas mismas sus posibilidades y aptitudes de juego?

En respuesta queremos seguir haciendo hincapié en poder distinguir a la lúdica como una dimensión de las personas (Bolívar Bonilla, 1987, s/d), la cual no se reconoce como tal, lo que hace que haya una imposibilidad de poder diferenciar entre la práctica concreta de un juego y el desarrollo de la lúdica como un derecho, una necesidad humana y una posibilidad, para asegurar un desarrollo integral de las personas en todas sus dimensiones.

### **Los prejuicios... frenos de mano, pies de impulso**

Al profundizar en esta etapa de la vida, nos encontramos con una gran cantidad de *prejuicios* que parecen vivenciar las personas viejas, algunas relacionadas a sus experiencias y bagaje, como por ejemplo las siguientes expresiones recuperadas del taller de *Viejos espléndidos* realizado con estudiantes de la LEF (Anexo 1): *“sabio, con conocimiento, historiador, madurez”*. Muchas tienen que ver con miradas capitalizadas acerca de ellas comparándolas con cosas, así surgieron algunas palabras como *“inútil, obsoleto, desechable, prescindible”*, y otras que hacen alusión a su estado de salud tales como: *“lento, olvidadizo, achacado, enfermo y gasto para el estado”*.

Estas miradas de la sociedad que se encuentran en puja nos hacen pensar que las personas viejas están muy pendientes de lo que se diga de ellas. Como investigadores en el campo, nos sucedió ser interpelados todo el tiempo acerca de nuestras opiniones hacia las mismas. ¿Acaso los prejuicios existentes siguen teniendo tal vigencia en la vejez que no permiten desarrollarse plenamente en todas sus dimensiones?

Observamos que desde la institución se realiza una militancia a favor de una mirada revalorizada sobre la vejez que convive con aquella negativa, presente en los propios prejuicios y las creencias adjudicadas por la sociedad entre otras, con diferentes formas de ser nombrados. Como destacamos anteriormente, siguen apareciendo con más frecuencia la visión estigmatizante ante la que los honra, obturando y marcando el camino de las viejas, en su lucha por la transformación de esta etapa de la vida.

### **Control-escuela, transgresión-permanencia**

Luego de haber observado y analizado nuestro espacio de estudio, y el comportamiento de las personas viejas allí, podemos inferir que las instituciones que tienen alguna oferta de aprendizaje, o al menos ésta, siguen reproduciendo “vicios” de otras instituciones, las cuales históricamente tienen como finalidad el control social de los cuerpos, lo que hace que las personas viejas reconozcan los dispositivos desplegados y se acomodan a las mismos. Sin embargo, las han ido resignificando; por ejemplo, por un lado, a aquellas que son estructurales, es decir los requisitos que permiten permanecer en la institución, las cumplen, no las interpelan, las asumen cabalmente y por otro lado, las que son más del tipo “modo” de transitar la misma, se las han apropiado al punto de *jugar* con ellas.

En este punto nos detendremos un momento ya que cabe una aclaración, nos referimos a jugar en relación a poner sus propias intenciones en eso que sucede, a modificarlo, a transformarlo en ese escenario particular con características de “escolar” donde ellos son “alumnos y alumnas” y quien coordina el taller es “docente”. Podría pensarse que las personas viejas sitúan el escenario en ese lugar y a simple vista pareciera un aula de una escuela más. Sin embargo, no todos los talleristas se dejan atravesar por estas lógicas propuestas y rompen el esquema escolarizante.

Distinguimos el rol de cada tallerista en su clase habilitando en algunas oportunidades y escolarizando en otras. Consideramos que hay una especie de juego planteado por las mismas que las personas viejas deciden jugar y, otro poco, que ellas proponen sobre cómo quieren transcurrir

esos espacios, intentando vivir lo mismo que se vive en los lugares propiamente institucionalizados, no quieren vivir un “como si”, por eso sostienen, proponen y reproducen modos iguales que los lugares de referencia, desde la transgresión lúdica y el respeto a las normas.

Por lo tanto, podemos decir que, a nuestro entender, las personas viejas se convierten en estos espacios en *transgresoras lúdicas*, personas capaces de transgredir sutilmente un espacio, complotando con otros y otras para sumergir a cualquiera en ese nuevo orden, en ese escenario que anhelan, aprendiendo cosas nuevas, teniendo de nuevo una “maestra” en muchos casos que no tuvieron y jugando a tomar diversos roles de “estudiantes”, a partir de charlas, chistes, deberes y desobediencias.

Es importante destacar que estas transgresiones, a nuestro parecer, operan superficialmente sobre los modos de transitar los espacios íntimos de los talleres, no modificando esencialmente la forma, la estructura de la institución que los alberga.

Quizás debido al sentido de pertenencia y el deseo de permanecer en este espacio es que observamos que las personas viejas se acomodan a lo propuesto. Esto nos hace preguntar, ¿Cuál es el alcance de la militancia de las personas viejas que tanto se relata, en referencia a los diversos ámbitos (familiar, social, institucional)? ¿Cuál es el grado de participación de las personas viejas en la institución, más allá de la asistencia a los talleres que el espacio brinda?

Con respecto a las talleristas y al equipo a cargo del “SER”, observamos que son personas de las franjas etaria “joven” y “adultas” confirmando lo reflexionado con respecto al trabajo en el sistema económico en el que vivimos. La gente “activa” en el circuito laboral es la escogida para ocupar esos cargos y nos hace interrogarnos nuevamente sobre el rol otorgado a las personas viejas en esta institución.

Creemos que esta investigación constituye un esfuerzo por aportar desde nuestro lugar como investigadores noveles, una mirada acerca del estado actual de la discusión que abordamos. Discusión que no se agota aquí, si no que puede

abrirse paso a muchos otros caminos, potenciar otras investigaciones, incluso ser negada ante nuevas evidencias.

Sugerimos, como cuestiones que nos quedaron por seguir observando, y puedan seguir siendo pensadas, la cantidad de mujeres que asisten a estos espacios, en contraposición a la cantidad de varones (mucho menor), mucho menos pudimos observar la vejez trans y como aparece lo lúdico en sus prácticas corporales.

## Referencias Bibliográficas

- Bolívar Bonilla, C. (1998). Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía. Congreso Nacional de Recreación Col deportes Caldas. Universidad de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia. Disponible en: <http://www.redrecreacion.org/documentos/congreso5/CBolivar.htm>
- Bracht, Valter. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Editorial Vélez Sarsfield. Córdoba, Argentina.
- Convención Interamericana, OEA, ONU. (2019, 16 mayo). Convención Interamericana sobre derechos de las Personas Adultas. Recuperado 16 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/proteccion/convencion-interamericana-derechos-personas-adultas-mayores>
- Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (2010). La situación de los pueblos indígenas del mundo. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/press%20package/sowip-press-package-es.pdf>
- Fajn, S. (2000) Jugar no es jugarse la vida. Consideraciones sobre el duelo y el juego en el envejecimiento normal. EN Zarebski, G-Knopoff, R compiladoras -Viejos Nuevos-Nuevos Viejos. Universidad Maimónides de la Argentina. Tekne.
- Maldonado, S. (2014). Acerca del significado de la práctica corporal. EF Deportes, Revista Digital - Año 19 - N°193. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd193/acerca-del-significado-de-la-practica-corporal.htm>
- Nakayama, L. (2018). El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y re significación en la práctica docente. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.] Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Waichman P; (2005). Tiempo libre y recreación. Ediciones Pablo Waichman. Buenos Aires.

# Observación N° 17: desencuentros entre el decir y el hacer. Aportes al tratamiento del Juego como Derecho

**Daniel José DEVITA<sup>1</sup>**

**Leonardo DÍAZ<sup>2</sup>**

Neuquén, Argentina

<sup>1</sup>Profesor Nacional de Educación Física. Magister en Teoría y Políticas de la Recreación. Docente investigador en Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue). Docente de Prácticas Lúdicas en el Instituto IFES (Neuquén). Ha realizado varias publicaciones en el campo del juego y de la investigación.

E-mail: danijdnqn@gmail.com

<sup>2</sup>Profesor de Educación Física. Magister en Teorías y Políticas de la Recreación (Facultad de Turismo, Universidad Nacional del Comahue). Docente (jubilado) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue. Integró equipos de investigación y extensión. Participó en publicaciones colectivas. Actualmente, escritor.

E-mail: leomaxi2004@yahoo.com.ar

## Introducción

Desde el año 2018, docentes investigadores de la Universidad Nacional del Comahue llevamos a cabo un proyecto denominado "Derecho a la Recreación: ¿sólo una cuestión declarativa? Construcciones entre normas y prácticas". El mismo tiene como objetivo general construir, con base empírico-teórica, las dimensiones y categorías para facilitar la identificación de evidencias que den cuenta del compromiso que asume el estado para volver efectivo el derecho a la recreación en niños, niñas y adolescentes. En ese marco, se analizan las normativas que fundamentan la defensa del juego y la recreación como derechos de niños y niñas. Para ello, analizamos las normas provinciales y nacionales que atañen a la temática, como ser: la Carta Orgánica Municipal de la ciudad de

Neuquén, la Ley provincial N° 2302 (de protección de niñas, niños y adolescentes), la Constitución de la Provincia de Neuquén, las leyes nacionales argentinas relacionadas al tema (en particular la Ley N° 26061), la Constitución de la Nación Argentina. Además, revisamos tratados internacionales como la Declaración Universal por los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>3</sup>. Y con esta última, la Observación 17.

Este análisis muestra la importancia que asumieron las normativas que abordan los derechos de niños, niñas y adolescentes, tanto hacia fines

<sup>3</sup> En las publicaciones analizadas se designa "niño" en forma genérica y no como mención a un género determinado.

del siglo pasado como en las primeras décadas de este siglo. La Ley provincial N° 2302<sup>4</sup> y la Ley nacional N° 26061 (sobre la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes)<sup>5</sup> lo confirman. Sin embargo, por su importancia a nivel mundial, la normativa de referencia es la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN)<sup>6</sup>. Uno de sus aspectos relevantes es que no solo reconoce los derechos inalienables de niños, niñas y adolescentes, sino también las obligaciones de Estados, poderes públicos, progenitores y la sociedad en su conjunto, para garantizar su cumplimiento. La CDN es el tratado internacional ratificado por mayor número de países y se encuentra entre los diez tratados internacionales más importantes de la Organización de las Naciones Unidas. Argentina adoptó esta convención en el año 1990 (Ley 23849). La reforma constitucional del año 1994 la incorporó a los tratados internacionales con jerarquía constitucional, otorgándole de esta manera el lugar de norma suprema. Debido a su relación directa con los intereses de nuestra investigación, analizamos particularmente el artículo N° 31 de esta declaración. Al mismo se lo asocia, generalmente, con el derecho al juego, aunque trata también sobre el derecho al descanso, al esparcimiento, a las actividades recreativas, a la vida cultural y a las artes<sup>7</sup>.

A fin de garantizar el compromiso de los Estados, la Organización de las Naciones Unidas ha creado comités de supervisión de algunos tratados. Estos comités están compuestos por expertos encargados de supervisar la aplicación de la Convención por los Estados Parte. El Comité de la CDN, a partir de la evaluación del impacto generado por sus

<sup>4</sup> Aprobada en la Provincia de Neuquén el 7 de diciembre de 1999 y publicada el 4 de febrero de 2000.

<sup>5</sup> Publicada el 26 de octubre de 2005.

<sup>6</sup> Proclamada y adoptada por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989.

<sup>7</sup> El artículo 31 de la CDN expresamente prevé:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño 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.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

artículos, realiza periódicamente ampliaciones, aclaraciones o actualizaciones a la CDN. Estas son denominadas Observaciones Generales (en adelante OG), y brindan herramientas para mejorar la interpretación y análisis de los artículos de la CDN. Además, "(...) constituyen una interpretación autorizada sobre aquello que se espera de los Estados partes cuando ponen en marcha las obligaciones que figuran en el CDN" (OG CDN, 2017, p. 6). También ofrecen "(...) un marco conceptual y recomendaciones sobre medidas concretas y acciones requeridas por los Estados partes, así como por agentes no estatales para cumplir estas obligaciones". (OG CDN, 2017, p. 6). Por ello, en nuestra búsqueda de construcción entre normativas y prácticas, su análisis resultó no solo atractivo, sino ineludible.

Las OG publicadas actualmente son veinticuatro. La N° 17 es de abril de 2013, y "(...) se ha elaborado con el fin de (...) aumentar en los Estados la visibilidad, la conciencia y la comprensión de la importancia central de los derechos consagrados en el artículo 31 (...)" (OG CDN, 2017, p. 299). Quienes acierten a leerla, seguramente coincidan en que la OG N° 17 representa una mejora significativa con relación al artículo 31 de la CDN, profundizando sobre varios aspectos y avanzando en complejidad y alcance.

Sin embargo, la generalidad y neutralidad necesarias para que esta Observación adquiriera su carácter universal, resultó un problema en nuestro intento de generar relaciones entre normativas y prácticas. Este carácter de universalidad implícito en la CDN y la OG N° 17 admite –tal vez demanda– una interpretación y resignificación en el marco local a fin de adecuar su implementación, eludiendo la amplitud de interpretaciones que encierran las normas. Identificamos algunos aspectos que, a nuestro entender, es necesario completar y volver a iluminar desde los estudios locales. Tales aspectos son tratados, a partir de nuestra subjetividad, como “desencuentros” con la norma. Y motivan el presente artículo.

El primer desencuentro surgió al analizar algunas categorías utilizadas en la OG N° 17 (tales como juego, descanso, esparcimiento o actividades recreativas). En general, la redacción no presenta citas, referencias bibliográficas o menciones teóricas. Entonces, encontramos que términos nodulares para nuestro proyecto (también para la

misma OG N 17) se utilizan con un sentido aparentemente coloquial, generando imprecisiones al momento de volverlos operacionalizables.

El segundo desencuentro deviene de la ausencia de ciertas categorías, que consideramos necesarias para comprender integralmente el fenómeno referido. Pero también faltan categorías que favorezcan la operatividad del derecho. Particularmente, en el caso del tratamiento del juego, la inclusión de la perspectiva del sujeto.

Un intento inicial por salvar estos desencuentros fue contemplar posibles diferencias de significado, derivadas de la traducción al español del documento original en inglés. Pero, aunque esta posibilidad no deja de ser plausible, no pudimos constatar discrepancias significativas atribuibles a la traducción.

### Primer desencuentro

Como anticipamos, uno de los intereses de la investigación, que origina a este artículo, es construir elementos conceptuales que hagan operacionalizables las normativas. Por ello, desde las primeras lecturas realizadas a la OG N° 17, nos interesó determinar la potencialidad empírica de las prescripciones explicitadas en sus párrafos. Sin embargo, advertimos la ausencia de conceptualizaciones teóricas de los términos centrales que en ella se utilizan. También resultó evidente la escasez de citas bibliográficas de referencia. Procuramos salvar este inconveniente, buscando información sobre el marco teórico de las discusiones para la redacción final de la OG N° 17. El esfuerzo resultó infructuoso. Estas carencias de conceptualizaciones lesionaron la posibilidad de contextualizar los términos e ideas expresadas, dejando, en muchos casos, a palabras sin más profundidad que el de su uso coloquial o natural. En el libro "Introducción al análisis del derecho", Carlos Nino nos advierte que "(...) *el uso de un lenguaje natural compromete al legislador con la consecuencia de que sus expresiones sean interpretadas de acuerdo con el significado que a ellas les atribuyen las costumbres lingüísticas del grupo social al que las normas van dirigidas.*" (2003, p. 247). La necesidad de definiciones precisas es evidente. Uno de los propósitos de una definición es "*influir en actitudes*"<sup>8</sup> (Copi, 1984, p. 123). Propósito muy pertinente a los intereses de la CDN y de las OG.

Por lo tanto, una correcta definición supone un importante requisito para la comprensión unívoca de lo expuesto en una norma. Nino expresa que:

En derecho, el tener dudas interpretativas acerca del significado de un texto legal supone una falta de certeza acerca de la identificación de la norma contenida en ese texto; o, lo que es lo mismo, implica una indeterminación de las soluciones normativas que el orden jurídico ha estipulado para ciertos casos. (2003, p. 260)

En la lectura de la OG N° 17 encontramos a los términos juego, descanso o esparcimiento abandonados a su significación desde el sentido común. Con el riesgo que ello significa. Riesgo que se acentúa si entendemos que ese sentido común pueda dejarse librado a los intereses particulares de los actores responsables de velar por el cumplimiento de lo establecido en las normas. Por ejemplo, en el Capítulo IV (Análisis Jurídico del artículo 31) de la OG N° 17, punto 14, inciso a) se trata sobre el descanso, se realiza la siguiente afirmación:

**El descanso.** El derecho a descansar significa que los niños deben tener un respiro suficiente en el trabajo, la educación o cualquier otro tipo de esfuerzo para gozar de una salud y un bienestar óptimos. También significa que debe dárseles la oportunidad de dormir lo suficiente. Al hacer efectivo el derecho del niño a un respiro de toda actividad y a un sueño adecuado, deben tenerse en cuenta sus capacidades en evolución y sus necesidades de desarrollo. (OG CDN, 2013, p. 3)

Incluir al descanso en un lugar de importancia de la normativa resulta sumamente significativo. Sin embargo, al intentar comprender con exactitud el alcance del término, nos hallamos ante un concepto difuso. Los problemas de interpretación de texto más notorios se basan en la ambigüedad y la imprecisión (Nino, 2003, pp. 260-268). Un

<sup>8</sup> Los otros cuatro propósitos de una definición son: aumentar el vocabulario, eliminar la ambigüedad, reducir la vaguedad y explicar teóricamente (Copi, 1984, pp. 123-128)

respiro "suficiente" o dormir "lo suficiente" resulta, en la práctica, una medida imprecisa. Nino nos advierte que una "(...) proposición expresada por una oración puede ser vaga, a causa de la imprecisión del significado de algunas de las palabras que forman parte de la oración." (2003, p. 264). Este tipo de palabras, agrega, "(...) hacen referencia a una propiedad que se da en la realidad en grados diferentes, sin que el significado del término incluya un límite cuantitativo para la aplicación de él." (2003, p. 264). Esto torna vaga a la normativa; la vuelve insuficiente para establecer derechos y obligaciones. Imaginemos, por ejemplo, las posibles diferencias que se suscitarían de la aplicación de la norma en un entorno amoroso y empático o en un contexto de explotación y abuso. La OG N° 17 nos posibilita velar por el descanso de niños, niñas y adolescentes. Pero no nos permite determinar "lo suficiente" de ese descanso, y así constituirse en un marco para poder garantizar la satisfacción plena de ese derecho.

Las OG se proponen "con miras a clarificar los contenidos normativos de derechos específicos establecidos por la Convención sobre los Derechos del Niño o temas particularmente relevantes a la Convención, así como a ofrecer asesoramiento sobre medidas prácticas para su puesta en marcha." (OG CDN, 2017, p. 6). Pero, redacciones como la vista en el ejemplo anterior, debilitan la utilidad para "clarificar contenidos normativos" y también como "medida práctica para su puesta en marcha". Vemos, a la pretensión del apartado para determinar qué y en qué medida reclamar al descanso como derecho, como débil a causa de la vaguedad en el uso de los términos con que se redacta. Vemos frágil, además, la posibilidad de hacer tangible en actos lo que se proclama discursivamente como derecho. Por ello, parece imprescindible incorporar definiciones claras, acompañadas de un marco conceptual de referencia para hacer operacionales a las normativas.

Asimismo, en la Observación N° 17, encontramos términos utilizados como sinónimos que luego se subordinan, se diferencian o se excluyen. La ambigüedad es uno de los problemas derivados de la ausencia de conceptualización de términos y su necesaria contextualización en teorías de referencia (Nino, 2003, pp.260-268). El artículo 31 de la CDN establece que "Los Estados parte

reconocen el derecho de los niños 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" (OG N°17 CDN, 2017, p. 299). Enunciado así, se trata en un mismo plano varios términos que se refieren a objetos distintos (descanso, esparcimiento, juego y actividades recreativas). Estos términos, lógicamente, pretenden establecer objetos de derecho diferenciados. Sin embargo, en otros apartados del documento se utiliza a los mismos términos como sinónimos, o con el objetivo de suplirse, complementarse, oponerse o subsumirse. Por ejemplo, se lee: "Los niños sacan provecho de las actividades recreativas en que intervienen los adultos, por ejemplo, de la participación voluntaria en deportes organizados, juegos y otras formas de recreación" (OG N° 17 CDN, 2017, p. 300). Aquí, los deportes y los juegos son nombrados como conceptos subsumidos al de actividades recreativas, entendidos como ejemplos de esta última y no como categorías distintas. Unas líneas más adelante, se habla de "actividades lúdicas" como sinónimo de "actividades recreativas", sumando una nueva categoría teórica sin conceptualizar. Más allá de la vaguedad, la ausencia de conceptualización conlleva desórdenes de relación entre las distintas categorías.

En la referencia de la OG N° 17 al artículo 31 de la CDN (párrafo 1, artículo 14), sin embargo, se realiza una descripción de algunas categorías de interés. Allí, al hablar del esparcimiento, la OG N° 17 sostiene que este "(...) se refiere al tiempo que se puede dedicar al juego o a la recreación." (2017, p. 301). Resulta llamativa la descripción que ofrece la OG N° 17 del esparcimiento como un recorte temporal. Así tratado, esparcimiento representaría un tiempo dedicado al juego o la recreación (si bogamos por la diferencia entre los conceptos; si no, tiempo para las actividades recreativas, con el juego como una posibilidad más). Entonces, el artículo 31 de la CDN podría leerse como: los Estados parte reconocen el derecho de los niños al descanso y "tiempo" para realizar "actividades recreativas", simplificando bastante la riqueza del artículo original.

En otro análisis de ese mismo apartado, es destacable la redacción utilizando el nexos "o", ya que

(...) la conectiva “o” es ambigua, puesto que a veces se la puede interpretar con la función de una disyunción excluyente (de modo que el enunciado es verdadero sólo si se da una de las alternativas que menciona, pero no las restantes), o con el significado de una disyunción incluyente (con lo cual, el enunciado es verdadero, tanto si se dan algunas de las alternativas como si se dan todas ellas) (Nino, 2013, p. 262)

En el inciso “b” no queda claro que el nexa “o” indique exclusión o inclusión. La norma vuelve a dejar abierta la decisión a los intereses de quienes la interpreten.

Más adelante, al hablar de actividades recreativas (inciso “d”), se vuelven a mencionar como ejemplos posibles a los deportes y al juego (OG N° 17 CDN, 2017, p. 301). También se ensaya una caracterización de las actividades recreativas como aquellas “*actividades o experiencias escogidas voluntariamente por el niño*”. Con esa cualidad se caracterizó al juego en el inciso “c”. Por lo que la distinción entre el juego y las actividades recreativas no queda claro, no solo en lo que hace a sus límites (que podemos suponer difusos) y lo que comprende cada categoría, sino en la esencia que las define.

Entendemos las dificultades que supone redactar una norma de pretensión universal. La imposibilidad de contextualizar la normativa a diferentes situaciones y culturas para tratar de volverla entendible, posible y útil en todo tiempo y lugar, resulta evidente; por lo que las posibilidades de una interpretación unívoca de la norma nos parecieron importantes. A ello se suma el riesgo que supone naturalizar un término, entendiendo una relación de signo y no de símbolo con la realidad<sup>9</sup>. Copi nos alerta que “*(...) las definiciones son siempre de símbolos (...)*” (1984, p. 134), alejándonos de la tentación de hacerlo. Es el sujeto quien estable-

ce esa relación simbólica entre el término y lo que en él se aduce. Y es este sujeto, inmerso en una cultura particular, quién interpreta la norma. Por lo que pretender que una norma universal sea unívoca, parece improbable.

Si aceptamos que una de las utilidades de contar con un sistema normativo es dirimir disputas, las formulaciones con posibles diferencias de interpretación como las analizadas en párrafos anteriores no contribuyen con este objetivo. Algunas disputas, sostiene Copi, “*(...) son el resultado de confundir dos sentidos diferentes de un término ambiguo*” (1984, p. 128). Estas son las denominadas por el autor “disputas verbales”. Pero existen otros tipos, como las “genuinas” que no se resuelven por medios tan simples como la elaboración de nuevas definiciones, pues hay un legítimo desacuerdo entre creencias o actitudes (Copi, 1984, p. 129). La diferencia entre ambas resulta en que, en las primeras las diferencias sólo se deben a cuestiones verbales, pero de solucionarse estas, se resuelve la disputa; en tanto, en las segundas, ese desacuerdo trasciende la cuestión de significados por más claras que sean las definiciones.

Tal vez, las aparentes debilidades surgidas de imprecisiones (vaguedad o ambigüedad) hicieron posible contar con una norma como la Observación N° 17 (o la misma CDN). Bajo ningún término, esto puede hacer de la OG N° 17 una normativa con utilidad exclusivamente formal. Pues la formulación de normas que generen disputas no genuinas representa un avance respecto a la ausencia de esta norma; y más aún, de la peligrosa invisibilización de los temas que en ellas se tratan. Para pensarlas aplicadas a esta situación, resultan muy apropiadas las palabras de Geymonat:

Que el lenguaje común oculte es sí mismo algunas dificultades muy graves no constituye una circunstancia penosa, ante la cual el hombre sólo deba inclinarse deplorándolo más o menos profundamente; por el contrario, debe constituir una incitación al estudio de la logicidad intrínseca del lenguaje, a la captación de la estructura más íntima de su funcionamiento técnico; a la transformación y reelaboración para incrementar cada vez más su valor instrumental (1977, p. 11)

<sup>9</sup> “La utilidad de tener presente la distinción entre símbolos y signos y de advertir que el lenguaje es un sistema de símbolos, se pone de manifiesto cuando reparamos que existe una tendencia en el pensamiento común, racionalizada por alguna tradición filosófica prestigiosa, que encara las palabras como si fueran signos, o sea, como si tuvieran una relación natural, independiente de la voluntad de los hombres, con aquello que significan.” (Nino, 2003, pp. 248-249)

El análisis precedente pone de manifiesto que la OG N° 17 requiere de un tratamiento que contribuya a especificar el contenido de la norma. La realización de estudios sociales que procuren aportar a la especificidad de las temáticas que se traten, para una comprensión de la norma universal en lo local, repercute en una consecuente facilitación de la operatividad del derecho.

### Segundo desencuentro

Aquí notamos la ausencia de algunas categorías teóricas que consideramos importantes en un tratamiento particular: el juego. Tenemos presente los inconvenientes que trae la utilización del término "juego" en nuestro idioma español. Tal como nos advierte Pavía (2006 pp. 37-39, 2011 pp. 69-71), además de su polisemia (pues la variedad de significados que se le adjudican al término en cuestión suele ir hasta límites insospechados), en el lenguaje común la palabra "juego" puede ser utilizada en forma directa o figurada, amplificando su complejidad<sup>10</sup>. Intentos de elucidación del término "juego" como fenómeno han despertado más de una acalorada discusión en ámbitos académicos interesados en el tema. Pero, desde hace más de quince años, la incorporación de la "forma" y el "modo" como categorías teóricas en el tratamiento de temáticas referidas al juego y el jugar han contribuido a avanzar sobre estas discusiones (Pavía 2006, 2011). Estas categorías permiten diferenciar los elementos que son propios de la actividad "juego" de aquellas pertenecientes al sujeto "jugador" y la acción de "jugar".

Por forma, se entiende a la apariencia externa de una actividad: en este caso, de una que es denominada socialmente como juego. En tanto que modo representa *"la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego"* (Pavía, 2006, p. 42). Esta última dimensión del análisis del juego atiende a la perspectiva del sujeto, y plasma la decisión que toma el jugador cuando, formando parte de un juego, decide o no tomárselo como tal. En este sentido, *"partimos de suponer que es el sujeto quien, frente a una propuesta de juego, adopta un «modo» aprendido de involucrarse (...)"* (Pavía, 2011, p. 93).

En el desarrollo teórico del modo se anticipan dos posibilidades: lúdico y no lúdico. El modo lúdico de jugar demanda a los jugadores la decisión consciente de tomarse al juego como juego. Y, por lo tanto, que al incorporarse a la actividad estos sostengan una evidente ruptura, una suspensión o discontinuidad con el espacio-tiempo real. Teniendo en cuenta, además, que

Cuando se elige jugar de un «modo lúdico», los micro-acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de «fingimiento auténtico», en una situación «aparente», organizada alrededor de un «guion», aceptado libremente sobre la base de «permiso» y «confianza» con un alto grado de «empatía» y «complicidad» respecto de una experiencia de «sesgo autotético». (Pavía, 2011, p. 96)<sup>11</sup>

Si los jugadores se toman al juego en *"clave de juego"*, estamos frente a jugadores jugando de un modo lúdico. Estos jugadores se permiten sentir la *"tranquilizadora sensación de que nada malo puede suceder (...) ya que se trata, precisamente, de un juego"* (Pavía, 2011, p. 94). Algo improbable en aquellas prácticas denominadas juego, pero que son llevados a cabo por los jugadores de un modo no lúdico. En cuyo caso se realiza la actividad con consecuencias menos tranquilizadoras, pero, sobre todo, sin sentir que se está jugando.

Un pasaje de la OG N° 17 sostiene que:

(...) los entornos en que los niños juegan y las posibilidades recreativas que se les ofrecen establecen las condiciones para la creatividad; las oportunidades de competir en juegos iniciados por ellos mismos potencian la motivación, la actividad física y el desarrollo de aptitudes; la inmersión en la vida cultural enriquece la interacción lúdica; y el descanso permite a los niños tener la energía y la motivación necesarias para participar en los juegos y las actividades creativas. (OG CDN, 2017, p. 300).

<sup>10</sup> Para mayor profundidad se sugiere la lectura de "Un juego de palabras con la palabra juego" (Pavía: 2006, pp. 37-39)

<sup>11</sup> Para ampliar se sugiere la lectura de "Sobre ciertos indicios de un modo (lúdico) de jugar" (Pavía, 2011, pp. 92-105).

Podemos suponer que lo que se pretende con la mención del juego en la OG N° 17 es resaltar las sensaciones que se experimentan cuando se participa de un juego tomándose como tal. Sin embargo, llevar a cabo esa actividad, no garantiza esta pretensión lúdica. Incorporar la perspectiva del sujeto (encabezada por los desarrollos teóricos en torno al modo lúdico) puede agregar sustento a la defensa del derecho en cuestión, y contribuir en acciones que lo vuelvan operacionizable.

La incorporación de terminología apropiada permite pensar y expresar más precisamente lo deseado. Respecto a este punto en particular, Nino nos previene que

(...) puede ocurrir también que el uso de un lenguaje impreciso para exponer nuestro pensamiento afecte a este mismo, de modo que, en muchas ocasiones, la idea que se desee transmitir no tenga más profundidad que el significado de las expresiones lingüísticas utilizadas. (2003, p. 259)

Una norma en la que se hable de juego como derecho, pero que no distinga las características del modo que deben sostener los jugadores para sentir que están jugando, parece incompleta. Por ello, consideramos necesaria la incorporación del modo en el tratamiento del juego como derecho. Ya que, ante la ausencia de los términos adecuados para decir aquello que se pretende (y necesita) decir, el texto carece del sentido que podría haber tenido al contar con estos términos.

Una vez construidos estos caminos de encuentro con el modo lúdico, se instaló una nueva dificultad: resolver cómo se normaliza el modo. Es decir, de qué manera se transfieren los conceptos a una norma clara y lograda para hacer valer los derechos de niños y niñas. Pues normar sobre el modo implica intentar una tipificación acerca de una manera particular de llevar a cabo un juego. Una vez más, Nino nos ayuda a presentar el problema al decir:

Cuando las normas se sancionan o se transmiten no por medio del lenguaje sino por vía de la ejemplificación de los comportamientos que se ajustan a ellas, hay que

determinar qué aspectos de tales acciones están regulados normativamente, lo cual puede envolver ciertas dificultades. Hart da el ejemplo de un niño a quien su padre le enseña ostensivamente la regla que dispone sacarse el sombrero en la iglesia; observando a su padre, el niño puede dudar de si lo que está prescripto es sólo sacarse el sombrero o hacerlo con la mano izquierda, o con un ademán particular, etcétera. (2003, p. 246)

Este problema aún se encuentra en proceso de construcción. Sin embargo, nos interesa compartir este avance, que proviene de repetirnos una pregunta que nos ha acompañado estos últimos años de trabajo: “¿A qué da derecho el derecho al juego?” (Pavía, 2011, p. 202). La respuesta podría comenzar por reconocer algunos puntos que tienen que ver con garantizar de manera efectiva el acceso a tiempos, espacios, materiales para jugar y a “jugadores expertos” (Nella, 2012) que nos muestren cómo tomarse al juego como tal (es decir de un modo lúdico). Pavía contribuye a clarificar esta idea cuando dice que,

Comprender el juego en los términos mencionados, obliga a desarrollar proyectos institucionales que resguarden tiempos, espacios, juguetes y buenas experiencias de juego compartido. Pero no sólo eso, obliga a que las buenas experiencias de juego incluyan a todos y todas, llegando a todos los colectivos sin discriminaciones, a democratizar el acceso, pero también la toma de decisiones, aprendiendo a consensuar ideas y resolver conflictos a través de procesos de negociación pacíficos. Por último, y aunque constituye un asunto de menor magnitud, obliga a facilitar el acceso a formas variadas de juego y un modo auténticamente lúdico de jugar. (2019, p. 73)

### **A modo de conclusión: celebrando avances en el tratamiento del juego como Derecho**

El Comité Internacional responsable de monitorear el cumplimiento de la Convención por los Derechos del Niño dejó asentado, a través de la OG N° 17, su preocupación por la escasa atención que los Estados miembros otorgan al Artículo 31 (OG N° 17 CDN, 2017, p. 299). No obstante lo

señalado en este artículo, la Observación en sí misma constituye un primer paso hacia la mejora de esta situación.

Hacemos nuestra la inquietud de Pavía cuando dice que

el derecho al juego se ve ensombrecido por situaciones de violación directa, situaciones que implican una amenaza y situaciones que sin configurar violación o amenaza flagrante, son de “no satisfacción plena” o, (...) de satisfacción supeditada a los recursos disponibles que, por regla general, son siempre escasos en este rubro. (Pavía, 2019, p. 72)

Esperamos, que compartir los avances generados en estos desencuentros, contribuyan a mitigar esta “amenaza flagrante” que tanto nos afecta a quienes estamos inmersos en la temática del juego y del jugar. Y contribuyan en la tarea de fortalecer las posibilidades de acceso a este derecho en niños, niñas y adolescentes.

Creemos necesario contar con normas que se expresen en el sentido mencionado en párrafo anterior. Normas que brinden herramientas tangibles para determinar la mayor cantidad de aspectos posibles que garanticen el cumplimiento efectivo del derecho al juego. Nos alineamos con la fuerza declarativa de la CDN y su artículo 31, y destacamos los aportes de la Observación General N° 17. Celebramos contar con estas herramientas para fortalecer la defensa del juego como derecho. A partir de allí, creemos que constituyen hitos ineludibles para seguir avanzando. Esa es la idea desde la que realizamos este artículo.

## Referencias Bibliográficas

- Copi, I. (1984). *Introducción a la lógica*. Eudeba.
- Geymonat, L. (1977). *El pensamiento científico*. Eudeba.
- Nella, J. (2012, diciembre). Reseña de Tesis de Maestría: ¿Qué le agrega la Educación Física al juego? La búsqueda del saber jugar. *Revista Lúdicamente*. Año 1 N° 2 (ISSN 2250-723X).
- Nino, C. (2003). *Introducción al análisis del derecho* (2° Edición). Editorial Astrea
- OG CDN (2017). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Consejo de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, Dirección de Políticas Públicas e Investigación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ONU AG CDN (2021). Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 15 mayo de 2021]
- Pavía, V. (Coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Noveduc.
- Pavía, V. (Coord.) (2011). *Formas del juego y Modos de jugar: Secuencia de Actividades Lúdicas*. AMSAFE.
- Pavía, V. (2019, julio). Tres preguntas sobre el juego desde la formación docente (y viceversa). *Revista Novedades Educativas*. Año 31 N° 343 (ISSN 0328-3534).

# El juego y la recreación en el Programa Jornada Extendida en la Provincia de Córdoba, Argentina

**Marcos GRIFFA<sup>1</sup>**

Córdoba, Argentina

<sup>1</sup>Doctor en Ciencias Sociales. Magister en Antropología. Técnico y Licenciado en Recreación. Docente e investigador de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. Director del Proyecto de Investigación "Políticas públicas de recreación en la Provincia de Córdoba". Coordinador del Observatorio de Políticas Públicas del Foro Mercosur Latinoamericano para la Democratización del Deporte, la Educación Física y la Recreación. Miembro del Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación y de la Red Nacional de Recreación.

Email: marcosgriffa@upc.edu.ar

## Introducción

El presente artículo forma parte del proyecto de investigación "Políticas públicas de recreación en la Provincia de Córdoba", que llevamos adelante desde la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

En esta oportunidad, nos proponemos analizar la presencia del juego y la recreación en el Programa Jornada Extendida a partir de los lineamientos definidos en el documento nacional y las redefiniciones curriculares que se expresan en el documento de la Provincia de Córdoba.

De alguna manera, lo señalado en este artículo complementa la investigación en curso que en el marco del proyecto citado, están realizando las profesoras Alcazar, Asis Agüero y O'Sullivan (2021), quienes en su trabajo final de Licencia-

tura en Educación Física, analizan las presencias y ausencias de lo recreativo en las propuestas y prácticas de los docentes de Educación Física en el Programa Jornada Extendida de la Ciudad de Córdoba.

## Extender la jornada escolar para... ¿achicar la brecha social?

Como sostienen Veleda, Rivas y Mezzadra (2011, en Veleda, 2013), "en un sistema educativo con fuertes desigualdades como el argentino, una ampliación bien diseñada del tiempo escolar en el nivel primario se convierte en una oportunidad para avanzar en la construcción de la justicia educativa" (p.15). En este sentido, más tiempo escolar equivale a un acceso a experiencias, entre ellas artes, juegos y deportes, que las clases medias suelen adquirir por fuera de la escuela (Veleda, 2013)

En nuestro país, las prácticas recreativas, artísticas y deportivas extra-escolares no son habituales en la mayoría de los niños/as, sobre todo en los sectores sociales más desfavorecidos y en los contextos rurales (Veleda, 2013, Tuñón, 2014). Córdoba no escapa a esta realidad, tal como sostienen Lavin Feuyo y Berra (2015) en cuanto al uso de espacios recreativos en la periferia urbana y los datos que arroja el informe presentado por el Programa Parques Educativos de la Municipalidad de Córdoba (2014).

Sin embargo, la Ley de Educación Nacional en su artículo 112 establece como objetivo el propiciar la generación de centros de educación no formal para que niños/as y adolescentes tengan la posibilidad de desarrollar capacidades expresivas, y lúdicas vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte; y en su artículo 123 establece la necesidad de promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.

Ahora bien, teniendo en cuenta que son diversos los estudios que sostienen que la extensión del tiempo escolar tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje, en particular, en los niños/as de los sectores más desfavorecidos, también destacan que las mejoras alcanzadas tienden a ser leves frente a las inversiones requeridas, por lo que el interés debería radicar más en el modo en que se utilizan las horas adicionales que en su cantidad (Veleda, 2013, p.17)

He aquí un aspecto que debería ser analizado con mayor profundidad.

Pero el alcance de esta política a toda la población escolar no fue inmediato. Pese a que la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075), estableció que se debía priorizar a los sectores sociales y zonas geográficas "más desfavorecidas", en el 2010 el porcentaje de estudiantes del sector privado que asistían a escuelas de jornada completa o extendida era del 12 %, mayor que el de estudiantes del sector público incluidos en alguna de esas modalidades (7 %). Ello se explica, en parte,

porque la infraestructura fue un primer condicionante (Veleda, 2013).

En este sentido es importante tener en cuenta también que la mayoría de los niños/as en edad de asistir a la escuela (entre los 5 y 17 años) concurre a una escuela de gestión pública de simple jornada (66%), tendencia que es mayor en la educación primaria que en la secundaria, 68% y 63%, respectivamente (Tuñón, 2014).

Veleda (2013) afirma que las modificaciones que propuso la política federal de ampliación de la jornada escolar no se centraron en los contenidos, sino en los métodos de enseñanza y en la organización institucional.

En el documento "Más tiempo, mejor escuela", del Ministerio de Educación de la Nación se expresa que "es necesario plantear modificaciones en aquellos componentes del formato escolar tradicional que impiden la efectiva inclusión educativa, cultural y social de muchos chicos y chicas, y explorar alternativas organizacionales y didácticas más potentes para este fin" (2012, p.21).

En este mismo documento se sostiene que la ampliación de la jornada como proyecto compromete a un conjunto importante de equipos, entre ellos, de nivel primario, de planeamiento, de infraestructura, de formación, equipos curriculares y socioeducativos. En relación a este último, se indica que "el trabajo de ampliación de la jornada escolar supone acciones en territorio que enlazan a la escuela con las organizaciones de la comunidad y requieren de una estrategia colectiva de participación de las familias y demás actores locales" (p.14) y se recuperan como experiencias significativas, entre otras, los Centros de Actividades Infantiles (CAI)<sup>2</sup>, las escuelas de verano, los campamentos educativos y el turismo recreativo.

Lo socioeducativo, en este sentido, "se hace presente en la ampliación de la jornada si se logran establecer lazos comunicantes entre las propuestas educativas que se llevan adelante desde estas

---

<sup>2</sup> Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) fueron creados en 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación. En estos espacios se proponen actividades recreativas, deportivas, culturales, científicas y artísticas a contraturno del horario escolar y durante los fines de semana.

áreas con las experiencias formales y sistemáticas que la escuela debe ofrecer” (p.14), por lo que estas experiencias no deben ser pensadas de manera aislada ni tampoco deberían ser suplantadas, ya que “los campos de lo educativo y de lo escolar requieren de vinculaciones que les permitan a ambos potenciarse sin que ninguno pierda especificidad” (p.14).

### **La extensión de jornada escolar en Córdoba**

En la provincia de Córdoba, la implementación e incremento de programas socioeducativos se da en un contexto con notables cambios demográficos y económicos que diferencian significativamente la situación entre los años 2001 y 2008, período en el que mejoraron los indicadores respecto a hogares con necesidades básicas insatisfechas (Olmos, 2016). En este proceso la provincia de Córdoba, fue dando lugar a una mayor participación del Ministerio de Educación de la Nación en la definición de políticas de inclusión, adecuando localmente algunas líneas de acción (Novick de Sénen Gonzalez y Olmos, 2014)

A nivel nacional, el Programa Jornada Extendida se crea en el 2011 a partir de la implementación de una política en el marco de la Ley 26.206 de Educación Nacional<sup>3</sup>. En concordancia, la Ley 9870 de Educación Provincial sostuvo la necesidad de extender la jornada educativa. A nivel provincial, esta política se inició en el año 2005, como Jornada Ampliada y en el 2010 se implementa la Jornada Extendida<sup>4</sup>. Incluso algunas experiencias similares se desarrollaron desde el año 2000 en 30 escuelas de la provincia, con ofertas de extensión en las áreas de Informática, Inglés y Teatro, en horario extraescolar, alcanzando una cobertura de 6.661 estudiantes. Fueron estas instituciones las que en el 2005 se incorporaron a otro conjunto de 175 escuelas para llevar adelante la propuesta de Jornada Ampliada (Ferreyra, 2017).

<sup>3</sup> El artículo 28 establece que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley”.

<sup>4</sup> Muchiut y Rinaudo (2019), señalan, recuperando las opiniones de los directivos de las escuelas, que la propuesta de Jornada Extendida estuvo mejor orientada que la de Jornada Ampliada ya que se elaboraron marcos curriculares más precisos; en cambio la Jornada Ampliada tuvo mayores márgenes de definición por parte de las escuelas, tanto en la elección de los contenidos como en la selección de docentes y modalidad de trabajo.

En el 2012, 404 escuelas de la provincia de Córdoba tenían Jornada Extendida, o propuestas de extensión del tiempo escolar. Desde el año 2014 la extensión de jornada se ha incorporado también en los grados del primer ciclo, especialmente en escuelas que atienden poblaciones vulnerables. En el 2017, esta política alcanzó al total de las 850 escuelas de gestión estatal.

Pero tal como señalamos en otros trabajos en referencia a la ampliación de la política pública (Griffa, 2021), ésta muchas veces se realiza en detrimento de las condiciones laborales de las/os trabajadoras que la llevan a cabo.

La Jornada Ampliada, en su momento, habilitaba la contratación de perfiles no docentes (idóneos) para el dictado de los talleres. Según Veleda (2013) “esta definición estuvo guiada por la intención de habilitar la innovación educativa y poner en cuestión el formato escolar, aunque también por obstáculos prácticos, es decir, por la falta de docentes titulados para algunos talleres, como inglés o educación artística” (p.101).

El programa Jornada Extendida optó por cubrir las horas suplementarias con docentes de la propia escuela o externos, designados por módulos u horas cátedra y a término. Para Educación Física, las designaciones se realizan utilizando la Lista de Orden de Mérito de aspirantes inscriptos para cubrir cargos interinos y/o suplentes de esa disciplina.

Esta contratación, tal como sostiene Veleda (2013), atenta contra la estabilidad del cargo docente y genera efectos negativos en su compromiso con la institución.

En Córdoba, el diseño, organización e implementación del Programa Jornada Extendida se concretó a través del trabajo colaborativo de la Secretaría de Estado de Educación, la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, la Secretaría de Estado de Gestión Administrativa, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y la Subdirección de Educación Física, todas éstas reparticiones del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en consenso con la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (Ferreyra, 2017).

Por otra parte, el Ministerio de Educación ha firmado convenios con distintos organismos y/o instituciones, como la Agencia Córdoba Deportes y la Confederación de Deportes de Córdoba, lo que permitió impulsar en el marco de la Jornada Extendida el Programa Deporte Educativo. Este programa inició en el 2012 en 27 escuelas de Córdoba Capital y en 2016 estaban vigentes convenios con 26 federaciones y/o asociaciones para el desarrollo de diferentes disciplinas deportivas en 471 escuelas primarias, secundarias y especiales, llegando a 30.000 estudiantes de capital e interior de la provincia.<sup>5</sup>

### **La presencia del juego y la recreación en el Programa Jornada Extendida**

En este apartado procuraremos identificar y analizar la presencia del juego y la recreación en el documento provincial del Programa Jornada Extendida.<sup>6</sup>

Entre los objetivos de la Jornada Extendida se mencionan: 1) Fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que transitan el segundo ciclo de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria; 2) Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes; 3) Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios; 4) Favorecer el tránsito de los estudiantes del Nivel Primario al Nivel Secundario, procurando más y mejores aprendizajes que fortalezcan sus trayectorias escolares.

Como se observa, en los objetivos planteados no hay mención explícita al juego y la recreación, aunque tampoco a ninguno de los campos de formación que han sido definidos en el programa.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> [http://deporteeducativocordoba.blogspot.com/p/informacion-general\\_26.html](http://deporteeducativocordoba.blogspot.com/p/informacion-general_26.html)

<sup>6</sup> La redacción del documento provincial fue coordinado por Gloria Beinotti, Luis Franchi y Gabriela Peretti, participando en los fundamentos y contenidos del campo "Prácticas corporales y ludomotrices" los profesores José Luis Danguise, Patricia Ruffinatto y Gustavo Stricker.

<sup>7</sup> Aunque sí hay una referencia clara en los objetivos de la escuela primaria expresados en la Ley 26206 de Educación Nacional (2006), donde se menciona el de "promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social". Este objetivo también está presente en el nivel inicial, pero está ausente en el nivel medio.

Las Actividades (o prácticas) corporales y ludomotrices es uno de los 5 campos de formación que estructuran este programa. Literatura y TIC's, Ciencias, Expresiones artístico-culturales y Lenguas Extranjeras (Inglés), completan los mismos.

En cuanto a la organización, es por ciclo y no por grado, y los formatos pedagógicos propuestos son el taller, el laboratorio y los proyectos.

El taller, "constituye un modo de organización del trabajo pedagógico centrada en el hacer, que integra el saber, el ser y también el convivir, posibilitando la producción de procesos y/o productos", modalidad en donde la tarea "actúa como convocante de la participación activa de los integrantes" y "favorece el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo" (2012, p.29). En el taller, "el docente actúa como orientador, facilitador, apoyando a los grupos de trabajo" (2012, p.30)

En el proyecto, por su parte, "los actores involucrados realizan tareas diversas y asumen funciones diferentes, en pro de una meta común, propiciando aprendizajes efectivos sobre la realidad" (2012, p.32). En esta modalidad, "el grado de autonomía de los estudiantes es un factor preponderante para el desarrollo de aprendizajes y la efectividad del proyecto", en un nivel de involucramiento "que puede ir desde una participación muy regulada y asistida hasta la misma selección de la propuesta por parte de los niños" (2012, p.32).

En este formato pedagógico propuesto, se destacan dos aspectos que merecen nuestra atención: autonomía y participación de los/as estudiantes.<sup>8</sup>

Una tercera modalidad propuesta es el laboratorio, "destinado, prioritariamente, al aprendizaje de

<sup>8</sup> La participación, sostiene Waichman (2004), refiere a "la apropiación consciente de la acción efectiva sobre la realidad" (p. 153), el nivel de autogestión con que se desempeña el sujeto o un grupo, y el grado de protagonismo en el proceso didáctico de los/as participantes. Hart (1993), por su parte, propone una tipología donde caracteriza diversos grados de participación, desde un nivel o peldaño más bajo de participación simbólica o manipulada, hasta un peldaño más alto, de participación protagónica o auténtica.

contenidos procedimentales, vinculados, en especial, con las ciencias, la tecnología, las lenguas extranjeras, entre otros" (2012, p.35)

Ahora bien, las estrategias propuestas se corresponden con los diferentes campos de formación.

En el que refiere al campo Actividades corporales y ludomotrices, se proponen:

espacios en los que, por un lado, las actividades ludomotrices ubiquen a los estudiantes en un vínculo con el cuerpo y el movimiento y, por otro, con el deporte que, como representativo de una práctica, permite la actividad, la voluntad, la superación, el ajuste motor, la elaboración y aplicación de acuerdos colectivos y la construcción de códigos (2012, p.3)

Aunque lo ludomotriz pareciera reducir el fenómeno lúdico soslayando su complejidad y multidimensionalidad, el documento señala que las actividades ludomotrices no son privativas de la disciplina educación física.

En cuanto a la intencionalidad formativa en este campo de formación, se define el "ofrecer un espacio y tiempo institucional en el cual el estudiante construya aprendizajes válidos en el campo de lo cultural, social, corporal, motriz y lúdico", así como también "promover la construcción de saberes que favorezcan la reflexión y crítica de las prácticas corporales actuales" (2012, p.25).

En cuanto al deporte, el documento sugiere resaltar su relación "con la inclusión de todos los niños y jóvenes, la revalorización de objetivos sociales y formativos, los valores humanos presentes en la actividad que permiten aportar a la convivencia frente a la competencia como fin prioritario" (2012, p.26).

Aquí es de destacar la no prevalencia de la competencia en la práctica deportiva, aunque también es necesario señalar que persiste una creencia respecto a que el deporte es una actividad que contiene valores (positivos) *per se*.

Desde estos principios se sugieren actividades tales como iniciación atlética, actividades gim-

násticas, juegos de iniciación deportiva, juegos reglados modificados y mini-deportes.

En el documento se señala que, en la organización de estas actividades, es fundamental que el docente "considere los intereses y deseos de sus estudiantes, los incluya en su diseño y una vez iniciadas las acciones proponga las pausas necesarias que permitan revisar lo realizado, encontrar su sentido desde una perspectiva crítica" (2012, p.26).

En cuanto a las Actividades Ludomotrices, el documento señala que este eje refiere a "aquellos aprendizajes orientados a la construcción de una identidad corporal y motriz, al enriquecimiento de la disponibilidad corporal, que se propone desde la Educación Física", y que ello deberá realizarse "con un acento en la mirada sobre las fortalezas del juego como contenido disciplinar propio del espacio de conocimiento y como estrategia didáctica" (2012, p.27).

Es interesante esta doble dimensión asignada al juego, esto es, no sólo como estrategia didáctica sino también como contenido a enseñar.

En cuanto a las actividades se sugieren el desarrollo de juegos y actividades con material pequeño, la construcción de juguetes, actividades de expresión corporal, juegos ritmados, danzas, juegos tradicionales, juegos y actividades en el medio natural (campamentos, acantonamientos, caminatas), actividad circense, encuentros y jornadas grupales intra e interinstitucionales (2012, p.27).

Es importante destacar que en la bibliografía propuesta en el documento referida a este campo no hay textos específicos sobre el juego ni sobre la recreación.

Pero la dimensión lúdica y el disfrute también están expresados en los otros campos de formación del programa.

En Ciencias, se pretende que los estudiantes "encuentren el aspecto lúdico y experiencial de las mismas", a partir del contacto con la naturaleza "y otras situaciones educativas para vivenciar, buscar nuevas respuestas, plantearse nuevas preguntas, aprender y estimular la curiosidad de los niños por el conocimiento científico" (2012, p.13).

En las actividades propuestas se prevé la planificación y participación en campamentos y salidas científicas, la participación en actividades culturales y de recreación relacionada con las ciencias, proyectos de huertas orgánicas, programas de radio, construcción de una estación meteorológica, muestras, revistas, entre otras.

En el campo de Expresiones Artístico-Culturales, se señala que “no sólo brinda y abre un mundo de expresiones de disfrute personal, sino que posibilita adquirir esos lenguajes singulares de expresión y comunicación que ponen a los niños en diálogo con su entorno natural y social”, que les permita “hacerlo con una mirada crítica y estética que promueva la transformación de la realidad social-cultural de múltiples maneras” (2012, p.17).

En cuanto a los aprendizajes en este campo, el documento expresa que los niños/as podrán “experimentar, descubrir, compartir, respetarse, ampliar su percepción, divertirse, conociendo y aprehendiendo su realidad cotidiana” (2012, p.18).

El disfrute y la diversión aparecen así asociados al aprendizaje, aspectos generalmente relegados en la educación tradicional.

También se indica que la combinación de los diversos lenguajes artísticos, a partir de la modalidad de taller, permitirá “fortalecer la autoestima, la autogestión y la autorregulación del niño en relación con su grupo de pertenencia, así como la construcción de una mirada crítica de la realidad que integre la multiplicidad y diversidad de puntos de vista” (2012, p.18).

Siguiendo esta línea, se indica que “construir dinámicas participativas y de autorregulación, dar, compartir y respetar la palabra, la acción, la obra, permite desarrollar procesos de aprendizajes expresivos, creativos, comunicativos y reflexivos. En este proceso, el juego es fundamental” (2012, p.18).

El componente lúdico aparece nuevamente aquí con mayor claridad, así como también la propuesta entendida como una experiencia (noción que aparece también en otros campos del programa)<sup>9</sup> posibilitante de una “mayor libertad para organizar y crear propuestas didácticas - traspasando

el límite de la carpeta, del aula- y propiciando el acercamiento a la dinámica de la vida personal, grupal, institucional, familiar, barrial” (2012, p.18).

En el campo de Lengua Extranjera, se propone “favorecer un espacio de encuentro con la literatura y la música en inglés, con la intención de fomentar la lectura, la dramatización, el canto y el juego”, por lo que “será tarea del docente fomentar un espacio de confianza, donde se generen lazos afectivos y prevalezca un nivel de motivación alto a través de actividades gratificantes” (2012, p.22)

En este sentido, el documento indica que “ha de prestarse especial atención a una cuidadosa selección de contenidos, tomando como punto de partida contextos familiares, vecinales, escolares y de recreación”, estableciendo “relaciones con otros campos de formación, en forma gradual y secuenciada” (2012, p.22). Las actividades propuestas en este campo “deberán orientarse de tal modo que los estudiantes se constituyan en verdaderos ‘hacedores’, ya que hablando, leyendo, jugando, creando, experimentando, interpretando, resolviendo, estarán aprendiendo” (2012, p.22-23).

### **Una propuesta escolar... ¿recreativa?**

Vamos a considerar lo recreativo (en su dimensión educativa) no como referencia al mero entretenimiento<sup>10</sup>, ni a una actividad en particular, sino como un proceso intencionado y organizado a partir de metodologías pedagógicas que promueven el descubrimiento, el pensamiento crítico, la creación, el disfrute por el trabajo colaborativo y el aprendizaje placentero.

<sup>9</sup> En otro artículo (Griffa, Ferreyra y Cortesini, 2021), y siguiendo a Larrosa (2003), sostenemos que jugar es una experiencia. Y la experiencia, sostiene este autor, siempre tiene algo de imprevisible, de impredecible y de imprescriptible, es decir, de lo que no se puede ver, decir y escribir de antemano. La experiencia es incertidumbre, apertura de lo posible y también de lo imposible, es un quizá, o lo que es lo mismo, “el lugar de la libertad”.

<sup>10</sup> Es común escuchar que la recreación es sinónimo de diversión o entretenimiento. Vamos a valernos de los aportes de Waichman (2004) para aclarar y diferenciar estos términos. El entretenimiento refiere a actividades tendientes a “ocupar” el tiempo, no hay protagonismo por parte de los participantes, sino un consumo pasivo del tiempo y de las propuestas. Los/as estudiantes, en este caso, más que divertirse, son divertidos por el docente/coordinador. La recreación, en cambio, es una experiencia/vivencia creativa del tiempo, promueve procesos participativos, la formación de individuos críticos, autónomos, solidarios, responsables y comprometidos con la tarea, con el grupo y con la realidad.

Claro que estamos hablando de (o mejor dicho, analizando) una propuesta escolar, por lo que no se trata, en principio, de un tiempo voluntario (la extensión del tiempo no está planteada como tal), sino de un tiempo heterocondicionado. Pero también es cierto que las intenciones que se expresan en el diseño del programa parecieran avanzar hacia la búsqueda de una conducta autocondicionada de los/as estudiantes.

Tal como sostiene Waichman (2004), aunque quizás el autor difiera del análisis que aquí se propone, la libertad es un aprendizaje que “oscila permanentemente en un eje continuo entre la obligación exterior, la liberación de esa obligación y la obligación interior o libertad para, consistente en el compromiso, el protagonismo, en una actitud autónoma, responsable, solidaria.” (p.190)

Este autor diferenciará también lo recreativo de la recreación<sup>11</sup>, al hacer referencia a ciertas “didácticas recreativas” (p.148) o actividades recreativas que propone la escuela, entre ellas matemáticas o ciencias “recreativas”, e incluso el recreo. Reserva el concepto recreación para referirse a determinadas actividades educativas, grupales y dirigidas desarrolladas en el tiempo libre, esto es, en un tiempo voluntario, no obligatorio. De allí que no es posible, para el autor, hablar de recreación en la escuela. A lo sumo, continúa Waichman, en las propuestas escolares que promuevan la participación y la autogestión de los/as estudiantes, “no se ‘hará’ recreación sino una buena educación formal: educación para la libertad.” (p.152).

En este sentido, y aunque no se enuncie como tal en el Programa Jornada Extendida, ¿es posible considerar la presencia de lo recreativo, en su transversalidad y multidimensionalidad, presente en diversos grados, en los sentidos y recorridos propuestos? Esto es, lo recreativo presente allí, y

no exento de tensiones y contradicciones, en un tiempo escolar “desescolarizado” habitado por la lúdica, la grupalidad y la participación protagónica de los/as estudiantes.

<sup>11</sup> Munné (1995), por su parte, hará lo mismo diferenciando lo recreativo de lo recreador, o diversión recreadora, que “consiste en la plena y consciente entrega a algo por sí mismo y no por necesidad, lo que autoafirma en diversos aspectos a la persona en cuanto sujeto recreador de sí mismo y de lo que lo rodea” (p.121). Lo recreativo, para este autor, hace referencia a lo compensatorio o contrafuncional, donde en definitiva la huida provisional (a través de la diversión “recreativa”), reproduce el heterocondicionamiento y “termina a la postre en un regreso más afianzado, si cabe, en lo cotidiano” (p.120).

## Referencias Bibliográficas

- Alcazar, A., Asis Agüero, L. y O'Sullivan, R. 2021. Análisis de las presencias y ausencias de lo recreativo en las propuestas y prácticas de los docentes de Educación Física en el Programa Jornada Extendida de la Ciudad de Córdoba Trabajo Final de Grado (en curso). Licenciatura en Educación Física. Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.
- Brandán Zehnder, M. G. y Barbeida, F. L. (2015). Jornada Extendida. Informe Final. Córdoba, Argentina: Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Planeamiento, información y evaluación educativa. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7830/7027>
- Griffa, M., Coppola, G. y otros. 2020. Proyecto de Investigación "Políticas públicas de Recreación en la Provincia de Córdoba. Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. Disposición 0015/2020.
- Griffa, M. 2021. Las políticas locales de recreación y deporte social en Córdoba, Argentina. Revista Lúdica Pedagógica, Colombia. Vol. 1 Núm. 35 (2022) ISSN: 0121-4128 / 2462-845X (en línea)  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/14553>
- Griffa, M., Ferreyra, M., Cortesini, N. 2021. Prácticas de juego autogestionadas en las clases de Educación Física, ¿prácticas de y para la libertad? Revista Digital de Educación Física. Disponible en: [http://emasf.webcindario.com/Practicas\\_de\\_juego\\_autogestionadas\\_en\\_las\\_clases\\_de\\_EF.pdf/](http://emasf.webcindario.com/Practicas_de_juego_autogestionadas_en_las_clases_de_EF.pdf/)
- Hart, R. (1993) La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti N°4. Unicef.
- Jable, M., Martorina, N., Vallejos, T. (2016). Jornada Extendida en Escuelas Primarias de Morrison y Bell Ville. Una aproximación a las representaciones de Directoras, Docentes, Padres y Estudiantes. Morrison. Disponible en: [www.brocherobellville.com.ar](http://www.brocherobellville.com.ar)
- Larrosa, J. 2003. La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Universidad de Barcelona. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación.
- Munné, F. 1995. Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico. Ed. Trillas.
- Novick de Senén, S., Olmos, A. De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba. Cuadernos de Educación Año XII N° 12. Noviembre 2014.
- Olmos, A. E. 2016. Bitácora de la gestión de escuelas inclusivas. Lecciones para aprender. Villa María: Universidad Nacional de Villa María
- Rinaudo, G., Muchiut, M. 2019. Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. Cuadernos de Educación Año XVII N° 17.
- Veleda, C. (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. UNICEF Argentina
- Waichman, P. (2004). Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico. Buenos Aires: Ediciones PW

## Legislaciones

- Ley 26.206 de Educación Nacional  
Ley Nacional 26075 de Financiamiento Educativo  
Ley 9870 de Educación de la Provincia de Córdoba

## Documentos

- Jornada Extendida (2011) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria
- Ministerio de Educación de Córdoba (2010). Programa provincial. Jornada Extendida. Educación primaria. Propuesta pedagógica, Córdoba (Arg.). Secretaría de Educación.
- Ministerio de Educación de Córdoba (2013). Jornada Extendida, Córdoba (Arg.). Secretaría de educación. Subsecretaría de promoción de igualdad y calidad educativa Dirección general de educación inicial y primaria.
- Más tiempo, mejor escuela. Política nacional para la ampliación de la jornada escolar en el nivel primario. Documento de apoyo para los equipos técnicos que acompañan a la escuela. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109702/14-%20JE%20Entre%20equipos%20t%C3%A9cnicos-B.pdf?sequence=1>
- Programa Parques Educativos. Secretaría de Educación. Municipalidad de Córdoba. Año 2014. <https://educacion.cordoba.gov.ar/wp-content/uploads/sites/28/2017/10/proyecto-parques-educativos.pdf>
- Programa Deporte Educativo. [http://deporteeducativocordoba.blogspot.com/p/informacion-general\\_26.html](http://deporteeducativocordoba.blogspot.com/p/informacion-general_26.html)

# Políticas de inclusión de personas con discapacidad: El caso de Scouts de Argentina Asociación Civil

María Luján PECIÑA<sup>1</sup>

Córdoba, Argentina

<sup>1</sup>Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur. Directora de Educación de Scouts de Argentina. Miembro de la Fundación "Por un Mundo Mejor" (Programa de Tratamiento y Prevención de las Adicciones). Miembro de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

Email: lujanpeci@gmail.com

## Introducción

"Diferentes. Desemejantes. Distintos.  
Iguales. Semejantes. Próximo.

¿El no semejante deja de ser prójimo?

¿Quién es el prójimo que desde la ética me convoca?

¿Quién queda afuera cuando el semejante es el otro igual?

Pensándolo bien, ¿Iguales a quién o a qué?

¿Diferentes de quién o de qué?"

(Torres, 2016, p. 106)

En esta oportunidad me gustaría socializar con ustedes, la tesis que presenté como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección del Doctor en Ciencias de la Educación Raúl A. Menghini.

En la misma, se buscó comprender el abordaje de la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil, la cual está conformada por más de 76.000 niños, niñas, jóve-

nes, adultas y adultos, organizadas y organizados en "Grupos Scouts", en los cuales se presentan continuamente situaciones en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad.

El Movimiento Scout lleva más de 100 años en Argentina, pero aun así no hay muchos trabajos de investigación sobre el mismo, de allí el interés en investigar a través de esta tesis un aspecto de la organización como lo es la inclusión de personas con discapacidad. Entiendo que este estudio podrá servir de base para la investigación de otros temas y problemas relativos a la formulación de políticas inclusivas en otras organizaciones sociales que no forman parte del sistema educativo formal.

El interés por investigar sobre las políticas de inclusión de Scouts de Argentina nace de la propia experiencia de la investigadora por ser parte de la organización, es por ello que a lo largo de esta tesis se prestó especial atención a la vigilancia epistemológica que se debe ejercer para desarrollar la capacidad de reflexionar epistemológicamente

respecto del lugar que se ocupa en el campo científico y en la sociedad en general (Blanco, 2015). Dicha vigilancia es la práctica regular que se produce dentro de un proceso de investigación con el fin de sobrepasar los obstáculos epistemológicos en pos de lograr la construcción del hecho u objeto (Doulian, 2010). Al respecto, resulta interesante el señalamiento de Bourdieu y otros: *“Confrontando continuamente a cada científico con una explicación crítica de sus operaciones científicas y de los supuestos que implican y obligándolo por este medio a hacer de esta explicitación el acompañante obligado de su práctica y de la comunicación de sus descubrimientos, este sistema de controles cruzados tiene a constituir y reforzar sin cesar en cada uno la aptitud de vigilancia epistemológica”* (Bourdieu y otros, 2008, p.115)

En función del trabajo investigativo realizado, esta tesis ha sido estructurada en cinco capítulos. El primer capítulo plantea el diseño de investigación por el que se optó para este trabajo, centrado en el estudio de caso único e intrínseco. También se presenta el problema de investigación y los métodos de recolección de datos utilizados: análisis documental y entrevistas semi estructuradas. El segundo capítulo describe el caso de estudio (Scouts de Argentina AC), tanto en su desarrollo histórico como en su actualidad, su estructura organizacional en el orden nacional y también internacional. Asimismo, se incluye un apartado acerca de cómo ha sido la incorporación progresiva de las mujeres al Movimiento Scout.

Dentro del tercer capítulo se desarrollan las principales posiciones conceptuales asumidas para el desarrollo de la tesis. Se caracterizan los principales modelos teóricos que se han ido dando sobre la discapacidad: el modelo de la prescindencia, el modelo médico y rehabilitador y el modelo social, siguiendo fundamentalmente los aportes de Palacios (2008). También se aborda la re conceptualización de la educación no formal a partir de lo señalado principalmente por Sirvent (2006), dado que el Movimiento Scout debe ser encuadrado en este tipo de educación en tanto no responde a la lógica de la educación escolar. A su vez, se introducen nociones relativas al concepto de política y a las implicancias que intervienen en el proceso de formulación de políticas, en particular para personas con discapacidad.

En el cuarto capítulo se realiza un análisis documental sobre la legislación nacional e internacional en torno a la discapacidad, cuya máxima y principal expresión es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), receptada a nivel nacional mediante la Ley 26.378/08 e incluida con jerarquía constitucional en 2014 por la ley 27.044. En dicho análisis también se consideraron los principales instrumentos normativos que posee el Movimiento Scout a nivel mundial, regional y nacional.

En el quinto y último capítulo se presenta el análisis de las voces recogidas mediante las entrevistas realizadas a diferentes directivos de la organización. Entre las categorías fundamentales, se considera lo que refieren con respecto al concepto de discapacidad, al lugar de la discapacidad en Scouts de Argentina, la formación de las y los educadoras y educadores con respecto a la discapacidad y la educación en tanto acción social e individual.

La tesis finaliza con la presentación de las principales conclusiones de la investigación y la generación de interrogantes que se desprenden de esta investigación, con vistas a plantear futuras investigaciones sobre la discapacidad, tanto en el mismo Movimiento Scout como en otras organizaciones sociales o comunitarias.

### **Diseño de Investigación**

Se escogió el diseño de caso único ya que, como indica Eisenhardt (1989), permite comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Dentro de la complejidad de un estudio de caso como enfoque metodológico, la intención es dar respuesta a cómo y por qué ocurren el o los hechos, focalizando en los fenómenos en estudio desde múltiples perspectivas, haciendo que la exploración sea en forma más profunda y el conocimiento obtenido sea más amplio (Jimenez Chaves y Comet Weiler, 2016).

El estudio de caso permite, según Chetty (1996), investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, estudiar un tema determinado, explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo que hace posible la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.

El interrogante rector de este estudio de caso único e intrínseco fue lograr comprender cómo se aborda la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina AC, enmarcando a la misma como una institución educativa más allá de la escuela (Sirvent, 2006).

Las principales preguntas que guiaron la investigación son:

1. ¿Cómo es el abordaje de la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil?
2. ¿Cuáles son los supuestos teóricos vinculados a la discapacidad que subyacen a esas políticas?
3. ¿Cuáles son las características de los procesos de formulación de las políticas de inclusión de personas con discapacidad que posee la organización?
4. ¿Cuáles son las posiciones de los distintos actores institucionales acerca de las políticas de inclusión de personas con discapacidad en Scouts de Argentina Asociación Civil?

Teniendo en cuenta las preguntas precedentes, se formularon el siguiente objetivo general y objetivos específicos:

Objetivo general:

Comprender el abordaje de la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil.

Objetivos Específicos

1. Identificar los supuestos teóricos vinculados a la discapacidad que subyacen en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil.
2. Caracterizar los procesos de formulación de las políticas de inclusión de personas con discapacidad que posee la organización.
3. Reconocer las posiciones de distintos actores institucionales acerca de las políticas de inclusión en Scouts de Argentina Asociación Civil.

## Conclusiones

A lo largo de esta tesis se buscó comprender el abordaje de la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil, una organización centenaria conformada por más de 76.000 niños, niñas, jóvenes adultas y adultos, presente en absolutamente todas las provincias del país. A tal fin, a través del análisis de documentos y de la realización de entrevistas, se trabajó para identificar los supuestos teóricos vinculados a la discapacidad que subyacen en sus políticas de inclusión, en caracterizar sus procesos de formulación y en reconocer las posiciones de distintos actores institucionales acerca de dichas políticas.

El máximo instrumento legal que sustenta la defensa y reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que marcó un hito, tal es así que la institucionalización de políticas inclusivas con respecto a las personas con discapacidad en el Movimiento Scout comenzó a producirse con posterioridad a dicha Convención. La normativa nacional e internacional referida a discapacidad, con especial énfasis en la regulación dada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la Convención, generan un marco normativo propicio para el desarrollo de políticas inclusivas en ámbitos no formales.

Dentro de la estructura de la Organización Scout se destacan a nivel mundial las "Líneas Directrices: escultismo para personas con alguna discapacidad" (2010), a nivel regional la "Política Interamericana de Diversidad e Inclusión" (2016) y a nivel nacional la "Política de Inclusión de Personas con Discapacidad" (2018). Las dos primeras se centran en la idea de déficit y sobre la ideología de la normalidad, aunque en la Política Interamericana de Diversidad e Inclusión se irrumpe sutilmente con algunas características del modelo social, como lo es el hecho de marcar la necesidad de romper con el estigma de la sobreprotección y el posicionarse desde una lógica de derechos. En el caso de la tercera, se sitúa más claramente desde el modelo social según sus definiciones, enfatizando la necesidad de que la Asociación se posicione desde una perspectiva social y de derechos.



La construcción de políticas en Scouts de Argentina obedece jerárquicamente a la organización institucional, es por ello que las políticas de inclusión de personas con discapacidad son diagramadas por el Consejo Directivo, en base a las necesidades, reclamos y pedidos de las y los miembros de los Grupos Scouts, que en el estudio caso en cuestión se trata específicamente de las necesidades de las personas con discapacidad que forman parte de la organización. Evidentemente es crucial la voluntad política de quienes forman parte de la conducción de la organización, son decisiones que no se toman de manera reactiva o causal, sino que son planificadas, son acciones con sentidos (Aguilar Villanueva, 1992) que han dado lugar a la confección de políticas tales como la elaboración de “Política de Inclusión de Personas con Discapacidad” (2016), la creación de la Comisión de apoyo a la inclusión de personas con discapacidad y la realización del censo 2019.

En las entrevistas realizadas se puede advertir que lo dispuesto en la “Política de Inclusión de Personas con Discapacidad” (2018) no es tenido en cuenta de manera tal en las experiencias e ideas de las sujetas y los sujetos que forman parte de los Grupos Scout. Se identifican discursos muy variados tanto en las y los entrevistadas y entrevistados como en los documentos institucionales, en algunos casos hasta antagónicos, centrándose algunos fuertemente desde el modelo médico y rehabilitador, otros desde el modelo social y en otros conviviendo ambos modelos. En ningún caso y en ningún discurso se hace presente el modelo de la prescindencia.

En cuanto al concepto de discapacidad, se puede observar en general una mirada focalizada en la concepción ligada al modelo médico y rehabilitador, centrada en la deficiencia, a partir de adjetivaciones estigmatizantes y clasificaciones médicas, que configuran los universos discursivos que sustentan a la normalidad sancionada (Torres, 2016). Se advierte en las y los entrevistadas y entrevistados que sus respuestas que no coinciden o responden al enfoque de los documentos institucionales; respuestas no sólo centradas en el déficit y que dan cuenta de posiciones basadas en el sentido común, es decir construidas y reproducidas socialmente. Esto resulta aún más relevante porque son voces de directivos que supuestamen-

te participaron de la construcción de las políticas inclusivas de la organización y que la totalidad de las y los entrevistadas y entrevistados demuestran conocer como es el proceso de elaboración, aprobación y promulgación de las políticas asociativas.

Se les reconoce a los Grupos Scouts la capacidad de incluir a las personas con discapacidad que no son incluidas en otros ámbitos educativos y recreativos, pero la mayoría de las y los entrevistadas y entrevistados identifican que esta conducta se da por los avances mismos que tiene la sociedad en cuanto a la temática, no por los herramientas que brinda la Asociación. Aquí es preciso retomar a Torres (2016), quien afirma que las personas con discapacidad han entrado por una grieta, sin las condiciones simbólicas y materiales necesarias para que haya una real aceptación de las diferencias, por eso la urgencia de repensar los diferentes espacios que comprenden a la sociedad –en este caso los Grupos Scouts- en el marco de las transformaciones sociales necesarias para construir una sociedad realmente inclusiva.

Algunas entrevistas y entrevistados expresaron que existen situaciones en las que profesionales de la educación o de la salud derivan a niños, niñas y jóvenes a los Grupos Scouts, por reconocerlos como espacios de desarrollo positivo para las dificultades que cada uno deba superar, respondiendo de esta manera al modelo médico y rehabilitador.

Varias entrevistadas y entrevistados señalan la falta de capacitación sobre discapacidad de las y los educadoras y educadores de los Grupos Scouts, y la falta de adultas y adultos capacitadas y capacitados para poder trabajar con niños y jóvenes con discapacidad. Otros refieren que hay educadoras y educadores que expresan a menudo que no están preparados para la tarea que se les asigna y que no poseen la contención necesaria para trabajar con realidades que cada día son más heterogéneas. Cuando se ponen de manifiesto estos problemas de formación, se deduce que hay mucha tarea realizada por estas educadoras y educadores pero que responde a una perspectiva marcada por la caridad y principios religiosos que podrían estar reemplazando la formación científica que el tema amerita.

Se debe reconocer la voluntad de Scouts de Argentina en diseñar y llevar adelante políticas de inclusión de personas con discapacidad, más que nada en los últimos años, avanzando significativamente desde un plano medicalizado hacia un plano de derechos, enfocándose en las barreras sociales y no centrando la problemática en el sujeto por el mero hecho de poseer cierta discapacidad bajo el marco del paradigma normalizador. Este es un paso clave pero no suficiente para una inclusión real. Al respecto, se vuelve necesario mantener el análisis sistemático de las prácticas educativas desarrolladas en cada Grupo Scout a través de la estructura asociativa, y desde una mirada estratégica, a fin de profundizar la implementación de políticas inclusivas.

Como señala Torres, “queda por delante una gran tarea de deconstrucción de imaginarios y de generación de nuevas representaciones sociales que reviertan las existentes en torno a las personas con discapacidad” (2016, p. 27); y esto que resulta válido para la sociedad en general, también puede ser aplicado a asociaciones no gubernamentales como Scouts de Argentina AC.

A partir de este trabajo, se abre paso a la posibilidad de abordar nuevas líneas de investigación como podría ser la realización de un trabajo de campo “situado” en algunos Grupos Scout en particular, así como trabajar sobre casos de Grupos que trabajan con sujetos con discapacidad, para relevar esas experiencias y analizarlas con vistas a la difusión de políticas institucionales que toman forma en la base del Movimiento Scout. Por otra parte, la presente investigación puede servir de base para nuevas investigaciones relativas a la formulación de políticas inclusivas en otras organizaciones sociales que no forman parte del sistema educativo formal como lo podrían ser la Acción Católica Argentina, Bomberos, Cruz Roja, entre otras. En lo que respecta a investigaciones sobre el Movimiento Scout, se podría avanzar en indagaciones como el lugar de las mujeres, las políticas y el tratamiento de situaciones de violencia de género, aspectos educativos propiamente dichos de la actividad scout (juegos, campamentos, progresión, experiencia grupal, etc.), aspectos históricos como pueden ser los vínculos del scoutismo nacional con la política y con las dictaduras militares.

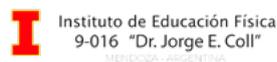
La tesis se encuentra depositada en el Repositorio Institucional Digital del Departamento de Humanidades (RIDH) de la Universidad Nacional del Sur:

URI: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5389>

### Referencias Bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. F. (1992) *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa librero-editor.
- Blanco, C. (2010) *La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu*. Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento. La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario. Córdoba, Argentina. Recuperado en: <https://trabajosocialunam.files.wordpress.com/2015/01/artc3adculo-c-blanco.pdf>
- Bourdieu, P.; Chamboredon J. y Passeron J. (1973) *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Chetty S. (1996). *The case study method for research in small- and médium - sized firms*. *International small business journal*, vol. 5. Visto en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0266242696151005>
- Doulian, . (2010) *Las prácticas de vigilancia epistemológica de acuerdo a los cristales de Michel Foucault*. *Revista Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ. Año VII, Número 12. Recuperado en: [https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/891/hologramatica\\_n12pp157\\_169.pdf](https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/891/hologramatica_n12pp157_169.pdf)
- Eisenhardt, K. M. (1989). *Building Theories from Case Study Research*, *Academy of Management Review*, 14 ( 4). Visto en: [https://www.jstor.org/stable/258557#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/258557#metadata_info_tab_contents)
- Jiménez Chaves V. y Comet Weiler C. (2016) *Los estudios de caso como enfoque metodológico*. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Diciembre, 2016, Vol. 3 Nro. 2. Visto en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24766>
- Palacios A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi, España: Edición CINA.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno C. (2006), *Revisión del concepto de Educación No Formal* , Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal, OPEYL, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT\\_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf)
- Torres, I. (2016) *Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades. Relatos sobre las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

# A VA LES



# Minka

Recreación y lúdica

**Revista semestral**

**N° 3 | Noviembre 2021**  
Córdoba, Argentina

ISSN 2718 - 7934

[revistaminkacreacion@gmail.com](mailto:revistaminkacreacion@gmail.com)