

Revista semestral  
N.º 6  
Diciembre 2024

ISSN 2718 - 7934

Recreación y lúdica

**minka**



**UCC** editorial  
universitaria





**“Debemos ocupar con nuestros cuerpos todos los espacios” dijo Marielle Franco, en una actividad denominada Jóvenes Negras Moviendo las Estructuras, en el marco de la Roda de conversa Mulheres Negras Moviendo Estruturas”, unas horas antes de ser asesinada en Río de Janeiro ese fatídico 14 de marzo de 2018.  
(Gaia, 2018)**

Revista semestral

Nº 6 | Diciembre 2024

Córdoba, Argentina

ISSN 2718 - 7934

revistaminkacreacion@gmail.com



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

Pía Reynoso  
Nico Ponsone  
Dana Brignone  
Sofía Morón  
Ana Inés Leunda

## | EQUIPO COORDINADOR |

**Marcos Griffa**  
**Paula Oyarzabal**  
**Rodrigo Poblete Calderón**  
**Gustavo R. Coppola**  
**Facundo Zárate**

## | COMITÉ EDITORIAL |

**Alixon Reyes**

Universidad Adventista de Chile / Chile

**Santiago Pich**

Universidad de Santa Catarina / Brasil

**Yolanda Parra**

Universidad de La Guajira / Colombia

**Liz Katherine Marco Tórrez**

Universidad Católica Boliviana / Bolivia

**Mariano Algava**

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

**Ricardo Peralta**

Centro Intradisciplinar para la Investigación del Ocio / México

**Mauricio Boromei**

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

**Esperanza Osorio**

Red Latinoamericana de Recreación

**Julia Gerlero**

Universidad Nacional de Comahue / Argentina

**Carolina Poblete Galvez**

Universidad de Santiago de Chile / Chile

**María Laura González**

Universidad Nacional de Tucumán / Argentina

**Lilia Nakayama**

Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

**Rodrigo García**

Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes / Uruguay

**Soledad Hernández**

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

**Alfredo Olivieri**

Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

**Mariana Etchegorry**

Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

**Ana Luz Pietrarelli**

Universidad Provincial de Córdoba / Argentina

**Gonzalo Perez Monkas**

Universidad de la República del Uruguay

**Óscar Colque**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Perú

**Néstor Sánchez Londoño**

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

**Johana Ruiz,**

Universidad de Santo Tomás / Colombia

# SU MA RIO

---



## |EDITORIAL|

- |05| **A los pillos la resistencia, la lucha y la construcción colectiva de la libertad**  
Facundo Zárate y Gustavo R. Coppola  
Córdoba, Argentina

## |ENSAYOS|

- |09| **Recreación Ambiental. Las Prácticas de Actividades (físicas) en la Naturaleza**  
Ricardo L. Ahualli G.  
Mendoza, Argentina.
- |17| **Juegos cooperativos, miradas sospechosas**  
Sandra Aldabe y Raúl Treviño  
Uruguay
- |23| **Deporte infantil y procesos grupales: emociones, ansiedad y competencia**  
Joaquín Ricardo Díaz  
Rafaela, Argentina
- |29| **¡Vamos a jugar! Fundamentos en torno al juego como aporte a la perspectiva de derechos**  
Ivana Rivero  
Rio Cuarto, Argentina
- |37| **Enfoques y principios para el desarrollo de un proyecto de recreación comunitaria**  
Jorge Saminsky  
Rosario, Argentina
- |43| **De qué hablamos cuando hablamos de jugar. Una propuesta lúdica para repensar la Recreación**  
Mariel Zalazar  
Buenos Aires, Argentina
- |49| **Una Educación Física Para el Buen Vivir**  
Rodolfo Rozengardt  
La Pampa, Argentina

## |RELATOS DE EXPERIENCIAS|

- |55| **Una estrategia lúdica en la ESI del profesorado de Educación Física**  
María Laura Barrionuevo  
Córdoba, Argentina
- |61| **Ahora es cuando. La construcción del proyecto de Ley Nacional de Recreación en Argentina**  
Marcos Griffa, Marina Vera y Leonardo Pereyra

## |INVESTIGACIONES|

- |67| **El fenómeno del mountain bike y el tiempo libre en la ciudad de Río Cuarto. Un "iceberg" que crece sistemáticamente**  
Gustavo Kunzevich  
Río Cuarto, Argentina
- |75| **La recreación y el deporte en políticas públicas juveniles**  
Diego Picco  
Buenos Aires, Argentina
- |87| **Recreación y deporte en las políticas públicas de la Comuna del Valle de Anisacate**  
Daniela Claudeville, Lucía Cortés y Facundo Zárate  
Córdoba, Argentina
- |97| **Los procesos grupales en los juegos: entre la obviedad y el darse cuenta**  
Nakayama, Ordoñez  
Córdoba, Argentina

# A los pillos la resistencia, la lucha y la construcción colectiva de la libertad

**Facundo Zárate  
Gustavo R. Coppola<sup>1</sup>**

Córdoba, Argentina

<sup>1</sup> Integrantes del Equipo de Coordinación de la Revista Minka

Email: [facundozarate@upc.edu.ar](mailto:facundozarate@upc.edu.ar)  
[gustavorcoppola@upc.edu.ar](mailto:gustavorcoppola@upc.edu.ar)  
[revistaminkarecreacion@gmail.com](mailto:revistaminkarecreacion@gmail.com)

Hace poco tiempo, el 28 de setiembre de 2024 en el Festival de Cine de Donostia (San Sebastián) el actor argentino Nahuel Pérez Biscayart al recibir un premio del jurado, manifestaba frente al público presente y a cientos de miles en el mundo que veían la entrega por RTVE:

“se creen muy pillos y muy militantes de la libertad, pero detrás de ese autoengaño en el que viven, de ese odio que profesan, no hay ninguna libertad”.

El treintañero actor, favorecía en sus dichos la construcción de un eslabón en la red de resistencia que, entendemos, debe crecer en la República Argentina, y en otros países del mundo, donde, de diversas maneras, crecen las ultraderechas y las derechas sumisas y/o cómplices de aquellas.

Los decires sobre la Libertad de los sectores derechistas y ultraderechistas son solo eso, dichos. En una bien programada campaña goebbeliana, inten-

tan confundir al Pueblo en un supuesto paradigma sobre la Libertad, que, en lo cotidiano, en la calle, nos llena de miseria, de destrucción del valor de lo público y con medidas opresoras para evitar la movilización popular, enfrentada a los intentos de destrucción de la educación y la salud pública, y de todo aquello que sean beneficios para la movilidad y el ascenso social.

Quienes somos parte del campo de la Recreación, en su concepción crítica, entendemos que la movilización de lo colectivo, el respeto de las divergencias dentro del territorio de lo popular, y la participación garantizada de cada partícipe en la creación y en el desarrollo en las acciones desarrolladas en el campo, es un reaseguro de base desde donde puede crecer un espacio necesario de Resistencia.

## **La Libertad se construye desde el pie.**

Se logra siendo conciente que es imposible que una persona pueda desarrollarse en Libertad sin la construcción de consensos, de acuerdos, de

discusión en los disensos, con otras/os. Desde muy pequeñas/os aprendemos y nos enseñan a convivir con las/os otras/os.

En los tiempos de la niñez el jugar es un espacio de absoluta Democracia, donde el consenso y el disenso es un espacio constante que favorece al éxito en su desarrollo, pero que también lleva a fracasos. Es decir, para jugar, se propone el juego, se consensua en como jugarlo, se acuerdan los límites, etc., y si se fracasa, en ese momento o en un siguiente encuentro volveremos a empezar.

Parecerá muy básico lo que aquí estamos planteando. Pero, estimamos, que desde los campos de la Recreación y de la Educación, quienes somos las/os trabajadoras/es educadoras/es debemos analizar y autoreflexionar en como abordamos nuestros trabajos y desde que paradigmas trabajamos, y en cuanto, contradictoriamente, asistimos y nutrimos a los espacios autoritarios en nuestras acciones educativas.

Tal vez hoy más que nunca debemos afrontar en acciones concretas, cotidianas, dimensiones donde lo colectivo construya espacios territoriales solidarios, constructores de futuro y de resistencias a los embates del poder encarnado por minorías exclusoras e irrespetuosas del pensamiento y el desarrollo de las mayorías populares.

En esa línea y en el contexto actual en la República Argentina, bien cabe el pensamiento de Byung-Chul:

“Se ha difundido un clima de miedo que mata a todo germen de esperanza. El miedo crea un ambiente depresivo. Los sentimientos de angustia y resentimiento empujan a la gente a adherirse a los populismos de derechas. Atizan el odio. Acarrear pérdida de solidaridad, de cordialidad y de empatía. El aumento del miedo y del resentimiento provoca el embrutecimiento de toda la sociedad y, en definitiva, acaba siendo una amenaza para la democracia”<sup>2</sup>

En ese sentido acordamos con Enrique Vílchez Quesada, cuando plantea el camino de la esperanza que:

“El sueño y la esperanza en la *pedagogía del oprimido* constituyen el motor que moviliza el cambio, no garantiza ese cambio, solamente lo hace visible en el horizonte”<sup>3</sup>

Entonces, todos aquellos que deseamos seguir siendo educadoras/es que realizan su labor en un marco donde la Libertad se construye entre todas/os los que participamos de la acción pedagógica, deberíamos ser más pillos aún si cabe.

Pues entonces militemos fuertemente en nuestro campo, para que cada día más jóvenes y adultos, descubran la falacia de esa libertad individualista que les venden, y que niñas/os crezcan en la Libertad de esa Democracia que ellos mismos practican en su jugar.

---

2 Gómez Rodríguez, P. (21 octubre, 2024). «El espíritu de la esperanza», el viraje de Byung-Chul Han. Nueva Revista. Recuperado el 30 de Octubre de 2024 de <https://www.nuevarevista.net/el-espiritu-de-la-esperanza-el-viraje-de-byung-chul-han/>

3 Vílchez Quesada E. (Junio 2021). Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. Revista Ensayos Pedagógicos. Recuperado el 30 de Octubre de 2024 de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/15538/21748>



LA SORTE ERA  
ESQUITA, INDIÓ UNA  
GENERACION QUE  
DUEJO UN LEGADO

"LE DIMOS LA COPA  
A MESSY"

www.palcom.ar

# | ENSAYOS |



# Recreación Ambiental. Las Prácticas de Actividades (físicas) en la Naturaleza

**Ricardo L. Ahualli G.<sup>1</sup>**

Mendoza, Argentina

<sup>1</sup> Coordinador ejecutivo - FCPyS  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo)  
Instituto de Educación Física "Dr.J.E.Coll" (CGES-DGE)  
Provincia de Mendoza, República Argentina.

Email: rahualli2003@yahoo.com.ar

## Contexto, Cultura y Existencia

Hace unos años, cuando aún nos desempeñábamos en la docencia superior, propusimos a nuestros estudiantes de segundo año del profesorado en Educación Física una actividad lúdica que los ponía, luego de un ficticio naufragio, en distintos botes salvavidas, con la pregunta "¿Qué cosas se llevarían a una isla desierta?".

Después de aclararles que no podían ser más de cinco recursos, muchachos y chicas, agrupados en botes imaginarios, de a seis o siete 'náufragos', se dieron a una discusión sobre prioridades que dio resultados más o menos típicos:

- Ninguno quiso dejar su teléfono celular.
- La mayoría quería llevar su música.
- En los grupos que habían quedado del mismo género se planteó el tema del sexo.

- Muchos tuvieron una disposición práctica, eligieron herramientas multiuso y enseres para supervivencia; hasta idearon equipajes que pudieran ayudarles en cosas prácticas.

- Unos pocos dijeron que su falta de conocimiento y habilidades para resolver el problema era, en realidad, el problema.

- De entre todos, uno solo de ellos pretendió llevar un libro y fue terminantemente descalificado por los demás.

Lo interesante de este ejercicio, cada vez que lo hemos llevado a cabo, es que resulta revelador respecto de las *pieles* con que nos cubrimos psicosocialmente las personas. Son aquellos pellejos que ha construido para nosotros la civilización, toda vez que el avance tecnológico ha hecho nuestra vida más cómoda y nuestra comodidad más necesaria. Estas pieles constituyen esa delicada burbuja de relaciones sociales que van desde el decoro pú-

blico, hasta ese modesto intento del hombre por codificar los principios de la decencia -esto es, la jurisprudencia- tejida por una ajustada malla de información, entre necesaria y superflua, una enmarañada red de comunicación e incommunicados.

Las mencionadas envolturas constituyen la globalidad -no globalización- de una vida contextualizada por fenómenos esféricos, que Alvin Toffler (1980, p. 6) denominara "tecnosfera" y "energosfera", las que entendemos como contexto artificial; "siosfera", o lo que daríamos en llamar nuestro contexto normativo relacional; y, finalmente, "infosfera", la que interpretamos como contexto informático.

En su trabajo Toffler intenta mostrar las relaciones de estas esferas entre sí, así como con la "biósfera" y, particularmente, la "psicosfera", "esa estructura de relaciones psicológicas y personales a cuyo través los cambios operados en el mundo exterior afectan a nuestras vidas más privadas" (Toffler, op. cit.). "Por encima de todo, la infosfera, la siosfera y la tecnosfera debían alinearse una junto a otra" (p. 44).

Cada una de estas esferas desempeñaba una función clave en el sistema y no habría podido existir sin las otras. La tecnosfera producía y asignaba riqueza; la siosfera, con sus miles de organizaciones interrelacionadas, asignaba determinados papeles a los individuos integrados en el sistema. Y la infosfera asignaba la información necesaria para el funcionamiento de todo el sistema. Juntas, formaban la arquitectura básica de la sociedad. (p. 25)

Según la época de la civilización, estas esferas se han contenido unas a otras, en distinto orden, dependiendo de cuál fuera la más prevalente. Muy por fuera de estas globalidades, -o, según se mire, en el centro- está la que llamamos "biósfera", más sentido por nosotros como contexto natural, o "naturaleza". Sentido cada vez más, toda vez que la incidencia de las otras esferas la afectan peligrosamente.

Estas esferas, que daremos en llamar "categorías contextuales", se complementan con aquellas construcciones que el hombre cultiva como bienes socioculturales -que denominaremos "categorías

culturales"- como la identidad, el conocimiento, la historia y las artes. Categorías que Liliana Bodoc (2004) resumiera en su obra épica como las "cuatro Virtudes Primordiales en las criaturas humanas: la honra de llevar un nombre, el conocimiento de las causas, la memoria y la poesía" (p. ...).

Finalmente, queda la primera dermis, las "categorías existenciales", -que asociamos a la "psicosfera"- las cuales constituyen ontológicamente al ser humano mismo y que invariablemente llevaríamos a una isla desierta, aunque no quisiéramos: nuestras formas de ser, de hacer, de estar y también de tener. Esto es que, si se comprende a hombres y mujeres no como seres humanos condicionados por sus carencias, dichas categorías existenciales pueden asumirse como potencialidades humanas, tanto individuales como colectivas (Cfr. con Max-Neef, 1994, p. 56).

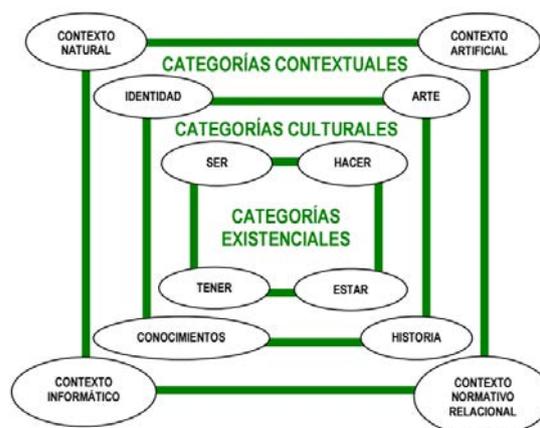


Figura 1: "Categorías contextuales, culturales y existenciales" (Ahualli, 2017 p. 14)

Es claro que, en el nuevo concierto global, una nueva civilización va tomando forma. Ahora bien, ¿cómo nos ubicamos nosotros en esa nueva civilización?

Los cambios tecnológicos y las agitaciones sociales actuales, ¿no significan el fin de la amistad, el amor, el compromiso, la comunidad y la solicitud hacia los demás? Las maravillas electrónicas del mañana, ¿no harán las relaciones humanas más vacías y distantes de lo que son hoy? (Toffler, 1980, p. 233).

Son buenas preguntas que surgen de temores legítimos, y que paulatinamente van teniéndose menos en cuenta, pues si evaluamos un poco

nuestra sociedad actual encontraríamos varias pruebas de derrumbamiento psicológico. “Es como si hubiera estallado una bomba en nuestra “psicosfera” comunal. De hecho, estamos experimentando no sólo la ruptura de la tecnosfera, la infosfera o la sociosfera [...] sino también la ruptura de su psicosfera.” (Toffler, p. 233)

### De qué hablamos cuando hablamos de “Naturaleza”

Es bien conocida, entre el profesorado de Educación Física, la expresión *Vida en la Naturaleza*. Aparentemente, ésta designa las actividades físicas, lúdicas y de recreación en entornos naturales. Sin embargo, no hay consenso en definirla claramente y, mucho menos, disciplinariamente. Esto, por poco que resulte incómodo en las discusiones profesionales, ha producido un verdadero problema académico con discrepancias curriculares entre las casas de estudios en Educación Física de nuestro país. Y, nos atrevemos a afirmar, en otros países e, inclusive, entre ellos.

No es la intención de este trabajo resolver esa discusión, sino contribuir con un aporte desde el enfoque de la Recreación. Dicho de otra forma: *recrear la discusión...*

A tales efectos, proponemos la expresión “Recreación Ambiental” y, con la misma, contribuir a atenuar las discrepancias y diatribas sobre la cuestión. Esto, sin cerrar la discusión, es claro.

Así también, eludimos describir la conformación de las ideas sobre la concepción y puesta en valor de la naturaleza, o su origen. “Ellas derivan de fuentes muy diversas y cambiantes. Según los diferentes contextos histórico-geográficos veremos que pueden estar asociadas al conocimiento científico-tecnológico y sus aplicaciones” (Castro, 2011, p. 43) -esto en la modernidad- o corresponder con la idea de ser resultado de un plan divino, es decir, la obra de un creador supremo -los dioses o un Dios-. Planteos éstos, que fueron desarrollados en la Europa medieval y que tuvieron clara influencia en el pensamiento occidental, hasta fines del siglo XIX.

Es a mediados del siglo XX, con el desarrollo de la Ecología y su interés por el estudio de las relaciones de los organismos con su mundo exterior,

que toma importancia el entorno o ambiente. A través del desarrollo de conceptos como “ecosistema” y “biósfera”, la Ecología “ha contribuido a consolidar la idea de ambiente como una totalidad compleja, compuesta por organismos y factores físicos fuertemente interrelacionados, y en la que las actividades humanas también operan como factores bióticos” (Castro, 2011, p. 48).

En tal sentido, las concepciones de naturaleza como objeto de dominio por parte del ser humano, su interpretación desde un sistema capitalista como parte en la negociación de sus recursos, o las puristas actitudes de retorno o regreso al *seno de la naturaleza*, están siendo superadas por una concepción de *ambiente* que define al entorno *socionatural* en que se desarrolla nuestra vida, como el resultado de fuerzas y procesos naturales y sociales. (Cfr. con Castro, 2011)

En este escenario, la Recreación, como forma de intervención personal o colectiva, tiene un rol en la relación del ser humano con su ambiente natural, siendo parte de éste. Como tal, aquel que se introduce en la naturaleza ingresa a un mundo que lo interpela.

### Cuando la Naturaleza se impone

¿Qué sucede cuando un ser humano, sus aptitudes y el contexto que le es propio, se confrontan con una situación en que la naturaleza es el ambiente prevalente?

Basados en nuestra experiencia docente podríamos afirmar que, cuando la naturaleza se impone, el pellejo de la civilización se vuelve permeable, como una película, un tegumento muy fino que se raja o se quiebra como una cáscara. Es el momento en que un niño o un participante inexperto pone reparos para sentarse en la tierra, o cuando cunde el desconcierto bajo una lluvia imprevista, o el miedo a la noche silvestre. Pasa con el desasosiego que viene cuando en el campamento no sabemos dónde van nuestras cosas, o se pierden, o con la desesperación por el ataque de un insecto, el daño producido por una espina o el ensordecedor trueno de la tormenta.

Entonces, si somos tan vulnerables, ¿por qué nos introducimos en la naturaleza? ¿para qué vamos de acampe?

Lo hacemos porque la relación con aquella nos despoja y enriquece a la vez. La relación del ser humano con la naturaleza no es otra cosa que la relación consigo mismo, con aquellas cosas que le son atávicas, aquellos desafíos internos que lo movilizan hacia lo externo o hacia su mismidad. Aquello que es natural en él. El conocimiento que él logre sobre sí mismo en condiciones naturales, la aptitud que se apropie y las actitudes que componga, lo harán cada vez más libre, rehaciéndolo, reinventándolo, en fin... recreándolo.

Esto, por simple que se enuncie, implica por parte de los participantes una "práctica responsable de procesos creativos y placenteros de reapropiación de la libertad" (Ahualli, 2019, p. 99). Una secuencia que los lleve de la interpelación del entorno natural -donde la naturaleza pone las condiciones- a apropiarse de su situación para transformarla (o no) y transformarse, poniendo ellos las condiciones, responsablemente. (Cfr. con Ahualli, 2019)

En el caso de nuestros estudiantes del profesorado, independientemente de si su actitud frente a la naturaleza -como conducta de reconocimiento, o como marco, o escenario para una actividad física en ella- sea apática, utilitaria, desafiante, o de conquista; más allá de que su enfoque sea purista, negociador o integrador, decimos que la relación que logre con su medio se resolverá en tres dimensiones: una donde debe lograr autonomía en la naturaleza, otra donde debe desarrollar la seguridad necesaria para operar en ella y, por fin, aquella otra donde debe descubrir una *pedagogía de lo natural*.

### **Hacia una pedagogía de las prácticas en la naturaleza**

Debe comprenderse que la experimentación de prácticas en la naturaleza, no siempre son exitosas. Como docentes que hemos conducido esos programas lo hemos verificado, más de una vez. En una oportunidad, mientras estábamos al frente de la cátedra de "Problemática de las Acciones Motrices" del profesorado en Educación Física -entre los docentes, tradicionalmente designada como "Vida en la Naturaleza"- una estudiante nos cuestionó seriamente: "No entiendo profe, ¿cómo quieren que me guste esto? Está todo sucio, hay pinches, no me gusta sentarme en la tierra... ¡y los bichos, ay!... Miren: yo voy a hacer todo esto

porque es obligatorio... pero no pidan nada más." (Ahualli y Gei, 2008, p.10)

Si bien ella destacaba en disciplinas como aerobics y la danza, su registro corporal, psicomotriz, de experiencias en la naturaleza formaron una matriz de aprendizaje que no admitía opciones: era claro para Lorena (la autora de los comentarios) que ella iba allí, a la naturaleza, para sufrir un poco... y para aprobar la actividad, claro.

Con el tiempo pudimos, con ella y otros estudiantes que compartían esa percepción de la naturaleza, transitar un camino que les dio otra perspectiva sobre las prácticas en aquella. No es que no nos haya pasado antes, ni que no hayamos encontrado alumnos con este perfil, pero el episodio no dejó de inquietarnos, de generarnos las preguntas que subyacen en toda tarea docente: ¿Estamos haciendo las cosas bien? ¿Para qué nos introducimos en la naturaleza? ¿Para qué vamos de excursiones, para qué los campamentos? ¿Qué queremos conseguir?

### **Lo que sabemos sobre la Naturaleza y el Cuerpo**

Sobre la importancia y necesidad de las actividades en la naturaleza se ha escrito mucho y convengamos que es cosa común esto de salir al campo, a hacer idénticas cosas que hacemos en lo cotidiano, pero *respirando aire puro...* y eso está muy bien. Pero decir esto y nada más, sería ver las cosas de manera incompleta, ya que las prácticas en la naturaleza quedarían comprendidas en un conjunto de actividades de lo que hacemos en la ciudad, donde un simple cambio de escenario sería lo que más importa.

Para nosotros es algo más simple y también más complicado: se trata de lo corporal en movimiento, en un medio ambiente original, un ambiente que remite al cuerpo a un complejo sensorial y motriz, que constituye un ejercicio de una riqueza y valor poco común en nuestro medio cotidiano. El registro que imprime en nuestra psicomotricidad un día de campo no pasa desapercibido, se incorpora, se instala, se *aprehende*.

Sin embargo, la experimentación de actividades en la naturaleza es, muchas veces, resistida *desde* los cuerpos involucrados. Como el caso de Lorena. ¿Por qué?

Un posible argumento, que hemos recogido entre algunos participantes, es que esta propuesta de desarrollar actividades en la naturaleza no deja de generar suspicacias sobre la finalidad que tiene eso de vivir como 'salvajes': si el hombre hace siglos huyó del monte a las ciudades, si se civilizó y la aspiración de todos es vivir en ciudades cada vez más cómodas, ¿para qué ir *marcha atrás*? como a la inversa de lo que indica la evolución de la sociedad humana a través de la historia.

Otra posible explicación -ya desde la academia- es que "la teoría social clásica descuidó y reprimió el cuerpo [...] La sociología se ha preocupado del yo-sociedad o de su estructura en lugar de la naturaleza-cultura" (Martínez Barreiro, 2004, p. 2). El cuerpo, nuestro cuerpo, comprendido desde el dualismo cartesiano -que daba prioridad a la mente y a sus propiedades de conciencia y razón por sobre sus propiedades de emoción y de pasión- quedó escindido de su relación con el entorno natural, siendo que constituye, en sí mismo, un fenómeno natural, constituido por, y constituyente de, *lo natural*.

En tal sentido, Merleau-Ponty ofrece una mirada clarificadora del problema: "estando siempre las relaciones entre las cosas o los aspectos de las cosas mediatizadas por nuestro cuerpo, resulta que la naturaleza entera es la instauración de nuestra propia vida o de nuestro interlocutor en una especie de diálogo" (Ralón de Walton y Cladakis, 2019 p. 40).

Partiendo de esta premisa, proponemos para las prácticas en ambientes naturales el ejercicio de permitir "que ingresen a nuestro interior los territorios vivientes". Esta idea de Baptiste Morizot (2022) pretende la reconfiguración de nuestra relación con el resto de los vivientes y habilitar nuevas formas de cohabitar el planeta, el vínculo problemático que los humanos tenemos con el mundo invitándonos "al aire libre", a "bosquizar-nos". Estar al aire libre no es estar en la naturaleza y lejos de la civilización, es más bien una actitud frente a la "actividad metabólica de la tierra" (Morizot, 2022, p. 7) "bosquizándonos".

Bosquizarse es una doble captura restituida por la forma pronominal: vamos al bosque tanto como él se traslada a nosotros [...] otra relación con los territorios vivientes: el doble movimiento de explo-

rarlos de otra manera, conectándose con ellos a través de otras formas de atención y otras prácticas; y de dejarse colonizar por ellos, dejarse emplazar, dejarlos trasladarse a nuestro interior (p. 9-10).

Ahora bien, ¿cómo podrían llevarse estas propuestas al campo de las prácticas? ¿Cuáles serían sus principios organizadores?

### Las Prácticas en la Naturaleza

Suponemos que la propuesta de desarrollar prácticas en ambientes naturales seguirá siendo una opción curricular en los profesorados, las instituciones escolares y una oferta de recreación en los programas estatales y las organizaciones de la sociedad civil. También presumimos que seguirá siendo una tarea dirigida por docentes y recreadores.

Creemos, entonces, que es necesario un campo de estudios para estas actividades.

Con la pretensión de iniciar esas discusiones anticipamos algunos argumentos en favor de estas prácticas:

- Las prácticas en la naturaleza son una condición única, un escenario insustituible para que una persona, *partiendo de cero*, pueda llegar a la culminación del desarrollo de una organización social y de pautas culturales. Es como usar los elementos básicos de una maqueta, para que de manera figurada el participante recree, en escala reducida, el proceso que a través de los siglos realizó el ser humano para evolucionar.

- Estas prácticas ofrecen a los participantes una valiosa oportunidad para *adaptar activamente* sus capacidades condicionales y psicológicas en un interjuego entre las demandas del ambiente natural y las respuestas apropiadas de la persona.

- Aquí es donde un participante con un mínimo de elementos disponibles, una inteligencia despierta, un carácter firme y estable, movido hacia objetivos definidos, puede *transformar responsablemente* la realidad y ajustar el medio primitivo a las necesidades de la persona y el grupo, recreando condiciones de vida seguras, limpias, cómodas y agradables.

- Es en el ambiente natural donde los participantes pueden enfrentarse de un modo inequívoco y espontáneo a condiciones en las cuales surge una recreación de su *sistema de valores*, en relación consigo mismo, con los otros y con el medio.

- Las condiciones al aire libre suponen una *exigencia permanente* para mantener los niveles alcanzados, exigen un esfuerzo sostenido, constante, de todos los involucrados como aporte al colectivo social. El campamento es la recreación acabada de este argumento, funciona merced a la capacitación diferencial y progresiva de cada quien, en función del bien común y las necesidades del grupo. Como si se tratara de una pequeña ciudad, requiere de un mantenimiento equivalente en sus proporciones.

- El ser humano es algo más que un organismo que cumple funciones vegetativas y realiza un trabajo. Hoy sabemos que es un sistema sutil de emociones, ligadas a la *experiencia sensorial* y convergentes en una capacidad de reflexión y conciencia. Es esta misma persona que, ante la naturaleza, ante su belleza, sus misterios o sus dimensiones sobrecogedoras, presiente el umbral de la percepción de la experiencia trascendente, donde no puede negarse la dimensión de lo inefable. En tal sentido, el contacto y tránsito por la naturaleza permite el ejercicio de nuestro complejo sensorial, de manera que sintiendo y percibiendo más se recrean los niveles de conciencia en el descubrimiento, también ampliado, de la realidad circundante y de niveles más sutiles de intuición: el desenvolvimiento espiritual. (Cfr. con Gramko, 1989, p 102-106)

Los seis aspectos enunciados, que creemos merecen un desarrollo mucho más completo, constituyen lo que podríamos denominar "Categorías Procedimentales de las Prácticas en la Naturaleza", relacionadas a aptitudes necesarias para el desarrollo de lo que llamamos "autonomía", y como un contenido en la formación de los profesionales.

Otras categorías, como las cognitivas, se relacionarían a saberes como el planeamiento, la programación y la evaluación de dichas prácticas, como así la ejecución, administración y las operaciones, temas que no desarrollaremos en el presente trabajo y que preferimos producir en un colectivo dispuesto a la investigación de estos saberes.

### Lo que nos falta saber

En las interminables conversaciones con nuestro equipo docente -tardes de mates o noches de fogata... *horas-carpa*, en fin- nos hacemos preguntas. Hemos estudiado mucho y practicado más todavía. Hemos leído los clásicos, los teóricos, los prácticos. También hemos escrito. Y siempre hay un descubrimiento más, alguna broma de la ciencia, o novedad tecnológica o utilísimas técnicas. Descubrimientos que reconocemos, formas que probamos y que usamos. Pero cuando nos detenemos, al final del día, invariablemente nos encontramos frente a la evidencia de que lo simple, lo natural, es la respuesta apropiada.

Es posible que los artificios y el lustre de la civilización, las maravillas de la cibernética, hagan las cosas más rápido y la vida más cómoda; aunque parece que, en realidad, hacen las cosas más cómodas, para una vida más rápida. Pero no han reemplazado la simpleza de lo natural; como que lo natural del hombre y la naturaleza de las cosas son lo propio para vivir y para educar. Como que *la naturaleza sabe...*

Terminamos concluyendo -preguntándonos otra vez- si la naturaleza no tendrá su propia pedagogía. No se puede decir, claro, que en la naturaleza haya educación, o alguien que enseña y otro que aprende, no hay una hembra que eduque a un cachorro; los seres vivos recurren a sus códigos genéticos, milenariamente especializados, para responder adecuadamente al medio.

Pero supongamos, por un momento, que pudiéramos descubrir formas, secuencias, movimientos; que pudiéramos develar principios organizadores para un modelo de enseñanza-aprendizaje que le permitieran a un ser humano social -que creemos no ha olvidado genéticamente algunas cosas- lograr una integración con su medio natural... y ser mejor persona.

Quizá, para eso es que vamos de acampe.

### Referencias Bibliográficas

- Ahualli, R. (2019). *La Recreación como Práctica de la Libertad. Los qué, los cómo y los por qué de las prácticas de tiempo libre*. Casa de las Preguntas.
- Ahualli, R. (2017). Recreación en ambientes naturales. Parte I. La Relación del Hombre con la Naturaleza. En *Revista Tiempo Libre y Recreación* N°1. CELIBRE.
- Ahualli, R. y Gei, G. (2008). Apuntes de la clase de Vida en la Naturaleza. En *Problemática de las Acciones Matrices II*. DeCap I.E.F.
- Bodoc, L. (2004). *La saga de los confines. Libro tres: Los días del fuego*. Editorial Norma.
- Castro, H. (2011). Naturaleza y ambiente. Significados en contexto. En Gurevich R. (comp.). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Ediciones Paidós.
- Gramko, A. (1989). *El Gran Juego. Análisis de un método educativo*. Editorial Scout Interamericana.
- Martínez Barreiro, A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. Papers 73.
- Max-Neef, M. et al. (1994). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria.
- Morizot, B. (2023). *Bosquizarse. En Prácticas artísticas en un planeta en emergencia*. Capturado 31/10/23 <https://www.cck.gob.ar/bosquizarse-por-baptiste-morizot/10946/>
- Ralón de Walton, G. y Cladakis, M. (2019). El mundo natural como problema fenomenológico: La Tierra como suelo de la experiencia humana. *Revista Diferencias* N° 7.
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Plaza & Janes S. A. Editores.



# ...Juegos cooperativos ...Miradas sospechosas...

**Sandra Aldabe<sup>1</sup>**  
**Raúl Treviño<sup>2</sup>**

Montevideo, Uruguay

<sup>2</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación UdelaR. Prof. Educación Física ISEF. Posgrado Gestión de Centros Deportivos y Educativos ISEF. Integrante de Encontrarnos Jugando. Integrante del grupo de investigación: Estudios culturales y sociales sobre el juego y lo lúdico (ISEF-UdelaR).

Email: sandra.aldabe@gmail.com

<sup>1</sup>Prof. de Educación Física ISEF. Posgrado en Entrenamiento Deportivo ISEF. Integrante Encontrarnos Jugando. Integrante del grupo de investigación: Estudios culturales y sociales sobre el juego y lo lúdico (ISEF-UdelaR).

Email: encontrarnosjugando@gmail.com

## **Bienvenidos/as a la Fiesta**

Lo que uno/a cree dice un texto, pero quizás no diga, tiene importancia. Se genera, si nos dejamos permear por estas lógicas, un espacio donde la fidelidad queda suspendida, flota instituida como un agente de innovación, que en ese acto de litigio con lo real (si es que hubiera), dispara interpretaciones.

Como dice la filósofa uruguaya Maria Noèl Lapeujade (1988): *“La imaginación avanza en la realidad cancelando límites, unificando, promoviendo síntesis, agregaciones, vínculos, figuraciones, múltiples metamorfosis”*.

Es de destacar que el componente “real” que acompaña a la imaginación, la diferencia de la

“fantasía”. Lo que venimos a presentar surge de experiencias de largos años, también de reflexionar mucho sobre ellas, pretende no ser un ejercicio del campo de la ensoñación. Al final quedarán abiertas posibilidades de interpretación, las que dejamos plasmadas en este texto y las que surjan a partir de aquellas, todas construirán nuevas formas, ricas y diversas. Bienvenidos/as a la fiesta.

## **¿Qué son los Juegos Cooperativos (JJ.CC)?**

Reflexionado sobre los JJ.CC nos damos cuenta que para nosotros/as no “son” sino que “están siendo”, no hay estructuras fijas sino caminos por donde transitarlos, ellos nos llevan desde prácticas ancestrales hasta los modernos juegos de mesa. Para construir la idea que actualmente

tenemos, tomamos diversos autores que incurrieron en forma profusa sobre la temática, luego los contrastamos a la luz de nuestra experiencia práctica. Como la vasija rota que se rearma para generar otra, pero en el proceso se mezcla con barro, polvo, cosas del entorno nomás.

Así vemos que, los JJ.CC necesitan por lo menos un/a otro/a protagonista compañero/a, desarrrollándose en un espacio donde hay un agente agonal colocado fuera de los/as jugadores/as, constituyéndose en su conjunto, como un divertido desafío.

Estos/as protagonistas interactúan en un clima de alegría, en procura de un objetivo común logrado por coordinación colectiva.

En ellos/as, se toman decisiones desde una acción participante, transcurriendo un tiempo disfrutado, mientras se busca resolver una situación. A su vez los/as jugadores/as, acuerdan como condición, colaborar en conjunto.

Los elementos estructurales como: espacio, tiempo, útiles (objetos con los que se juega) etc, son iguales como en cualquier otro juego, sin embargo hay una regla diferencial demarcando la relación entre los/as participantes. A través de ella se generan jugadores/as solidariamente comprometidos con un objetivo común solo alcanzable por ayuda mutua.

### **Problematizando uno de los Aspectos: la Competencia**

Se nos dio por pensar en un momento, si el concepto de "juego" es algo distinto al de "competición". El mismo Huizinga en su libro "Homo Ludens", nos presenta una variedad de palabras en distintos idiomas que representan la polisemia de interpretaciones entre diversas culturas a la hora de diferenciar juego y competencia. No es una discusión que quisiéramos abordar en profundidad, pero sí traerla a la conversación.

En nuestro caso no consideramos que sean conceptos excluyentes, tampoco abandonamos esta postura cuando tomamos un campo menos abarcativo que el del "juego", para centrarnos específicamente en los "cooperativos".

Competencia puede haber (o no) en un JJ.CC, pero nunca está referida a un antagonico ubicado como jugador/a.

Es decir, no hay dentro del colectivo quien maneje estrategias en oposición a alguien. La oposición (cuando existe) siempre viene de afuera. Aclaremos esto con un ejemplo: Pensemos en dos profesores/as que toman por los extremos una tela de paracaídas, cuadrada y grande. Trotan haciéndola flamear horizontalmente. Los/as jugadores/as deberán permanecer todo el tiempo que puedan debajo de ella. Los/as Profes. usan sus estrategias para graduar la dificultad: trotar suave o rápido, cambiar de dirección, detenerse, bajar la tela etc.

En este juego los/as jugadores/as procuran realizar su parte, tratando de permanecer debajo de la tela todo el tiempo, a pesar de los obstáculos que los docentes ponen. Aquí lo que se opone a cumplir el objetivo, son las condiciones de dificultad colocadas desde afuera.

Como menciona Bàrcena :

"... pueden darse casos donde exista una oposición simbólica, siempre llevada a cabo por una persona ajena al grupo, por ejemplo; el docente asumiendo un papel de máquina, robot o cualquier personaje imaginario". (Bàrcena, 2021)

Si hubiera competencia (del tipo que especificamos) aparece preocupación por el desempeño, que se traduce como incertidumbre con respecto al resultado, acompañada de tensión como en cualquier reto.

Si estructuramos como competitivo el juego del ejemplo mencionado arriba, surge la necesidad de cuantificar. Para ello podemos tener varias opciones: Es sinónimo de estar ganado cuando transcurre un tiempo prudencial (estimado quizá a algún juego previo) permaneciendo todos/as debajo de la tela; también podemos poner un tiempo fijo ( unos 2 minutos por ejemplo) y cada vez que se alcanza, cumpliendo el objetivo (estar debajo) se obtiene 1 punto; se pueden poner puntos negativos cada vez que suena un silbato y no están todos/as debajo; también pueden jugar olvidados/as completamente del resultado, sin contar ningún

punto, entregados/as solo al placer de jugar.

Muchas veces, cuando hay competencia en los JJ.CC, el sistema de puntuación tiene pequeñas variantes al que se utiliza para medir al resto de los juegos competitivos. En este sistema, los parámetros cuantitativos relegan su preponderancia a favor de aspectos perceptivos: *"ha estado demasiadas veces la pelota en el piso, no sabemos cuántas, pero intuimos que no vamos ganando. Tenemos dudas sobre el logro del objetivo, que es mantener la pelota en el aire"*. Otra forma de verlo sería: *"ha permanecido muy poco tiempo la pelota en el aire, no sabemos cuánto, con respecto al parámetro estar en el piso, por ello intuimos no lo estamos haciéndolo bien"*.

Aquí nos metemos, muy superficialmente, con el mundo de lo que no se ve desde afuera. Desde allí pensamos hay un halo circulando por mecanismos extraños de la comunicación intersubjetiva, que transmite una sensación colectiva de victoria o de fracaso (a veces de duda) sobre el éxito de la meta común.

Muchas veces, como ya mencionamos, cuando no hay competencia queda todo diluido, en el placer de jugar más que en averiguar sobre el resultado.

Siendo sinceros/as, preferimos aquellas actividades que no tienen competencia, pero nuestra posición con respecto a ella no puede empañar un análisis honesto.

### **Rastreado el Origen de los Juegos Cooperativos (JJ.CC)**

Podemos decir que los JJ.CC, han estado presentes desde hace muchos años, en diferentes ámbitos socio-culturales, con preponderancia diversa en cada uno. Según Terry Orlick: *"Aunque los juegos han sido jugados cooperativamente en varias culturas durante siglos, hay muy pocos que se juegan actualmente"* (1997).

Si rastreamos cuándo fue que se empezaron a mencionar con su actual denominación encontramos en 1950 la primera publicación sobre JJ.CC "Todos juntos. Manual de Juegos Cooperativos", de Lentz y Cornelius. En EE.UU ya varios años después (1966), aparecen los "New Games", propuestos por Stewart Brand, como forma de protesta contra la guerra de Vietnam. En 1978

surge en Canadá Terry Orlick, proponiendo actividades cooperativas que promueven la participación, donde la idea central es "jugar con otros y no contra otros".

En el transcurso de los años, se fue desarrollando un contexto social, que pudo haber favorecido la reaparición de los JJ.CC, ahora con propuestas metodológicas vinculadas a la educación. Es así que en las décadas del 80 y 90 aparecen publicaciones relacionadas a los JJ.CC orientadas a programas de educación para la paz, la formación en valores, el ocio y el tiempo libre. Steve Grineski en 1996, publica "Aprendizaje Cooperativo", primera obra centrada en la aplicación del aprendizaje cooperativo en el ámbito de la Ed. Física.

En el año 1997 se crea el Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, que se desarrolla en diferentes localidades de España como bienal, siendo un gran promotor de los JJ.CC en el ámbito de la Ed. Física.

De acuerdo a este breve recorrido podemos ver que, por distintos motivos, se fue gestando en diferentes lugares, la necesidad de una propuesta innovadora a través de la cooperación. A su vez observamos que los JJ.CC, como tales, han sido desarrollados en el ámbito formal e informal, enlazados muchas veces como metodología de aprendizaje cooperativo.

### **¿Qué ha Sido de los JJ.CC?**

En un rastreo muy incipiente, pudimos observar:

- En el año 2015, luego de 15 años ininterrumpidos, debido al declive en la cantidad y nivel de los artículos, "La Peonza" revista española especializada en JJ.CC, dejó de publicar. Aunque esto sea solo un ejemplo muy parcializado, el cual no da cuenta de mucha cosa, debemos estar atentos/as pues cuando en un campo del conocimiento empieza a disminuir la producción intelectual, amerita reflexionar sobre las causas. Mal que nos pese, dentro de ellas puede estar el agotamiento o transformación de los objetos de estudio.

- Por otro lado observamos la insistencia de presentarlos como anexos de otros temas. Así lo colectivo, los valores sociales, la educación popular, la educación para la paz, las estrategias de convi-

vencia, la resolución de conflictos, las metodologías de aprendizaje, etc. pasan a ser el objetivo, y los JJ.CC el medio entre otros, para trabajarlos. No estamos en contra de estas vertientes, solo mencionamos que, atadas a ellas, los JJ.CC pierden algo, que podríamos presumir está relacionado con su presencia como tales.

-También se genera confusión al considerarlos junto con aquellos que tienen competencia y oposición. Varios manuales de juegos, incluidos algunos libros de referencia en el tema, trastocan la idea original a la hora de llevarlos a su formulación práctica. Vemos que, conservando el nombre, varían su contenido (por ejemplo, colocando rivales), acción esta que modifica inclusive las discusiones teóricas, descentrando subrepticamente la incipiente búsqueda conceptual.

-Desde la práctica, educadores/as y docentes en general se manifiestan un poco reticentes de llevarlos adelante: porque no los conocen, (*“yo pensé que eran los juegos que se hacían en las cooperativas de vivienda”*, dice una estudiante avanzada de Educación Física) y entre otras razones, porque requieren una disposición previa de los/as participantes, los cuales prefieren actividades más valoradas y conocidas.

-Estas dificultades para su desarrollo en el ámbito educativo, a su vez, se agravan fuera de él, ya que es muy difícil encontrarlos como prácticas corporales de la comunidad, a no ser las que se dan como parte de culturas ancestrales de pueblos que las reproducen como parte de su identidad.

-Desde nuestra experiencia personal, como docentes de Educación Física, podemos dar testimonio (sin todavía identificar el mecanismo) de nuestra transformación en el correr de estos últimos 14 años. En este tiempo nos replegarnos del mundo de la recreación (espacio donde desarrollábamos JJ.CC principalmente) para incursionar en el mundo del deporte que, aunque en su vertiente alternativa conserva alguna similitud, no deja de tener instaurada la principal diferencia: la existencia de rivales.

### ¿Por qué los Traemos?

No buscamos endulzar con las ventajas que supuestamente tiene esta propuesta de juegos.

La intención de plantear una apertura al debate sobre los JJ.CC es un intento por rescatar esta huella que se manifiesta tímidamente (quizá demasiado), dentro del campo que estudia el juego. Como dejamos entrever en el apartado anterior, desde sus prácticas, fue dejando espacio, o mejor dicho perdiéndolo, ante las eternas y remasterizadas formas “competitivas con oposición”, resignándose a subsistir acompañando temas colaterales.

En algunos tiempos fueron utilitarios a propuestas de lo educativo-popular: “Técnicas Participativas para la Educación Popular” (1997), “¿Qué tal si jugamos? Nuevas experiencias de juegos cooperativos de educación popular” (Brown, 1987). O vinculados a lo educativo, orientados a trabajar algunos valores: “La alternativa del juego, juegos y dinámicas de educación para la paz” (Cascòn y Beristain, 1994). O con manifestaciones liberadoras en Terry Orlick su principal representante, con trabajos como: “Libres para cooperar libres para crear” (1997), “Juegos y deportes cooperativos” (1978).

Recorrieron así el mundo en sus distintas vertientes: EEUU como forma de protesta ante la guerra; Canadá pregonando la libertad del individuo, Latinoamérica más de la mano de la Educación Popular; Europa (España) con la Educación para la Paz.

Nosotros/as no adherimos ni rechazamos ninguna, inclusive inscribimos en una que se incorpora a aquellas, la de ver todo juego (los JJ.CC también) sin finalidad alguna, más que divertirse.

Parece muy sencillo, y quizá este planteo no aporte nada, pero veamos: en el caso que no estuvieran presentes los JJ.CC (duda que atraviesa este trabajo), ¿qué es lo que se pierde? Nos respondemos: ¡Se pierde una de las formas del jugar! Este sí es un problema.

La búsqueda que iniciamos no fue para dar cuenta de si están o no, sino más bien corroborar si estuvieron, y ya no tanto.

En el Libro “Horizontes Latinoamericanos del Ocio” Gomes y Elizalde (2012), mencionan: *“así como desaparecen distintas especies, lenguas, usos y costumbres también lo hacen las expresiones lúdicas...juntos”*

*a esta extinción se empobrece la vida, mostrando un mundo cada vez más monocromático”.*

Fue en pandemia, cuando los contactos físicos dejaron de ser posibles, en ese preciso momento, cuando nosotros/as comenzamos a preguntarnos por ellos. La tendencia era generar alternativas de alejamiento físico, pensar y desarrollar formas de jugar distanciados, necesarias, para los tiempos que corrían, pero afirmadoras en todo caso de las que, antes de la existencia del virus en los campos del jugar estaban tomando cuerpo.

Ya en el final queremos dejar planteadas algunas reflexiones más generales pero que engloban el contexto de producción: ¿Alrededor de qué objetos no se construye conocimiento? ¿Qué problemas no se investigan? ¿Qué discursos no circulan y qué prácticas no se promueven?

En resumen: tenemos la presunción que algo está sucediendo, en cuanto a la relación presencia-ausencia (concepto desarrollado por Derrida) de algunas prácticas corporales vinculadas al juego.

Lo que nosotros/as (y todos/as los/as otros/as que nos habitan) quisimos decir en este texto, quizá haya sido producto de nuestra “imaginación”, o no.

En todo caso, podemos pensar por lo menos, no fue un ejercicio proveniente del campo de la “fantasía”, con eso ya es bastante.

### Referencias Bibliográficas

Autores/as que nos transmitieron ideas a partir de sus textos.

- Bàrcena, Jon: “Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Efectos de una intervención con futuros docentes de Educación Física”, Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, 2021. En: <https://addi.ehu.es/handle/10810/51059>
- Brown Guillermo: ¿Qué tal si jugamos...? Nuevas experiencias de juegos cooperativos de educación popular 1987.
- Cascón Paco y Beristain Carlos: “La Alternativa del Juego II (Juegos y dinámicas para la paz)”, Edupaz, España, 1994.
- Colectivo de docentes de educación física para la paz “La peonza”: Revista “La Peonza” N° 6, 2011. En: <http://www.terra.es/personal4/lapeonza>.
- Cilla Raúl y Ruiz Jesús: “Juegos Cooperativos Educación Física”, Ed Paidotribo, Barcelona, 2005.
- Gomes Christian y Elizalde Rodrigo: “Horizontes Latinoamericanos del Ocio”, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.
- Huizinga, Johan: “Homo Ludens”, Emecè Editores, Bs As, 1968.
- Lapoujade María Noel: “Filosofía de la Imaginación”, Siglo XXI editores, 1988, México.
- Orlick, Terry: “Juegos y deportes cooperativos”, Editorial Paidotribo, Barcelona, 1978.
- Orlick, Terry: “Libres para cooperar libres para crear”, Editorial Paidotribo, Barcelona, 1997.
- Vargas, Laura; Bustillos, Graciela: “Técnicas Participativas para la Educación Popular”, Editorial Lumen Humanitas, Buenos Aires, 1997.
- Zumaquero, Jesús (Coordinador) y otros: “Juegos Motores en Tiempos que piden distancia”, En: <https://blogsaverros.juntadeandalucia.es/fernandodelgadocarrasco/files/2020/03/Juegos-Motores-en-tiempos-que-piden-distancia.pdf>.



# Deporte infantil y procesos grupales: Emociones, ansiedad y competencia

**Joaquín Ricardo Díaz<sup>1</sup>**

Santa Fe, Argentina

<sup>1</sup> Profesor y Licenciado en Educación Física (FEF-UPC)  
Docente de nivel superior y universitario  
(ISEF Bell – UNRaf – UNL)  
Entrenador deportivo

Email: joaquindiazrabe@gmail.com

## Introducción

Centenares de niños dan sus primeros pasos en el ámbito deportivo dentro del complejo entramado conocido como “iniciación deportiva”. Los primeros contactos, las actividades clase o los encuentros competitivos, cada experiencia moldea no solo las habilidades físicas, sino también las emociones y el desarrollo personal de cada joven participante. En este sentido, el presente artículo se sumerge en este universo para explorar una de tantas intersecciones entre los procesos grupales y la competencia en la iniciación deportiva.

Para ello, en primer lugar, se ofrece un breve análisis en torno a los grupos como espacios vivos, donde se entrelazan normas, roles y objetivos, influyendo profundamente en la experiencia de cada individuo. Además, desde una perspectiva crítica, se examina cómo la competencia, lejos de ser simplemente una parte inevitable del deporte, puede convertirse en un vehículo de dominación y violencia, perpetuando desigualdades y exclusiones. Por último, se aborda la complejidad de las emociones, especialmente la denominada “ansiedad competitiva”, y sus efectos sobre rendimiento y el bienestar.

Finalmente, con el objetivo de promover prácticas más inclusivas y formativas, se propone un enfoque alternativo para la iniciación al deporte y se ofrecen tres grandes propuestas para la evolución de los grupos, con centro en el desarrollo personal, la colaboración y la reflexión sobre la competencia. Se aspira a contribuir al debate en torno a la práctica deportiva infantil, inspirando nuevas formas de pensar y actuar que fomenten el desarrollo de todos.

## La posición de análisis: los procesos grupales y la competencia

Un grupo es un espacio de interacciones, comunicaciones y acciones, espacial y temporalmente situadas, que dotan de únicas, múltiples e incalculables formas de experiencias a sus diferentes miembros y sus ambientes de expresión diarios. Romero (2007), en tal sentido, expone que el grupo es una unidad que se manifiesta como totalidad con sus respectivas normas, roles y objetivos, caracterizada por ser un proceso en constante movimiento y cuya dinámica se expresa a partir de las relaciones entre sus integrantes. Así mismo, una de las características principales de un grupo es que en las interacciones que se expresan entre

sus participantes, se manifiestan dialécticamente fuerzas de cohesión grupal y de desintegración. De esta forma, la competencia, como forma de relaciones extrínsecamente materializada al interior de los grupos, se afirma como una certidumbre hegemónica e incuestionada en la cotidianidad del deporte infantil.

Barreiro (1992) enuncia en torno a esto acerca de la existencia de determinados mecanismos de comunicación y modalidades de interacción interpersonal que pueden aparecer en los grupos operando como verdaderos distorsionantes de un buen clima grupal y que contribuyen a plasmar un estilo vincular negativo. Entre diversos mecanismos de este tipo el autor destaca a la competencia. Sobre ella, Bonetti (1992) sostiene que “se configura como una relación de dominación y violencia donde los fuertes destruyen a los débiles” (p. 65), alimentando valores que perpetúan la desigualdad y la marginación de algunos actores. Sin embargo, en la iniciación al deporte, habitualmente durante la infancia, se normalizan este tipo de vínculos grupales que, tarde o temprano, llevan a tres consecuencias claras, al menos en un número grupo de aficionados: pérdida de participación, pérdida de desarrollo y pérdida de aprendizajes.

### **Las variables relevantes: Emociones y ansiedad competitiva**

Habitualmente, la emoción suele entenderse como una experiencia compleja que se compone de elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos. Para López Rosetti (2019) son emociones básicas el miedo, la ansiedad, la ira, la alegría, la tristeza, el asco y la sorpresa. La ansiedad, por su parte, es una reacción desproporcionada en cuanto a la verdadera peligrosidad de un cierto estímulo y es una de las emociones sobre las que se diagramaron más proyectos de investigación.

En lo deportivo, se determina el concepto de *Ansiedad Competitiva* como aquella ansiedad que aparece sistemáticamente antes o durante una competición (Martens, 1977) y que puede conllevar a manifestar consecuencias de dos tipos: *somáticas* (manifestaciones fisiológicas y motrices ocurridas ante tal situación) y *cognitivas* (componentes cognitivos tales como pensamientos negativos, inseguridad, insomnio, etc.) (Hren, 2020).

En este sentido, Cox (2008) establece que las competencias deportivas generan grados significativamente altos de ansiedad, y, a consecuencia de ello, mecanismos fisiológicos y cognitivos interfieren y opacan el desempeño de los jugadores, muchas veces en su totalidad. En el deporte de iniciación o infantil, los grupos de niños de corta edad son habitualmente enfrentados a situaciones de competición. Sin embargo, esta situación aparentemente “obvia” de las prácticas deportivas, debe al menos ponerse en tela de juicio cuando la heterogeneidad de los grupos representa una enorme disparidad en los enfrentamientos: diferentes niveles de desarrollo en el crecimiento y la maduración (incluso con niños de las mismas edades), diferentes niveles de experiencia en la práctica deportiva en la institución, diferentes niveles de competencia motriz producto de diversas estimulaciones de la vida diaria (familiar, escolar, el barrio, etc.) y por último, diferentes deseos, motivaciones y objetivos puestos en juego a la hora de participar de las clases o entrenamientos.

Esta desigualdad en el enfrentamiento competitivo a la que son sometidos recurrentemente desde edades tempranas los niños en su trayectoria de iniciación al deporte, legítima y reproduce un círculo vicioso en el que los más desventajados motrizmente, los que menos experiencias corporales vivenciaron en su ciclo vital, los que poseen ritmos de aprendizajes más lentos, los que poseen un carácter menos preparado para la “batalla”, los que asumen roles grupales relacionados con la burla o la risa del resto, los más “tímidos”, entre otras situaciones similares, se perpetúen en esa situación, y en la competencia deportiva, adquieran siempre el lugar del “perdedor”.

En tal sentido, aquellos que asumen recurrentemente el rol de perdedores se asocian cíclicamente a episodios prolongados de ansiedad competitiva, configurados por pensamientos de carácter negativo (preocupación, miedo, inseguridad, inferioridad, dificultad para la toma de decisiones y para la concentración) y consecuencias somáticas deletéreas para el aprendizaje y el disfrute (actividad desmedida de los sistemas corporales, pulso rápido, tensión arterial elevada, palpitaciones, disnea, opresión torácica, respiración superficial y veloz, náuseas o molestias digestivas, cefaleas, temblores, sudoración excesiva, mareos)

(Carrillo Saucedo, 2006, citado en Hren, 2020). El lado positivo de esta situación es su potencia para ser prevenida.

### **El objeto de observación: iniciación deportiva y competencia**

No existe un acuerdo unánime en relación al conjunto formado por las palabras "iniciación" y "deportiva". En términos generales, la iniciación tiene que ver con el proceso de comenzar una nueva actividad, tarea, proceso, función, trabajo, etc. Cuando es seguida del adjetivo "deportiva", fácilmente podría definirse como el momento en que un sujeto comienza a practicar un deporte. Sin embargo, esta afirmación no ha logrado evitar ser analizada con más detenimiento.

Entre una multiplicidad de autores tradicionales y contemporáneos, el concepto de iniciación deportiva puede analizarse desde ambas palabras, por separado o combinadas, con un significado semántico propio. Contreras y colaboradores (2001) exponen que el término *iniciación* se refiere al proceso de admitir la participación a una actividad desconocida, enseñarla, descubrirla. Muchas sociedades y culturas poseen estructuras y procesos de iniciación (a la adultez, a las instituciones, a grupos). En este caso específico, Blázquez Sánchez (1995) lo afirma como un período en el que un sujeto comienza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes.

De esta forma, se puede pensar que, en la gran mayoría de los casos, este proceso de aprendizaje está estimulado por el ejercicio didáctico de personas a cargo de los grupos. Ahora bien, es preciso aclarar que múltiples niveles de análisis han puesto en evidencia que los procesos de enseñanza no son neutros, sino que se sustentan e incorporan ideologías sobre el ser humano y la sociedad que direccionan el abordaje profesional y de manera explícita o no, condicionan los procesos y experiencias grupales. En segundo lugar, el deporte como práctica cultural dista mucho de tener una única mirada y por ende presente múltiples formas de entender, presenciar y realizar las prácticas (Contreras et al., 2001).

Si bien el objetivo de este pequeño desarrollo no es ofrecer una mirada muy amplia de las diversas concepciones, preocupaciones o posiciones

profesionales alrededor de la iniciación deportiva, desde una mirada del campo del deporte se invita a reflexionar sobre los argumentos que sustentan este proceso, puesto que no será el mismo trabajo si los dispositivos se orientan desde un marco de competición, que si lo hacen con vistas a la recreación y el ocio o la educación.

En tal caso, el deseo del espectáculo y el rápido rendimiento deportivo han configurado culturalmente un imaginario en la didáctica de la iniciación deportiva (que tiende a legitimarse) como un ejercicio similar al de los grupos mayores, pero con "adultos pequeños". Es decir, se piensan los mismos recursos, estrategias, propuestas, actividades, pero relativamente un poco más sencillas y fáciles, sin perder de vista un objetivo puesto en el rendimiento deportivo. Por ello, cuando Díaz (2021) expone sobre tres factores que afectan negativamente a los procesos de iniciación al deporte, afirma que uno de ellos es la desmedida utilización de la competencia como estrategia didáctica, y los altos niveles de ansiedad que ésta genera, en clases diarias como en campeonatos.

En el imaginario deportivo, los componentes simbólicos puestos en juego al interior de las relaciones grupales poseen una tendencia fundamental centrada en la lógica de la competencia. Básicamente, se asume la competición como el recurso por excelencia para el aprendizaje del deporte, y se perpetúa por ello como un escenario de confrontación cotidiano donde se gana y se pierde, en el cual quien gana es exaltado y quien pierde es relegado y hasta excluido. Por ello, en una gran jornada de violencia simbólica, se reconocen y aceptan todos los trucos que sean necesarios para ganar.

Al mismo tiempo, y lo que más convoca reflexionar, los niños que se ven en la posición de consuetudinarios perdedores, perciben frecuentemente los enfrentamientos y las competencias de una forma totalmente diferente al resto, aumentando exponencialmente su percepción de "peligro" y vivenciando, cada vez con mayor énfasis, las consecuencias negativas de episodios de ansiedad.

## Las propuestas para la evolución de los grupos de iniciación deportiva

La iniciación deportiva, cuya finalidad pretendería ser habitualmente recreativa, formativa o educativa, no está exenta de situaciones de excesiva presión y de experiencias de malestar por parte de sus practicantes. Ramis y colegas (2013) trabajaron con más de 700 niños y adolescentes de entre 8 y 18 años y analizaron su nivel de ansiedad competitiva en relación a diferentes deportes versus propuestas cooperativas. Los niños y jóvenes que participaron de este estudio realizaban actividades de iniciación en deportes como básquet, handbol, tenis, natación, waterpolo, entre otros. Para ello se utilizó La Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 (Smith, et al. 2006) en la versión validada en español. Una puntuación alta en alguna subescala o en la escala global implicaría una alta probabilidad de experimentar determinadas formas de ansiedad ante la situación competitiva.

Los resultados dieron cuenta que los niveles más elevados de ansiedad somática, preocupación y desconcentración se obtuvieron en disciplinas psicomotrices, en primer lugar, seguidas por los deportes sociomotrices. Al mismo tiempo, si bien se obtuvieron valores relativos de ansiedad en las prácticas cooperativas estudiadas, los niveles de preocupación y desconcentración fueron los más bajos en estas actividades.

Como se ha dicho, las prácticas cotidianas de iniciación al deporte conllevan en sus dinámicas diarias un gran componente relacionado con la competencia, y en muchos casos, sustentan acriticamente el mayor porcentaje de los recursos didácticos semanales. Como ilación, altos niveles de ansiedad somática y cognitiva son experimentados por los niños que, en el mejor de los casos, superan en mayor o menor medida al consagrarse victoriosos en sus enfrentamientos. Sin embargo, aquellos que ocupan el rol opuesto, habitualmente como un círculo vicioso entre incompetencia motriz y fracaso competitivo, se exponen a situaciones emocionales realmente negativas y perjudiciales para su desarrollo.

En función de ello, números autores ofrecen sus experiencias como recursos para inferir posibles soluciones, los cuáles se pueden englobar en las

siguientes tres grandes propuestas de abordaje para la evolución de los grupos:

1. Relocalizar el énfasis motivacional del trayecto formativo de los grupos en el desarrollo personal de la competencia motriz y no en el resultado deportivo. De esta manera, interesa más superar la barrera de rendimiento actual que la obtención de "victorias" en los partidos. Mellalieu, Hanton y O'Brien (2004) considerando estados de ansiedad competitiva concluyen que los más experimentados poseen un repertorio más amplio de estrategias para afrontar situaciones de competencia y, por ende, los estados de ansiedad asociados a ella (Lois Río, y Andrade Fernández, 2013). De tal manera, diagnosticar los niveles de capacidades y habilidades motrices actuales de los niños y apostar como objetivo global del entrenamiento a su desarrollo polivalente, podría ser uno de los factores esenciales para hacer frente a las emociones de la competencia deportiva, cuando esta se lleve a cabo.

2. Repensar las estrategias didácticas de competencia e incluir propuestas con lógicas cooperativas y colaborativas. Muria y Melo (2011) hablan de considerar críticamente las propuestas de competición, repensando su utilización desde la lógica de la convivencia y la ciudadanía. Esto implica, en primer lugar, pensar la competencia con un sentido más profundo que solo "ganar". Segundo, ser capaz de resignar el porcentaje de tiempo que semanalmente se dedica a la competencia. De hecho, las propuestas lúdicas, juegos, canciones, estaciones, multitareas, recorridos, circuitos, entre otros, son algunas opciones que poco lugar tienen en las clases deportivas, y que son sumamente potentes para diseñar episodios de aprendizaje con mensajes totalmente distintos. De tal forma, es posible que entonces las relaciones de violencia derivadas de la "lucha" constante por ganar (o más bien por no perder) se tornen menos frecuentes y se posibiliten otros episodios relacionados con nuevos valores.

3. Identificar momentos precisos para la intervención profesional en favor de procesos de reflexión grupal sobre la relación ganador-perdedor. Se ha dicho que la competencia no está diseñada para ser perdedor. Al ser asumida como derrota lo que genera es frustración, deteriora la autoconfianza y

puede llevar a la venganza. Por ello ganar entonces se torna una fuerza muy poderosa que mueve a todos los integrantes de un grupo (niños, entrenadores, directivos, familias) a “ganar a cualquier costo” (Murcia y Melo, 2011). Este mensaje, culturalmente legitimado en nuestras sociedades, es posible de ser revisado y deconstruido con los niños, posibilitado desde la intervención docente y puesto en juego desde la propia reflexión de los grupos.

### Conclusiones y Cierre

El desarrollo de este escrito parte del estudio de los procesos de grupo al interior del campo del deporte. De forma específica, se hace hincapié en la iniciación al deporte o el deporte infantil y las interacciones grupales derivadas de una estrategia cotidiana, la competencia. La problematización parte de reconocer como un problema que recurrentemente niños de diferentes edades vivencien episodios de ansiedad competitiva producto de prácticas profesionales que reproducen acríticamente modelos de enseñanza tradicionales basados mayoritariamente en lógicas individualistas y competitivas. De tal forma, con el afán de fomentar procesos de grupo que materialicen trayectos verdaderamente formativos, relacionados con el placer, el disfrute y desarrollo, se sugieren tres grandes propuestas que permiten a los profesionales del deporte de iniciación re-digramar sus proyectos de intervención.

### Referencias Bibliográficas

- Barreiro, T. (1992). Trabajos en grupo: *hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Novedades Educativas. <http://agro.unc.edu.ar/~extrural/Barreiro.pdf>
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. INDE.
- Bonetti, J. P. (1992). *Juego, cultura y...* Eppal.
- Contreras, O. et al. (2001). *Iniciación deportiva*. Síntesis.
- Cox, R. (2008). *Psicología del deporte: Conceptos y sus aplicaciones* (6ta.ed.). Panamericana.
- Díaz, J. R. (2021). *Tríada involutiva de la iniciación deportiva*. *Minka - Recreación y Lúdica*, 3, p. 19-23. [https://issuu.com/minkarecreacion/docs/minka\\_3-no-viembre-2021](https://issuu.com/minkarecreacion/docs/minka_3-no-viembre-2021)
- Hren, A. (2020). *Emoción y deporte. La ansiedad como factor limitante del rendimiento deportivo en la pre-competencia*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Río Negro. <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/6694/1/Hren-2020.pdf>
- López Rosetti (2019). *Equilibrio. Como pensamos, como sentimos, como decidimos*. Planeta
- Lois Río, y Andrade Fernández. (2013). Medida de la Ansiedad Precompetitiva: Adaptación del CSAI-2R al español (Pre-competitive Anxiety measure: Spanish adaptation of the CSAI-2R). Universidad Santiago de Compostela, España.
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mellalieu, S. D. et al. (2004). Intensity and direction of competitive anxiety as a function of sport type and experience. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 14(5), 326-334.
- Murcia, N., & Melo, L. G. (2011). Sentidos del perder y del ganar: Selección y discriminación en juegos intercolegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 669-682.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., & Cruz, J. (2013). Revisitando a Simon & Martens: la ansiedad competitiva en deportes de iniciación. *Revista de psicología del deporte*, 22(1), 77-83. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235127552011.pdf>
- Romero, R. (2007). *Grupo, objeto y teoría*. Tomo I. Biblos.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P. y Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The sport anxiety scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479-501.



# ¡Vamos a jugar! Fundamentos en torno al juego como aporte a la perspectiva de derechos

**Ivana Rivero<sup>1</sup>**

Río Cuarto, Córdoba

<sup>1</sup> ISTE-UNRC, UNIPE  
Maestra, Profesora y Licenciada en Educación Física. Especialista en Prácticas Redaccionales. Magister en Educación y Universidad. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Pedagógica Nacional, dedicada al estudio y enseñanza del juego.

Email: ivrivero13@gmail.com

## Introducción

El escrito que aquí se presenta es producto de un proceso que se inició al ser convidada por la Secretaría de Extensión de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), a pensar junto a la Lic. Angélica Vankeirsbilck en un conversatorio abierto del que quedó la cicatriz del video. A Angélica la conocí leyéndola en el trabajo que entregó como cierre del Seminario *El juego y su didáctica* de la Maestría en Didáctica de la Educación Física de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), del cual soy responsable. El proceso tuvo continuidad con la tarea de pensar un programa para un seminario para la Especialización y Maestría en Recreación y Juego presentada por la UPC este año en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)<sup>2</sup>. La oportunidad de participar de la evaluación de un libro tan útil como necesario recientemente publicado por

editorial Universitaria: *El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos*, en el que Griffa, Coppola y Poblete Calderón compilan un poco más de una docena de escritos de lectura altamente recomendable. También compartimos una clase en el seminario de Metodología de la investigación. Finalmente, la invitación a retomar aquellas palabras estampadas en el aire durante un encuentro mediado por pantallas, soporte que lleva las ideas más rápido que el papel, para escribir este artículo. En cada una de estas instancias académicas la invitación me llegó por la Mg. Lilia Nakayama, a quien acompañé en la dirección de tesis doctoral en Educación por la Universidad Católica de Córdoba (UCC), e integra el proyecto de investigación *El juego en la sociedad. Estudio desde la educación de los cuerpos* incluido en el programa de investigación *Juego y deporte en la sociedad. Prácticas autotélicas de vida activa*, aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). A lo descripto se suma su reciente incorporación en el proyecto de investigación que codirijo en Universidad Nacional Pedagógica (UNIPE) *Formación superior y Educación Física: prácticas, saberes y*

<sup>2</sup> Al mismo tiempo desde la UNRC presentamos ante la misma entidad la Maestría en Juego, una propuesta que surge como demanda institucional. Es curioso que en tierras cordobesas (aquellas que vieron nacer y ser niño al maestro Víctor Pavía) maceren dos carreras de posgrado sobre juego.

*discursos*. En el repaso de las acciones van desgraciándose decisiones que encierran la intención de vincularnos en proyectos académicos.

El conversatorio llevó por título *¡Vamos a jugar! Fundamentos en torno al juego desde la perspectiva de derechos*, y contó con una alta participación, a pesar de haber tenido lugar un día martes de 19 a 21 horas y de girar en torno a un tema menor en el campo de las ocupaciones científico-académicas. El título del artículo presenta un cambio que parece menor pero no lo es toda vez que la perspectiva de derecho es un posicionamiento en sí mismo, con fundamentos sociales anudados a distintos campos, a la que los estudios del juego y el jugar pueden hacer su aporte, haciendo visible, problematizando, prácticas cotidianas que pueden ser deconstruidas y vueltas a reconstruir teniendo como horizonte una ciudadanía más justa y equitativa.

El contenido del escrito está organizado en tres momentos dedicados a repasar algunos fundamentos del juego, a recuperar dos recortes necesarios para avanzar en el estudio del juego en la sociedad, y a ensayar aportes a la perspectiva de derechos. Se cierra el escrito, con algunas ideas con el ánimo de promover acciones que aporten al derecho al descanso, el esparcimiento, y el juego.

### Fundamentos del juego

Los fundamentos del juego serán según la lente epistemológica con que se lo mire. Los fundamentos del juego que aquí se presentan son los siguientes: *plasticidad lúdica*, *tensión del juego*, e *intensidad (física y lúdica)*. Estos fundamentos son posibles si se parte de entender que no hay juego sin jugadores que jueguen, es decir, sin la construcción de sentido implicada en el jugar, que pone en valor la libertad, la diversión y las reglas. Estos fundamentos pasan inadvertidos si el juego es visto desde el lugar del observador, y ganan nitidez si se asume la perspectiva de los jugadores, es decir, de quienes ponen el cuerpo al juego, de quienes están ahí, con la intención de jugar y ensayando decisiones para conseguirlo. En un escrito armado a pedido de Fundación Arcor sobre el juego como derecho de niñas y niños acomodaba la idea de juego alrededor de tres universos: los juegos, el jugar, los juguetes (Rivero, 2018).

Porque la actitud del jugador es la que hace que juguete pueda ser cualquier cosa (Scheines, 1998) y los juegos tienen sentido si alguien los juega, se hace foco en el jugar donde ganan protagonismo y prestancia los jugadores y los contextos.

La lente construida para ver el juego desde los jugadores, no es un antejo que marca con nitidez los bordes difusos de las figuras, es una lupa que trae al ojo pequeñeces en que se asienta la *construcción de sentido* llamada jugar.

Las minucias del jugar serán accesibles al ojo sensible de quien tenga en sus manos la lupa para comprender el juego desde adentro. La lupa solo funciona con quienes tienen el ejercicio de estar bajo la lupa siendo jugadores. Sutil distinción que vuelve nítidas palabras como libertad, diversión y disfrute cuando de jugar se trata.

He abordado en otros escritos el análisis la perspectiva de estudio<sup>3</sup>. A modo de refresca memoria diré que: la diversión es cualidad estructurante del juego, esa cualidad exige esfuerzo a los participantes, precisamente en esa dedicación radica el disfrute.

Si hay una regularidad que hace al juego en tanto hecho social es su irregularidad, por más que se intente reproducir una situación de juego, siempre será diferente y exigirá a los jugadores cierta *plasticidad lúdica* para elevar y *sostener la tensión del juego*, *negociando reglas* y regulando la *intensidad (física y lúdica)*.

La plasticidad lúdica remite a la capacidad de habilitar el "modo juego" (en analogía con el modo avión del celular), es decir, decirse y asumirse jugando (no necesariamente de adaptación al cambio, como sugerirían las neurociencias). Quienes trabajan planificando, preparando, proponiendo, enseñando, evaluando propuestas de juego con

<sup>3</sup> RIVERO, I. 2023. El juego desde los jugadores. Raíces contemporáneas de la línea. En FERREIRA, A. (Coord.). La Educación (Física) en disputa. Variaciones de su enseñanza en el Nivel Superior. Miño y Dávila. Pág. 275-292.

RIVERO, I. 2022. El juego: una constante en Educación Física, una excusa para jugar en Ciencias Sociales. En MANTILLA, L. y RIVERO, I. (Comp.) 2022. Estudios sociales en el juego y el jugar. Recorridos Conceptuales en *Argentina y México*. Universidad de Guadalajara.

diferentes jugadores en distintos escenarios sociales, saben que, por bien que esté preparada una clase de juego, el éxito de la intervención estará condicionada por cómo y desde dónde aborde la intervención el coordinador, y por la disponibilidad del grupo de jugadores para apropiarse de lo que ocurre, para animarse a jugar y decirse jugando.

El uso de la lupa que permite ver minucias del jugar tiene su limitación: la mirada queda encapsulada en la circunstancialidad de la situación lúdica. Es por ello que dejamos la lupa a un lado para identificar particularidades del contexto social en que esa práctica acontece.

### El juego en la sociedad

Si se repasa la presencia del juego en la sociedad es factible identificar que está presente de distinta forma, en distintos lugares, generando distintas ideas de juego. Una juguetería con autos y muñecas, clubes, salas de scaperoom, casino, quinielas, monumento a jugadores de fútbol, murales alusivos a los campeones mundiales, una rayuela pintada en la vereda de un comercio, un parque, los juegos de la plaza, el trencito, la calesita, el tablero de azulejos en las mesas del parque, las tardes de domingo jugando a las cartas, la propaganda de juegos online en el vidrio trasero del colectivo de línea, los joystick, la play, la e-box, los chicos ensimismados en los juegos del celular, los juguetes en un sex shop, y la lista continúa. Si se revisan los juegos puestos a disposición en las plazas es posible reconocer que están pensados y contruidos para los niños, pero no para los adolescentes, los adultos, ni hablar de las personas mayores. Pareciera que para los niños se preserva la visión naif del juego, mientras que el resto de la población queda expuesta a distintas ideas de juego. Incluso se perciben colores asociados al género, habrá muñecas, cocinitas, pinturas, ropitas, fibras pastel, y brillitos que van del blanco al rosa chicle y el morado. Mientras que los autitos, las pelotas, las pistas, las patinetas son rojas, verdes, azules, incluso negras.

“El desarrollo del juego en los niños está íntimamente relacionado con su medio ambiente físico y psíquico, con las actitudes de los adultos y la sociedad hacia el juego” (Moore, 1996: 34).

El estudio de lo que dicen los sujetos involucrados al jugar, permitió dar forma a la lente desde la cual mirar el juego pero también reconocer una limitación: el estudio de las palabras, gestos, movimientos de los jugadores no alcanzan para desgrabar las ideas hechas cuerpo, las tramas de sentido que, maceradas en la cultura, en las formas de vida, acomodan regularidades. Prestar atención a la idea de juego que circula en las calles, en la televisión, en las redes sociales, en los carteles, libros, revistas, deviene central para desandar el entramado de ideas que sostiene la palabra juego en nuestra sociedad. De hecho, las ideas de juego que coexisten en la sociedad se asientan en lecturas que van inspirando decisiones que se acomodan al sentido común de una comunidad. Precisamente porque hablamos con discursos que nos preceden (Foucault, 1987), el grupo de estudio de juego de la Universidad Nacional de Río Cuarto, decidió estudiar lo que se hace y se dice sobre juego en contexto académico. A partir del estudio de una universidad en particular, se mostró, entre otras cosas, que el juego está presente en las prácticas universitarias, sobre todo las innovadoras y las vinculadas a propuestas de puesta en acción de conocimientos, pero no es dicho<sup>4</sup>. Esta cuestión avivó la discusión sobre los temas, los saberes que cotidianos que, por poco serios, quedan excluidos de la erudición de la academia. Dice Boaventura de Souza Santos que el objetivo de las epistemologías del sur es “identificar y valorizar lo que a menudo ni siquiera aparece como conocimiento a la luz de las epistemologías dominantes, lo que en su lugar surge como parte de las luchas de resistencia contra la opresión y contra el conocimiento que legitima esa opresión” (2018: 307). El juego es un saber empírico, una práctica que por cotidiana y mundana ingresó tardíamente a los intereses de la ciencia, es razón de ser del grupo de estudio que en diciembre de 2023 presentó informe final del primer programa de investigación del Departamento de Educación Física de la UNRC que se propuso conocer y comprender prácticas

<sup>4</sup> Para ampliar, se puede consultar Rivero, I. y Gilleta, V. El juego en proyectos de innovación universitaria. Estrategia inclusiva. En Revista Movimiento, Porto Alegre, v. 25, e25048, 2019. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/articulo/download/88086/54086>

y discursos sobre juego y deporte en la sociedad<sup>5</sup>. Se analizaron programas y proyectos de la política pública local, provincial y nacional con impacto en la ciudad de Río Cuarto que quedan plasmados en distintos escritos que han sido compilados en un libro recientemente entregado a Unirío editora y cuyo epílogo esta a cargo de colegas de Universidad Provincial de Córdoba.

### Aportes a la perspectiva de derecho

El hecho que abrió el debate en relación a la universalidad de los derechos humanos en Argentina fue la incorporación de diez tratados internacionales de Derechos Humanos mencionados a la constitución nacional en la reforma de 1994, en el artículo 75, inciso 22 (Sonderéguer, 2012: 23), entre ellos, la Convención de los Derechos del Niño que dedica su artículo 31 al juego y lo vincula al esparcimiento, la recreación, la vida cultural y artística<sup>6</sup>.

Su incorporación fue gestionada por el Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CASACIDN). Esta coalición de organizaciones de la sociedad civil, impulsó la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061) en 2005. Así, en Argentina el juego es un derecho de las niñas, niños

y adolescentes; derecho que puede hacerse extensible a los sujetos de derecho cuando de esparcimiento, recreación, deporte, educación se trata<sup>7</sup>.

Dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), el Programa Nacional por el Derecho al Juego JUG.ar fue lanzado el Día Internacional del Juego de 2020 con una prueba piloto en 13 municipios de 10 provincias diferentes (Vera, en AAVV, 2022: 208).

El programa llega a la provincia de Córdoba en junio de 2021 con la fase de implementación nacional gradual en 40 municipios. ¿Cómo llega al interior?, ¿Quiénes se ocupan de la implementación del programa en este territorio nacional? Aun cuando hay más de cuarenta Consejos Federales para institucionalizar mecanismos de coordinación intergubernamental de la gestión pública, y uno está dedicado específicamente al derecho a jugar, lo cierto es que en las localidades del interior de las provincias del interior del país no se hacen visibles fácilmente.

El usar el juego pero no decirlo refleja también los claroscuros del cambio que hace posible la colocación de los derechos humanos, entre ellos, el derecho a jugar, que inspiró la Observación N°17 formulada por el Comité de los Derechos del Niño en 2013 que expresa la preocupación por el escaso reconocimiento que los Estados otorgan al juego (que se traduce en la ausencia de inversiones, legislación débil o inexistente y la invisibilidad de los niños en la planificación a nivel nacional y local). En este sentido, se coincide con los desencuentros entre el decir y el hacer denunciados por Devita y Díaz (2021), las infracciones que observa Gómez Smyth (2022) y el punteo de acciones que promueven (a favor) o restringen (en contra) el derecho a jugar que presenta Nakayama (2022) como luces y sombras del derecho al juego. Niños, niñas, adolescentes, personas mayores, en jardines maternos y de infantes, salas cuna, escuelas de verano, talleres de arte y oficio, de deporte formativo, de concientización de temas de género, clubes, vecinales, copas de leche, talleres de oficio... diversidad de jugadores y pluralidad de contextos.

<sup>5</sup> Programa: *Juego y deporte en la sociedad. Revisión y comprensión de prácticas autotéticas de vida activa*. Proyecto grupo consolidado: *El juego en la sociedad. Estudio desde la educación de los cuerpos*. Aprobados y financiados por Secretaría de Ciencia y Técnica. Programas y Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PPI), período 2020-2022, Área 7: Desarrollo sustentable, medio ambiente, salud y calidad de vida. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Res. Rec. N°083/2020 <https://www.unrc.edu.ar/unrc/cienciaytecnica/ppi.php>

<sup>6</sup> El Artículo 31 de la Convención de los derechos del niño (1989):

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

<sup>7</sup>A continuación, dos ejemplos en donde el juego no tarda en aparecer.

- El artículo III de la Convención de Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
- El Artículo 22 de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores.

## Discusiones

El ingreso tardío del juego en las discusiones teóricas, dan cuenta del aletargamiento de los asuntos relacionados al cuerpo, a la improductividad y a la dimensión existencial materializada en las prácticas corporales, como el jugar, en la construcción y desarrollo del discurso científico moderno.

De hecho, la educación fue dicha sin cuerpo y cuando incorporó al juego lo hizo con fines productivos. Atenta a esta dinámica, la educación física nace como disciplina con finalidad eugenésica, higiénica y profundamente política en la educación de cuerpos dóciles, en la biopolítica foucaultiana. La educación física asume como propios los postulados de unas Ciencias de la Educación entre las cuales no se incluían a las educaciones de las márgenes. Con la ausencia de la mirada de quienes educan la discapacidad, las infancias, los cuerpos, las artes, las ciencias de la educación fueron construyendo un discurso mezquino y de escritorio, que, al no conseguir salir de los procesos psicológicos de los sujetos implicados, pronto quedo desenchajado de las problemáticas cotidianas de quienes asumen intervenciones sociales en territorio.

La multiplicidad y divergencia de los discursos académicos sobre juego muestran la complejidad de un objeto de estudio que se funde en los sujetos participantes (devenidos jugadores) y los contextos en que acontece el jugar (Rivero, 2020). Si hay algo invariable en la noción de juego es su variabilidad, su sujeción a los sujetos intervinientes y contextos en que acontece.

Partiendo de entender que la amplitud de las desigualdades en el acceso a las dimensiones del bienestar fuera de la escuela condiciona seriamente las posibilidades de construcción de la justicia educativa (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011), este escrito hace foco en el juego, una práctica históricamente arraigada a las costumbres populares, que forma parte de la cultura de movimiento; derecho de los niños extensible a los sujetos de derecho, devenido objeto de estudio de la educación de los cuerpos que gana visibilidad en el marco de una perspectiva crítica. Aun cuando se hace presente en la casa, en la plaza, en el parque, la vereda, en el patio de la escuela, en el

jardín de infantes, en las salas de espera de clínicas y hospitales, el juego es una práctica que, por conocida, común y cotidiana, pasa inadvertida.

En el proyecto hegemónico eurocentrista, el concepto de utilidad tiene preponderancia (De Souza Santos, 2018); todo aquello que produce y puede ser evaluado o racionalizado en términos económicos es útil y queda dentro del proyecto; mientras que lo que es inútil es descartado. Precisamente, el carácter intempestivo y de subversión de lo establecido propio de la perspectiva crítica permite colocar la atención en los contextos, en lo humano y sus diversidades; al entender la verdad como construcción comunitaria rebasa los límites de lo pensable y de lo decible y abre paso a los estudios del juego. En tanto práctica, el juego deviene construcción comunitaria, acto político (Scheines, 1980) ajustado al contexto (Mantilla, 2016). La urgencia será avanzar en el reconocimiento, análisis y discusión de propuestas de juego en la sociedad desde una perspectiva crítica.

### Referencias Bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.
- Devita, D.; Díaz, L. (2022). Observación N° 17: desencuentros entre el decir y el hacer. Aportes al tratamiento del Juego como Derecho. En *Minka*. N°3. Pp.65-72. <https://upc.edu.ar/descarga-el-tercer-numero-de-la-publicacion-minka-recreacion-y-ludica/>
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Gómez Smyth, L. (2022). Derecho a jugar: ¿cómo garantizarlo? En Dupuy, M.; Gómez Smyth, L. (Edit.). *Conversaciones sobre juego y jugar. Derecho, enseñanza y territorio escolar*. UFLO. Pp.33-50. <https://img.uflo.edu.ar/a/editorial/conversacionessobrejuegoyjugar-UFLOUniversidad.pdf>
- Mantilla, L. (2016). *Biopolítica del juego y del jugar*. Universidad de Guadalajara.
- Moore, R. Espacios de juego para todos. Perspectivas internacionales. En Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA) (1996). *El juego: necesidad, arte y derecho*. Bonum (pp. 11-26).
- Nakayama, L. (2022). Luces y sombras del derecho al juego. En Griffa, M.; Coppola, G.; Poblete Calderón, R. (Comp.). *El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos*. Editorial Universitaria, UPC. Pp. 228-258.
- Rivero, I. (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. *Tesis Doctorado*. Memorias Académicas FaHCE- UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Rivero, I. (2018). Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 4(1), 203–229. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.1.944>
- Scheines, G. (Comp.) (1980). *Los juegos de la vida cotidiana*. Eudeba.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba.
- Sonderéguer, M. (2012). El derecho a tener derechos en la Nación Argentina. En *Democracia y derechos*. Año 2, N°3, abril 2012. UNSAM.
- Veleda, C.; Rivas, A.; Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de distribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC-UNICEF.
- Vera, M. (2022). Del JUG.ar en el Estado al Estado del Juego. En Griffa, M.; Coppola, G.; Poblete Calderón, R. (Comp.). *El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos*. Editorial Universitaria, UPC. Pp. 207-219.





# ENFOQUES Y PRINCIPIOS PARA EL DESARROLLO DE UN PROYECTO DE RECREACION COMUNITARIA

**Jorge Sergio Saminsky<sup>1</sup>**

Rosario, Santa Fe, Argentina

<sup>1</sup> Ex docente del Instituto Superior de Educación Física N° 11 "Abanderado Mariano Grandoli"  
Miembro fundador del Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación.

Email: jsaminsky@hotmail.com

Las personas en las que recaen la responsabilidad de idear, pensar, realizar o militar un proyecto de recreación comunitaria se ven constantemente enfrentadas a la necesidad de tomar ciertas resoluciones o posturas de tipo filosóficas e ideológicas, ya que sus decisiones pueden afectar a la totalidad de las personas que participen de una u otra forma de ese proyecto.

El profesional que se dedique a la Recreación necesita para su desempeño guías comparables a los mapas que ayudan a encontrar los mejores caminos para llegar a un destino predeterminado. Lamentablemente en demasiadas ocasiones el personal dedicado a las actividades recreativas no ha dependido ni formulado **principios** para poder elaborar formas de actuar, sino que se han valido de **enfoques** y debe notarse que cada uno de estos elementos de análisis pueden desarrollarse con resultados totalmente opuestos según se adopten unos u otros.

Planteamos a continuación alguna situación que se pueden presentar cuando nos enfrentamos a un proyecto de utilización creativa del Tiempo Libre por medio de la Recreación en algún ámbito

comunitario, sea cual fuere (centro de jubilados, salón de club barrial, plazas, biblioteca, etc. etc.) nos enfrentamos a algunas dudas o cuestiones simples o sencillas que a veces resultan muy compleja la búsqueda de las respuestas a las mismas, como, por ejemplo:

- 1) ¿Qué días y horarios se va a destinar para el proyecto?
- 2) ¿A quiénes está destinado?
- 3) ¿Cuáles son los canales de comunicación con la entidad o institución que promueve dicho proyecto?
- 4) ¿Cómo, quién maneja las cuestiones económicas y/o financieras que permitan el normal desenvolvimiento del proyecto?

Y así podríamos seguir con más preguntas que permitan el normal desarrollo de las actividades del proyecto, pero ¿cómo deben contestarse esas preguntas? Es sumamente importante que desde el comienzo se establezcan políticas y prácticas deseables, puesto que, una vez afianzado el pro-

grama, las pautas establecidas o las cuestiones que no hayan quedado claras puedan modificarse.

Los programas exitosos en el terreno de la Recreación no surgen espontáneamente, sino que se piensan y conciben con *principios* fundamentales de organización y estudio de la realidad circundante. A pesar de eso las respuestas a las preguntas antes mencionadas suelen estar respondidas por personas sin ninguna preparación y debido a la debilidad de sus *enfoques* los programas suelen fracasar o no perdurar en el tiempo.

Desarrollemos a continuación algunas ideas sobre que significado tienen los *enfoques* y cuales pueden ser sus consecuencias.

El promotor de las actividades del programa podrá buscar en el pasado las respuestas a sus interrogantes. Durante los últimos años los programas se han desarrollado de una determinada manera y por lo tanto piensa que deben perpetuarse la inclusión de algunas de ellas. No se realiza tentativa alguna de estimar alguna nueva actividad a la luz de las necesidades del tiempo y lugar. *¡¡Aquello que existe y se hace está bien!!*. Éste es el enfoque llamado **tradicional**. Su principal debilidad radica en la ciega devoción al pasado y en la negativa de no utilizar los crecientes conocimientos acerca de las ciencias humanas y la fortaleza de los hechos creativos que genera la Recreación como proceso de desarrollo comunitario. Las organizaciones envejecen y se deterioran cuando su naturaleza no se mantiene a tono con los cambios en las necesidades que les dan origen. Corresponde a la naturaleza de cualquier institución, especialmente a aquellas que tienen algún propósito de bienestar humano y social, ir modificando sus actividades a medida que la sociedad avanza. Es indispensable que el proyecto se mantenga en un permanente proceso de formación continua.

Si el coordinador de un proyecto visita otros centros barriales o comunitarios en otros lugares y resuelve actuar como lo están haciendo allí, entonces estamos en la presencia de un enfoque de **la práctica corriente**. *¡¡Averigüe lo que otros hacen y nosotros hacemos lo mismo!!!* Es así de sencillo, pero esta técnica adolece de por lo menos de dos graves defectos. Primero, lo que otros hacen puede estar equivocado y segundo aún cuando

sea apropiado, puede pasar que no se adapte a nuestras necesidades.

La cuestión del programa puede ser resuelta mediante el sencillo trámite de hacer circular una lista con un gran número de actividades recreacionales y pidiendo a las personas con cuya presencia se espera contar, que marquen las actividades de las cuales les gustaría participar. El programa sería entonces preparado en base a las actividades más populares, esto parece razonable: *¡¡dar a las personas lo que ellas quieren!!*. Se denomina a este enfoque: **deseos expresados**. El defecto de este enfoque es que no toma en cuenta dos factores 1) los intereses y deseos de la gente en cuanto a la recreación, se hallan limitados por su experiencia y 2) una de las funciones principales de la coordinación del proyecto consiste en expandir el horizonte de las personas en lo referentes a la recreación e introducir las a nuevas actividades y vivencias que le ayuden a resignificar su vida.

Si el encargado del proyecto arriba a decisiones que se apoyan únicamente en sus opiniones personales sin un respaldo teórico o práctico, estará empleando un enfoque empírico llamado **la mejor suposición**. En otras palabras, piensa que se trata de lo mejor que puede hacer. La debilidad de esta mirada es obvia: *¡¡ su suposición puede estar equivocada!!*.

Debe comprenderse, sin embargo, que ninguno de estos cuatro enfoques carece totalmente de valor. Aquello que ha demostrado ser útil en el pasado puede haber retenido su valor para el presente; aquello que ha dado éxito en otro lugar posee por lo menos el mérito de haber demostrado que es factible de realización; si la gente no se halla interesada en una actividad no se hará presente, negando así al coordinador la oportunidad de introducir las a nuevas actividades; y finalmente las opiniones del promotor muchas veces se toman basadas en experiencias anteriores y en la observación y estudio de diferentes proyectos. No obstante, después de reconocer todos los méritos posibles a estos enfoques, las debilidades son tan numerosas y graves que motivan su rechazo como guía para profesionales de la Recreación.

Veamos a continuación algunos **principios** que podrían ayudarnos a revisar las prácticas que se encarguen de promover la Recreación Comunitaria.

Un proyecto que aspire a obtener buenos resultados debe basarse en una **"filosofía de Recreación"**. Un promotor que no tenga claro cuales son sus principios filosóficos o mirada sobre el hombre o el mundo no puede encarar un proyecto con otros. La filosofía está relacionada con propósitos, ideales, valores y para la tarea de promover Recreación es fundamental asumir ciertas posturas. Si el personal que lleva adelante las actividades no comprende claramente los valores que motivan su tarea y si estos valores carecen de méritos, su tarea carecerá de significado y dirección. Las cosas se realizan, pero sin ninguna razón de peso que las justifique. No basta meramente con proveer actividades para la gente, sin tener en cuenta qué le sucede a la misma mientras participan de ellas. No podemos darnos el lujo de evaluar nuestros programas solamente sobre la base de la cantidad de personas que participan de las actividades respectivas. Es necesario preocuparse de indagar por las sensaciones y experiencias que viven los sujetos que participan.

La **"participación creadora"** constituye un elemento esencial para el desarrollo de la Recreación Comunitaria. Este principio recalca la importancia de invitar a todo tipo de personas que contribuyan a la formulación de planes y decisiones que les afecten. Todas las personas comprometidas con el proyecto son consideradas compañeros de trabajo, dedicados a una tarea en común. Tal cómo la tecnología ha sido utilizada hasta ahora, ha disminuido en términos generales, más que aumentado, la responsabilidad del hombre y su participación en las decisiones vitales de su vida diaria. El hombre quiere, porque lo necesita, sentirse importante y valorado. Mediante el empleo de métodos democráticos de participación en la recreación, podemos estimular y liberar la creatividad e inventiva individuales, así cómo la sensación de crecimiento personal con las tareas realizadas con otros y para todos.

Un buen promotor de un programa de Recreación **"delega responsabilidad y autoridad necesaria para el cumplimiento de la tarea asignada"**. Es probable que el profesional a cargo que procura conser-

var un control directo y exclusivo de todo lo que pasa, y que se rehúsa a delegar responsabilidad en otros, se vea sumergido en un laberinto de detalles y por lo tanto no le queda tiempo para una conducción creadora, y lo pierde haciendo cosas que pueden ser realizadas tan bien o mejor por otras personas. El personal que trabaja bajo su coordinación puede sentir o percibir que no confía en ellos y por lo tanto no adquieren nunca la habilidad de poder adoptar decisiones por su cuenta. Este principio significa no sólo que el profesional eficiente delega muchas responsabilidades, sino que también confiere a quienes trabajan con él un grado de autoridad compatible con la magnitud del proyecto.

Quien esté a cargo de proyecto de Recreación Comunitaria debe estar en condiciones de **"prever las dificultades que puedan presentarse y la manera de encararlas"**. Es condición imprescindible estar en condiciones de prever la aparición de imponderables y actuar de acuerdo con las circunstancias que de ahí puedan emerger. El buen promotor está preparado para alguna contingencia, conoce cuales pueden ser los riesgos y con que frecuencia pueden presentarse y se enorgullece, no de su habilidad para zafarse o solucionar esa situación, sino para evitar que suceda.

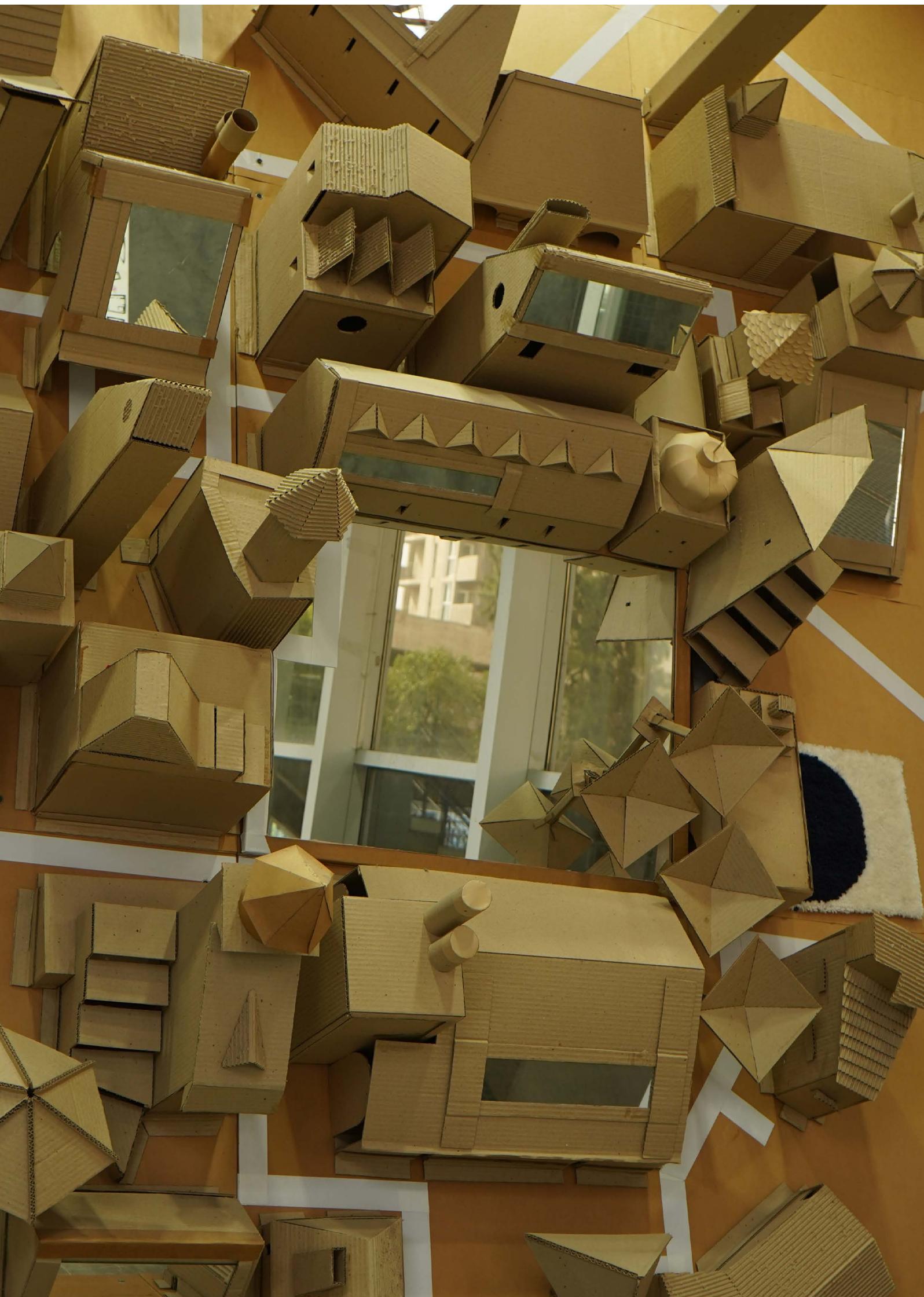
Una necesidad humana es la de ser reconocido y aceptado en un grupo, por lo tanto, un programa de Recreación debe **"reconocer los méritos a los participantes dedicados a actividades de recreación"**. El profesional según este principio, procederá en forma tal como para brindar numerosas oportunidades para que todos los participantes sean reconocidos por todos los integrantes del proyecto y de sus pares, preocupándose para que ese reconocimiento sea exteriorizado por y para todos.

No podemos ni debemos olvidarnos que todo proyecto tiene como principio **"brindar un amplio y variado programa de actividades con significado social y vinculación vital"**. De esta manera, un programa de Recreación Comunitaria desarrollado con este principio básico, no favorecerá a un determinado grupo étnico, determinado género, o sección de la comunidad o grupo. En la selección de las actividades recreativas para el programa no se tendrá en cuenta si un promotor se halla



interesado por diferentes razones en imponer un determinado tipo de actividad, ya sea por razones comerciales o simplemente para ensalzar su propia capacidad. Lo único deseable que debe tener una actividad propuesta, será el bienestar personal de quienes participen y el efecto socializador que produce.

Para ir terminando estas ideas es necesario entender que la diferencia entre un promotor mediocre y uno con capacidad de desarrollar programas, es que el primero adoptará *enfoques* mientras que el segundo analiza y elabora los *principios* con los que llevara a cabo sus proyectos, los actos de los primeros serán repetitivos, sin imaginación alguna y subordinados a algunos aspectos burocráticos, en tanto que los que adopten principios de Recreación no carecerán de inventiva, ni de originalidad y seguramente serán valorados por la Comunidad que participe con, desde y para el proyecto que se proponga.



EXCLUSIVO

# LA VIDA



LA COMUNIDAD CIENTÍFICA INTERNACIONAL SE VIÓ SACUDIDA POR EL DESCUBRIMIENTO Y LA IRREFUTABLE EVIDENCIA AL RESPECTO. ASEGURAN QUE JUGANDO AL MENOS 20 MINUTOS CADA DÍA LOS MIEDOS SE DESENMASCARAN, LA ANSIEDAD SE DILUYE, LA MELANCOLÍA SE CURA Y LO IMPROBABLE SUCIIDE, POR LO QUE LA ESPERANZA DE VIDA SE VERÍA AMPLIADA EN UN 50%. TRAS EL DESCUBRIMIENTO EVALUAN EL IMPACTO DE JUGAR EN PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS. "EL EFECTO POSITIVO ES INNEGABLE" ASEGURAN ESPECIALISTAS.



## REDONDAMENTE HABLANDO



CUALQUIER DÍA  
CUALQUIER MES  
CUALQUIER AÑO  
CUALQUIER ESTACION



COTIZACIÓN  
EN EL MERCADO  
DE VALORES

MUTUALIDAD ↑ 1000%  
PRODUCTIVIDAD ↑ 3000%  
EMPATIA ↑ 2000%

EL CLIMA  
EN LA  
REDONDA



SE EXTIENDEEN) LA ESPERANZA DE VIDA

### CONFIRMAN QUE

# JUGAR ALARGA LA VIDA

EXCLUSIVO

**E**sta semana la Universidad Nacional de Desarrollos Lúdicos publicó un exhaustivo estudio acerca del impacto que tiene jugar diariamente.

Científicos que encabezaron el estudio realizaron ensayos en los Espacios de Juego y Creación para medir las hormonas de la felicidad de la población y concluyeron que jugar diariamente contribuye a la extensión de la vida: mientras más felices somos, más altas se encuentran nuestras defensas, lo que hace que nos enfermemos mucho menos y nos recuperemos más rápido en caso de enfermedades transitorias. Y en el caso de las personas con enfermedades crónicas, jugar mejoró notablemente los resultados de los tratamientos en las personas usuarias de salud testeadas.

#### EVIDENCIA EN TODO EL MUNDO

El resultado de los estudios estuvo acompañado de otro particular descubrimiento. La Universidad de Rodari se encontraba en el sudeste

asiático investigando la longevidad de los monjes de ciertos templos. Recabando información sobre las vidas que más se habían extendido todas tenían algo en común: los monjes dedicaban horas enteras de su día a jugar con las infancias y personas adultas vecinas del templo.

#### MEDIDAS EN BIENESTAR

Desde el ministerio de Salud aseguraron que con esta nueva evidencia científica como respaldo colocarán espacios para jugar en todos los hospitales. "Esperamos acortar así los tratamientos y las intervenciones hospitalarias. Sabemos, ahora probadamente, que jugar beneficia la salud".

En otros puntos del mundo ya comenzaron a usar muchísimos menos insumos médicos gracias al uso de dispensadores de juegos de mesa. Las familias visitan a sus familiares enfermos con un juego bajo el brazo. "Las recuperaciones son en tiempo récord" aseguran directores de diversos hospitales.



LA COMUNIDAD CIENTÍFICA INTERNACIONAL SE VIÓ SACUDIDA POR EL DESCUBRIMIENTO Y LA IRREFUTABLE EVIDENCIA AL RESPECTO. ASEGURAN QUE JUGANDO AL MENOS 20 MINUTOS CADA DÍA LOS MIEDOS SE DESENMASCARAN, LA ANSIEDAD SE DILUYE, LA MELANCOLÍA SE CURA Y LO IMPROBABLE SUCIIDE, POR LO QUE LA ESPERANZA DE VIDA SE VERÍA AMPLIADA EN UN 50%. TRAS EL DESCUBRIMIENTO EVALUAN EL IMPACTO DE JUGAR EN PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS. "EL EFECTO POSITIVO ES INNEGABLE" ASEGURAN ESPECIALISTAS.

# De qué hablamos cuando hablamos de jugar. Una propuesta lúdica para repensar la Recreación

**Mariel Zalazar<sup>1</sup>**

Buenos Aires, Argentina

<sup>1</sup> Docente de Lengua y Literatura  
Estudiante de Tiempo Libre y Recreación  
en el ISTLYR

Email: zalazarmariel@yahoo.com.ar

*“El paraíso, el otro mundo: de alguna manera u otra todos lo buscan, todos quieren abrir las puertas para ir a jugar”*

Julio Cortázar, *Rayuela*

## Introducción

En nuestro mundo actual, capitalista, neoliberal, posmoderno, sometido a la lógica del consumismo y la gratificación instantánea, *abrir las puertas para ir a jugar*, como propone en su novela el escritor Julio Cortázar, pareciera ser una propuesta lúdica que esconde en sí misma un acto político rebelde y transformador. Podríamos preguntarnos quién o quiénes están habilitados/as para abrir la puerta, con qué intenciones, con qué herramientas: ¿o es acaso mecánico el acto de abrirla? ¿Es algo que se aprende, algo que se enseña, se practica, se sabe, se conoce, se domina?

Y qué función primordial resguarda la puerta. ¿Es puro devenir lo que nos encontremos una vez traspasado ese umbral? ¿Qué secretos se esconden detrás, del otro lado? Si algo sí podemos asegurar con certeza es que quienes se atreven a cruzar nunca regresan a su estado primigenio.

Grandes y poderosos cambios se suscitan en el sujeto. Y es que en ese espacio- tiempo diferente, en esa experiencia poética nos permitimos caer al abismo y encontrarnos con aquello que en algún momento soñamos ser, porque se abre para nuestra imaginación un mundo de posibilidades. Tan sorprendente y real a la vez. Tan desmesuradamente libre será lo que pase allí, en ese círculo mágico que nos convoca una y mil veces a subvertir el orden lógico de las cosas. Porque el juego es en su naturaleza un fenómeno social que nos atraviesa y nos encuentra con la esencia primigenia.

Graciela Scheines (2017), autora de *Juegos inocentes, juegos terribles*, expresa al respecto: “los juegos se parecen a las utopías y a los paraísos. Juegos, paraísos y utopías son mundos cerrados, microcosmos. Los tres pertenecen a la familia de creaciones virtuales: productos de la imaginación y la inventiva, no tienen falla, son ámbitos a los que se puede entrar y salir (los juegos), de los que se fue arrojado hace mucho tiempo (paraíso) o a los que se quiere llegar (utopía). Si la nostalgia y el deseo atormentan a los hombres cuando piensan en paraísos y utopías, el jugador en cambio es quien

actualiza el reino y se mete adentro. Si utopías y paraísos son maravillas lejanas y ajenas (inaccesibles), el jugador tiene el poder de moverse dentro del juego y transformar el orden de partida en su paraíso personal.”(p.57)

Teniendo en cuenta las palabras de la autora podemos pensar que es el juego el que pone en jaque los diferentes mecanismos discursivos que operan desde las subjetividades de los propios sujetos, que de manera más o menos consciente reproducen determinados mandatos y creencias limitantes que fortalecen una sociedad del rendimiento. El potencial emancipador del juego, entonces, se vuelve crucial. Y es por eso que abrir la puerta puede generar las tensiones necesarias para que nos preguntemos ¿está el juego al servicio de algo más? ¿Qué implica el acto de jugar? ¿Qué lugar ocupa el juego en la sociedad actual?

En fin, ¿de qué hablamos cuando hablamos de jugar?

### **El juego, un artificio subversivo**

Problematizar algunas de esas tensiones mencionadas propias del campo de la Recreación nos posicionan en un lugar interesante desde el cual comenzar a discutir. Cuando nos preguntamos por el jugar se nos viene a la mente el encuentro con otras personas que también disponen sus cuerpos para entrar al mundo del juego, propiciando así la caída hacia lo imprevisto. La incertidumbre que genera el juego es el dispositivo por el cual nos conectamos como jugadores/as. La realidad queda desprovista de sentido. La seriedad con la que encaramos nuestra rutina diaria es dejada de lado para que cobre vida un nuevo sistema de significaciones. Es en ese contexto en el cual intervienen la emocionalidad, los recuerdos, las risas, así como también la competencia, el jugarse todo, el espíritu guerrero del que nos habla Scheines. ¿Es ese espíritu el que se despliega para construir junto a otras personas un refugio seguro y placentero? ¿Se abren paso allí las historias personales, las experiencias lúdicas, lo singular y lo colectivo? Porque ya sabemos, el juego es un lugar de construcción con la otredad. Nos envuelve y atraviesa. Pero no se da siempre de la misma manera y con las mismas características. Es probable también que el placer no se experimente en cada acto

de jugar, que las motivaciones cambien, que las reglas necesiten ser modificadas,

Como mencionamos anteriormente, **el acto de jugar constituye una acción subversiva** en sí: altera el orden lógico con el que opera la matrix. Construye, a priori, un tiempo mágico que deviene en experiencias trascendentales para el ser humano. Se convierte en la entrada a la fantasía, sin desmerecer ese término que muchas veces es utilizado de manera banal y con cierta superficialidad pero que registra en su etimología la idea de hacer visible algo. Y es mediante el juego que se hacen visibles nuevas y extraordinarias oportunidades de habitar el mundo. Los jugadores y jugadoras juegan y son jugados. Alicia escapa de su realidad y va tras el conejo para averiguar, quién sabe cuánto tiempo más tarde o más temprano, existe para ella un universo en el que las reglas no son las del mundo ordinario, porque justamente lo que sucede allí es extra-ordinario. Travierten todos sus sentidos, trasciende todos sus saberes. Crecerá, se encogerá, se cuestionará mucho, se sorprenderá siempre. Y es que al jugar nos pasan cosas. Y todo queda guardado en la memoria (la memoria lúdica, la colectiva, la cultural). Así Alicia encuentra nuevas reglas en el mundo de maravillas que habita. Algunas le parecen muy extrañas o absurdas y otras las inventa ella porque como jugadora inventa sentidos nuevos en cada jugada. Es al mismo tiempo pieza de un juego mayor y a su vez hacedora de su propio destino. Ella juega porque no existe en ese universo otra cosa más que jugar. Allí jugar es lo único que se puede verdaderamente hacer. Interrumpe el orden de lo cotidiano, Alicia cuestiona a la reina roja, descubre en el caos del Sombrero una lógica oculta, más del mundo de la lúdica que de lo real y a pesar de todo eso se interna a seguir las reglas. Y cuando no lo hace inventa las suyas propias. Jugar, jugarlo todo, es un manifiesto político de rebeldía contra las imposiciones sociales que nos alienan. Desde las niñeces hasta adultos y adultas mayores que se entregan al juego promueven la construcción de nuevos sentidos, crean un dispositivo artificial en el cual se preservan las memorias de lo que fuimos, somos y seremos como humanidad.

### El camino del juego

Así como en el mundo de Alicia jugar es la mecánica más potente lo es también para nosotros en vistas de la preservación de la especie humana, ya que se inscriben en los cuerpos las sensaciones, las historias de quienes fuimos y quienes somos mientras jugamos. Jugar es un presente continuo.

Existe en literatura el concepto de “camino del héroe”: es aquel en el que el protagonista debe atravesar diferentes etapas hasta completar su destino. Es un esquema implementado por Joseph Campbell en el que cada momento significa un nuevo aprendizaje. El primer paso es el llamado a la aventura: se enmarca en el deseo de las personas que dejan de ser lo que son para convertirse en jugadores que escuchan el llamado y abandonan su zona de confort para partir en el camino del juego, al encuentro con otros y otras. Cruzar el umbral a veces no es fácil pero hacerlo tiene su recompensa, sus peligros, las pruebas necesarias para armar alianzas y torcer el destino impuesto por los dioses. De esta manera, el sujeto enfrentará desafíos, comprobará su identidad como héroe o heroína, se verá en aprietos al tomar decisiones, afrontará una gran prueba para resurgir como el ave fénix, y regresar a su mundo ordinario cambiado/a, con la sabiduría que antes no tenía, con la fuerza que requiere la cotidianeidad y la esperanza de volver a sentir una vez más el llamado de la aventura y corresponderle.

**En tiempos de crisis y de desencuentros, jugar se hace indispensable.** En un contexto social en el que viejos discursos resurgen como ideales de destrucción de lo diferente, donde la memoria y la justicia aparecen borroneadas y se desestima la lucha, jugar se vuelve imprescindible. Abrir espacios de escucha, de conversación, de aprendizaje, de encuentro. También de retomar a autores y autoras de las diferentes disciplinas pero sobre todo de nuestro campo, la recreación, es imprescindible para replantearnos el camino a seguir, las acciones a llevar a cabo. No solo la práctica diaria hace al campo, sino las teorías que sustentan esas prácticas. Informarnos, generar y promover encuentros donde la palabra se democratice es urgente. Jugar y jugarnos. El juego, que nace del deseo de habitar el círculo mágico, de pertenecer a un mundo distinto, nos convoca nuevamente. Dice Scheines (2017) en su libro que “jugando se

adquiere una conciencia distinta de sí mismo: como no terminada ni unívoca. La existencia deja de ser derrotero. (...) El jugador se instala en la pura apariencia del mundo, que es donde el misterio comienza”.

¿Qué misterios nos depara la recreación en el contexto actual? ¿Qué urgencias? ¿Qué desafíos? El juego se masificó, se universalizó y aparece en todos lados todo el tiempo. La dimensión lúdica ahora es el bastión que protege cualquier escenario de ser tildado como aburrido, poco interesante o inútil. El juego provee utilidad a lo que sea que se le asocie, promueve interés ante ojos consumistas. Sin embargo, una verdadera praxis de la libertad requiere que el acto de jugar sea improductivo, independiente de los dispositivos educativos o terapéuticos. ¿Qué significa jugar en la era de la digitalización?

En el libro titulado *Psicopolítica* se explica que “la verdadera felicidad se debe a lo que se espacia, a lo dejado, a lo abundante, a lo vaciado de sentido, a lo excedente, a lo superfluo, vale decir, a hacer lujos respecto de la necesidad, del trabajo y del rendimiento, de la finalidad. Sin embargo, hoy se acapara hasta el excedente de capital y así se le sustrae su potencial emancipador. Además, el juego que se ha liberado del proceso de trabajo y de producción es un lujo. La ludificación como medio de producción destruye el potencial emancipador del juego” (Han, 2014:32). El autor argumenta su teoría basándose en la premisa de que el sistema capitalista como lo conocemos se apropia del juego para generar más productividad. Define al acto de jugar como aquella acción que no tiene un fin en sí mismo, que no tiene otra finalidad más que el existir. Esta perspectiva quizás nos ayude a repensar nuestras prácticas y qué entendemos cuando pensamos en jugar.

### A modo de conclusión: tiempo de jugar, que es el mejor

Evidenciar el juego como un derecho de todas las personas es clave para trazar líneas de acción orientadas a crear y sostener redes que contribuyan al hacer cotidiano y que promuevan los valores necesarios para la construcción de una sociedad más libre, más justa y humanitaria. Dar lugar a nuevas voces, compartir espacios de escucha, informarnos y formarnos como educadores

resulta imprescindible para que el camino hacia la libertad sea posible. En este sentido, concretar el deseo de tener una ley nacional de recreación nos impulsa a continuar trabajando en red, difundir y sistematizar lo hecho hasta el momento. Las personas que elegimos dedicarnos a aprender sobre el juego, una práctica social que nos acompaña desde los principios de nuestra era, vivenciamos día a día las diferentes tensiones que el campo de la recreación presenta. Visibilizarlas, ponerlas sobre el tapete, resulta además de interesante, importante para lograr comprender el funcionamiento de este tipo de prácticas en la sociedad actual. Analizar nuestras propias experiencias a la luz de las teorías que ya existen y proponer nuevas miradas sobre la lúdica y el juego es necesario. Y ante esto nos preguntamos: ¿es deber del juego liberarnos? ¿Es el juego la arena de la lucha por el tiempo libre?

En el reciente libro *¡Queremos Ley! Hacia una Ley Nacional de Recreación en Argentina (2023)*, Vir Cano escribe y resume de algún modo el sentido de este ensayo: "Jugar como un modo de experimentar con la asistencia de la imaginación, como una manera de garabatear en los márgenes de lo que somos, como una forma de habitar la soledad y el encuentro con los otros. Jugar para con-movernos aunque sea por un instante, para probar los papeles que no nos permiten los desgastados libretos culturales, para intentar rasgar los tejidos de lo imposible. Jugar como un modo de pasar el tiempo, pero también de encontrar un destiempo en el propio tiempo". Este libro es resultado del trabajo de la Red Nacional de Recreación, compuesta por diferentes nodos provinciales y regionales, instituciones, organizaciones, colectivos y personas del campo de la recreación en Argentina, quienes tienen como objetivo lograr una ley que garantice el acceso a prácticas sociales recreativas para todas las personas, así como también la promoción de prácticas lúdicas que expresen la diversidad cultural de nuestro país y que potencien las políticas públicas necesarias para garantizar el derecho a la recreación. Cuando hablamos de jugar también nos referimos a esto: a efectivizar este derecho, a promover políticas públicas que den cuenta de la importancia del juego para toda la sociedad; a fundar un nuevo orden que permita repensarnos en tiempos de

crisis. Es parte de nuestro camino y una forma de abrir puertas.

Porque como ya sabemos, el tiempo de jugar es el mejor.

### Referencias Bibliográficas

- Cano, Vir (2023). "Jugar y narrar" en Revista Nuevas Plumas: *¿Queremos ley! Hacia una Ley Nacional de Recreación en Argentina*. Espíritu Guerrero Editor. Buenos Aires.
- Fajn, Sergio (2019). Reserva Lúdica: la identidad flexible en juego en el envejecimiento. En G. Zarebski (edit.) *La Identidad Flexible como Factor Protector en el Curso de la Vida*. Ed. UMAI
- Han, Byung Chul (2014). "La ludificación" en *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas del poder*. Madrid: Herder, p. 77-84.
- Scheines, Graciela (2017). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Espíritu Guerrero Editor. Buenos Aires.
- Scheines, Graciela (2023). *Juguetes y jugadores*. Espíritu Guerrero Editor. Buenos Aires.
- Villa, M. Eugenia; Nella, Jorge; Taladriz, Cecilia y Aldao, Jorge (2020). "La relación entre juego y educación" y "El juego como saber inútil". *Una teoría del juego en la educación. Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Estudios/Investigaciones nº 72), pp. 141-158.



# Una Educación Física Para el Buen Vivir

**Rodolfo Rozengardt<sup>1</sup>**

La Pampa, Argentina

<sup>1</sup> Profesor y licenciado en Educación Física  
Especialista en Metodología de la Investigación  
Doctor en Ciencias de la Educación  
Ex profesor en todos los niveles del sistema escolar,  
ex docente en el campo recreativo,  
ex entrenador deportivo  
Ex profesor y rector del ISEF Ciudad de General Pico  
Actual docente en posgrado universitario  
Ex miembro de la comisión redactora de los NAP de  
Educación Física

Email: rodorozengardt@gmail.com

## Resumen

La Ley que rige a la educación en la Argentina (LEN) expresa, en su Artículo 2°: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.” Y continúa en el Art. 3°:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Voy a presentar algunas ideas que se sostienen en los términos definidos en estos dos artículos de la LEN N°26206, marcando a la vez, la necesidad de extender alguno de sus alcances. Para ello intentaré problematizar el lugar de la Educación Física en la institución escolar y destacar la potencialidad de su aporte para la formación en facetas poco presentes en el texto de la LEN.

## El juego y los derechos

Devita y Díaz (2021, 65), consideran, en el N°3 de Minka, un aspecto de la Convención de los Derechos del niño y las Observaciones Generales posteriores, que intentan mejorarla. Analizan el Artículo 31, que afirma:

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.

Realizan los autores aportes detallados sobre los términos utilizados y la necesidad de precisarlos. Sugieren que esa imprecisión participa en la debilidad en el cumplimiento efectivo de los derechos. Llamam “desencuentros” a las limitaciones encontradas. Uno de ellos, referidos a la ambigüedad o vaguedad conceptual, otro a las limitaciones operativas que esa vaguedad ocasiona. En esta

dirección proponen abrir la discusión, por un lado, a precisar el alcance de la obligatoriedad por parte de los estados en establecer un adecuado “tiempo” para estas actividades y por otro, a las propuestas de juego, considerándolas por su forma, valorando la experimentación del juego en su forma lúdica, en “la perspectiva del sujeto”. Afirman, en línea con Pavía (2011) “partimos de suponer que es el sujeto quien, frente a una propuesta de juego, adopta un «modo» aprendido de involucrarse. (...) 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 operacionalizable.” (Devita y Díaz, 2021, 70)

Propongo considerar un *tercer desencuentro*, la escasa especificación de las tareas del sistema educativo frente a los desafíos para el cumplimiento del derecho. Tiempo para el juego y la recreación y la perspectiva del sujeto que juega, en el ambiente educacional<sup>2</sup>.

### La escuela

En el Art. 8° de la LEN, se afirma que “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida...” Y esto se amplía o precisa en el Art. 11, que define los fines y objetivos de la política educativa nacional. Entre ellos: “b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.”

Aquí señalo dos cuestiones. Por un lado, se mencionan con cierta precisión sólo dos destinos: el laboral y la continuidad de los estudios y por otro, queda abierto el desafío para ampliar la referencia al “desempeño social”.

<sup>2</sup> En el Artículo N°112, la Ley de Educación Nacional, asume en parte esta tarea, pero localizando las propuestas ligadas al ejercicio de estos derechos a estructuras no formales, en articulación con la comunidad y los medios de comunicación. (Ver el artículo de Griffa, en Minka N°3)

<sup>3</sup> O, como afirman Rezer y Cunha (2016), debería incorporarse a esas tres finalidades, la formación para el buen vivir.

La Educación Secundaria, que constituye la terminalidad de la etapa obligatoria, “... tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.” (Art. 30). ¿Es esto suficientemente abarcador para garantizar la educación integral?

Voy a sostener la necesidad de agregar un cuarto destino de la educación obligatoria. Provisoriamente, lo identificaré como *la educación para la salud, el bienestar, la felicidad y el uso emancipador de su tiempo vital*.<sup>3</sup>

Considerando que la influencia educativa se dirige en simultáneo sobre el saber y sobre el ser, la enseñanza y la formación, es preciso revisar los saberes que se pretende enseñar junto a las experiencias formativas que se proponen en la escuela a lo largo de todo su recorrido.

### La Educación Física

*Enseñar Educación Física.* ¿Acaso es esta una afirmación con sentido? ¿Cuál sentido? O, dicho de otro modo, ¿es una afirmación consistente? ¿Puede la “educación” enseñarse? ¿Y eso de “física”? ¿Es un contenido? Si alguien me dice “Matemática”, “Lengua extranjera”, “Biología”, ya sé que carpeta o libro busco en mi biblioteca para llevar al colegio. “Educación Física”, me da sospecha.

Hace algo más de 100 años, bautizaron de ese modo una disciplina escolar, que se constituyó como un dispositivo de intervención corporal. En mi sospecha, arriesgo: ¿acaso fue pensado como un espacio de ocupación? Ocupar el “físico” de niños y niñas con una intervención pedagógica que conduce a modelar cuerpos y conductas. ¿Es eso enseñar? Algunas citas de Sarmiento son reveladoras:

Todas las naciones han adoptado ya los ejercicios militares en las escuelas como gimnástica e higiene. El niño necesita movimiento para dar fuerza y crecimiento a sus miembros.” Y también, “una hora de mover los brazos, la cabeza a la derecha, a la izquierda, hacia arriba, hacia abajo, a la voz del maestro, todos a un mismo tiempo y en perfecta igualdad, vale más que todos los preceptos de moral escrita. (...) La escuela,

la gimnástica, la fila, la hilera, el compás, van disminuyendo las crispaciones, la regla, la repetición de los movimientos vienen amansando el animalito bípedo que cuando llega a la plenitud de sus fuerzas es un hombre y no un tigre, habituado a todos los contactos y avezado a todas las disciplinas sociales. (En Saraví Riviere, 1999, 35)

Por su parte, Romero Brest, diseñador del Sistema Argentino de Educación Física y fundador del Instituto de formación de profesores diría:

Las fuerzas individuales cuyo conjunto constituye la energía social, necesitan ser aplicadas con ciencia para evitar el derroche inútil de energías y para conseguir la mayor producción. Hacer fuerte y disciplinado al individuo es un hecho de economía social, factor que contribuye, por lo tanto, al progreso y al predominio de un pueblo. La aplicación inteligente de las fuerzas en los talleres o en los ejércitos, asegura el mejor resultado, con el menor esfuerzo, vale decir con el menor desgaste económico. (1933, 21)

La Educación Física parece haber sido diseñada para resolver las necesidades de gobierno, de proyecto nacional, de formación de los soldados de la nación, de los obreros para las industrias y de las madres para que engendraran un mejoramiento de la raza.

¿Por qué no se denominó “Cultura física”? ¿O, al menos, Gimnástica? No digo, ya “Juegos”, que hubiera significado hablar de cultura, de niños, de saberes, tal vez demasiado para la época.

Yo, aquí, en este espacio de Minka, quiero sostener una disciplina escolar que no se oriente (tanto) por las necesidades de reproducción del sistema. Un espacio escolar que ponga en el centro el derecho y el sujeto. ¿Cómo es eso? Discutiendo el contenido, es decir, el sentido mismo. Algo bueno podemos rescatar de la trampa que nos dejaron quienes pusieron esa denominación. Si la “Educación Física” no es, a priori, un contenido que se enseña, estamos éticamente obligados a discutir qué debe contener ese espacio escolar.

A lo largo del siglo XX, al ritmo de los cambios sociales y productivos, las demandas a la Educación Física han ido variando. En las primeras décadas, en que se priorizaba la conformación de la identidad nacional y el entrenamiento para la producción fabril en serie, se mantuvo como un dispositivo gimnástico disciplinador. Superadas estas problematizaciones de los sectores dominantes, el deporte comenzó a configurarse como un organizador social y político y luego también mercancía redituable. La escuela optó por reemplazar el anterior dispositivo gimnástico por otro deportivo, reproductor pobre de los valores competitivos. Al calor de este dispositivo y la burocratización del espacio curricular y en paralelo con él, se instaló un nuevo formato de un “mero hacer”, en el que sólo vale el deseo inmediato de los estudiantes, en un “puro pasatiempo”.

En una época de cambios vertiginosos, de sedentarismo y apego mórbido a las pantallas, una cultura deportiva muy influyente, que distribuye roles entre practicantes y espectadores pasivos, entre hábiles y torpes, que propone una escala de méritos y jerarquías, que promueve la segregación sexual y una escuela requerida sólo con finalidades “utilitarias”, como se plantea en la ley educativa, la Educación Física y sus protagonistas, están siendo desafiados a la producción de nuevos posicionamientos.

### Lo nuevo

En las últimas décadas, la continuidad democrática, las pedagogías críticas, experiencias claves de numerosos profesores y profesoras, los aportes de la psicomotricidad, de la educación especial, de los docentes y técnicos del campo de la recreación, los encuentros interdisciplinarios con otras áreas escolares<sup>4</sup>, modificaciones en algunas instituciones de formación docente, la consolidación de un campo académico autónomo (que dio lugar a desarrollos curriculares innovadores), la consideración de los derechos humanos y la propia Educación Física como responsable del cumplimiento de derechos, las recientes políticas

<sup>2</sup> Como ejemplo, puede ser útil consultar el artículo “El circo de las estrellas”, de María Carral, en Efdportes.com Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 39 - Agosto de 2001

del cuidado y algunos avances en la legislación<sup>5</sup>, han dado lugar a escenarios distintos.

Los actores del campo de la Educación Física se han ido preparando para participar de nuevas maneras de estar en la escuela. La institución y el sistema deben dar lugar a que ello ocurra. Los profesores y profesoras tenemos el desafío político y pedagógico de educar *en la escuela* y educar *a la escuela*. Educar enseñando y enseñar educando, cambiando a la escuela y nuestro lugar en ella. Y la escuela misma, debe asumir el desafío.

“El desarrollo de un proyecto innovador sugiere a los involucrados la necesidad de rescatar la complejidad de la enseñanza en Educación Física, entendiéndola realmente como algo más profundo y enigmático que simplemente aplicar ejercicios o juegos” (Bagnara et al, 2022, 137). En la línea que marcan Rezer y Cunha (2016), habría que superar la orientación escolar exclusiva sobre un “utilitarismo funcional” y pensar en la formación de una cultura para el tiempo de no trabajo. Desde este punto de vista, podría haber un giro en el sentido de disciplinas como la Educación Física, las Artes y la Literatura, por ejemplo, de cierta forma consideradas menores en el ámbito escolar, mucho porque no se relacionan directamente con la preparación para el trabajo y por no considerarse decisivos para el ingreso a la universidad. (Bagnara et al, 2022, 84). De ese modo, la Educación Física, junto a otros componentes curriculares escasamente valorados, podrían adquirir un lugar incuestionado, cultivando experiencias en y para el tiempo libre y el ocio. La Educación Física debería posibilitar a los estudiantes *comprender* y *experimentar* las prácticas corporales como una dimensión indispensable para un buen vivir.<sup>6</sup>

Ese comprender y experimentar, obligan a la revisión epistemológica/curricular y didáctica. La primera lleva a plantear la cuidadosa revisión y selección de los contenidos y saberes a enseñar. La segunda, conduce a diseñar en detalle, las si-

tuaciones pedagógicas que permiten generar una experiencia formativa para la vida. Ambas orientadas por el sentido político y pedagógico renovado del área.

Considerar a la Educación Física en la complejidad de un área de conocimiento, que promueva la apropiación de saberes significativos; una zona de la experiencia formativa, potente para una interdisciplina que prepara para la vida, con sus aportes específicos: el juego en primer lugar, la práctica motriz colaborativa y saludable, que sostenga el cuidado de sé mismo y de los otros y una relación armónica con el propio cuerpo. Riqueza cognitiva, lúdica y motriz. Experimentación lúdica, gozosa del tiempo personal, diseño de haceres sociales que proyectan una vida buena, o un uso liberador del tiempo. Tiempo libre, el que libera de las compulsiones al consumo o al sometimiento al mercado hegemónico. El juego y el jugar “en la perspectiva del sujeto” (Devitta y Díaz, 2021). Asumirnos como agentes del cumplimiento de derechos.

5 Derechos del niño, derechos de las personas con discapacidad, Ley de ESI, Matrimonio igualitario Ley de Educación Nacional, entre otros.

6 Los pueblos andinos han acuñado el Samak Kausay, como el buen vivir, sin pretensiones de superar al otro, alejado de las intenciones de productividad.

### Referencias Bibliográficas

- Argentina, LEN (2006), *Ley de Educación Nacional* N° 26206
- Bagnara Ivan, Fensterseifer Paulo, Rozengardt Rodolfo (2022), *Educación Física escolar. Política, currículum y didáctica*. Buenos Aires, Espíritu Guerrero
- Carral María F. (2001). *El circo de las estrellas*, en Efdportes.com - Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 39 - Agosto de 2001
- Convención sobre los Derechos del Niño* (1989),
- Devita y Díaz, 2021, Observación n° 17: desencuentros entre el decir y el hacer. Aportes al tratamiento del juego como derecho, *Revista Minka* N° 3, Noviembre 2021
- ONU AG CDN (2021). Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, Pavía, V. (Coord.) (2011). *Formas del juego y Modos de jugar: Secuencia de Actividades Lúdicas*. AMSAFE.
- REZER, Ricardo; CUNHA, Antônio Camilo (2016). A Educação Física no currículo escolar? Espaço e tempo de formação de uma cultura para o tempo de não trabalho. In: Seminário Internacional De Educação Física, Lazer E Saúde – Siefilas, 12., 2016, Leipzig. Anais [...]. Leipzig, Alemanha: Leipzig Universitat
- Romero Brest, Enrique (1933), *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 6° edición, 1933 (1° edición, 1905)
- Saraví Riviere, Jorge (1999), *Historia de la Educación Física Argentina, siglo XIX*. Buenos Aires, IEF N°1

# | RELATOS DE EXPERIENCIAS |



# Álbum de figuritas “ESI mundial 2022” Una estrategia lúdica en la ESI del profesorado de Educación Física

**María Laura Barrionuevo<sup>1</sup>**

Córdoba, Argentina

<sup>1</sup> Prof. de Educación Física. Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. Universitaria en Educación Física. Maestranda en Ciencias sociales y humanidades con orientación en sociología. Docente e investigadora de la FEF/IPEF de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó. Representante en la FEF/IPEF de la cátedra abierta Derecho a la paz y convivencia en la diversidad de la Universidad Provincial de Córdoba-Argentina.

Email: laurab@upc.edu.ar

## Introducción

En medio de la efervescencia que despertó el mundial del fútbol organizado por la Federación Internacional de Fútbol Asociado (FIFA) del año 2022 en Qatar, desde la cátedra de Educación sexual integral (ESI) de 4ºCM, del profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba (FEF/IPEF- UPC), se consideró la oportunidad para profundizar contenidos específicos a partir de una estrategia lúdica: la creación de un álbum de figuritas denominado “ESI mundial 2022”.

La ESI aborda la sexualidad como una dimensión inherente al ser humano y como resultado de una intrincada interacción de factores biológicos, subjetivos, históricos, culturales, políticos y éticos. Una de las dificultades que con frecuencia nos encontramos en la facultad, y especialmente en la cátedra, tiene que ver con desnaturalizar los man-

datos hegemónicos sobre el cuerpo, el género y la sexualidad.

Como sostiene Morgade (2011), en los procesos escolares cotidianos se configuran relaciones de poder, éstas se pueden reconfigurar en relaciones de dominación o, por el contrario, de emancipación. En este sentido, las instituciones educativas son espacios donde se construyen significados en torno al cuerpo sexuado. Estos significados pueden alinearse, por un lado, con una lógica hegemónica que reproduce relaciones patriarcales y heteronormativas, o bien, promover enfoques disidentes e inclusivos que desafíen dichas estructuras.

Dada la complejidad de la temática a tratar, fue necesario repensar la estrategia de enseñanza. En ese contexto, fue preciso recurrir a una estrategia lúdica ya que permite que el estudiantado se desenvuelva en un ambiente dinámico, divertido,

de confianza, libertad y cooperación (Góngora y Cu Balan, 2007). Así surge invitarles a diseñar un álbum y sus figuritas para nosotres, para la ESI. La idea fue recibida por les estudiantes con mucho entusiasmo, rápidamente comenzaron a delinear propuestas. El álbum se convirtió en un proyecto pedagógico-didáctico de la cátedra, cuyo objetivo fue problematizar las condiciones en las que participamos de la cultura corporal, principalmente ligadas a las prácticas deportivas, cuestionando estereotipos de cuerpo, género y sexualidad. Además, buscó reflexionar sobre el rol del profesor/a de Educación Física en los procesos socioculturales actuales desde una perspectiva de derecho, inclusiva y respetuosa.

### Construyendo el álbum, cimentando aprendizajes

Como sucede desde la década de 1.970, en cada mundial de fútbol el álbum oficial se convierte en una sensación. En esta ocasión, adquirió gran relevancia y fue altamente demandado por el público, al punto de agotarse rápidamente. Más allá de su costado comercial, fue un hito, al menos en Argentina, donde el equipo nacional se perfilaba como favorito para levantar la copa.

Con las ganas de jugar que despertó tener nuestro propio álbum, les estudiantes organizados en grupos de cuatro o cinco, debieron indagar y seleccionar a personas, tanto del ámbito local como nacional e internacional, que de alguna manera hubieran colaborado en visibilizar algunas de las temáticas de la ESI abordadas durante la cursada.

Las temáticas trabajadas fueron: la diversidad sexual, la diversidad corporal y la discriminación; la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades; la educación diferencial genérica; el patriarcado como sostén de la desigualdad y violencias de género; la heteronormatividad y la lógica binaria de las identidades sexuales, las identidades LGBTIQ+. Todo esto sumado a la perspectiva de género como herramienta de análisis de las prácticas cotidianas en los espacios educativos y en la educación física en particular.

Luego de argumentar su selección y de la aceptación del curso, la figurita coleccionable debía ajustarse al diseño propuesto por el estudiante Matías Bauza Barrientos, para obtener una misma

estética. Para ello se utilizó una plataforma de diseño gráfico on line, accesible y gratuita. De modo similar, la estudiante Camila Druetta diseñó la tapa y de la contratapa del álbum que, hasta ese momento, solo sería una propuesta digital.

Paralelamente, las cátedras de ESI recibieron una invitación para participar de las Primeras Jornadas Interfacultades de educación sexual integral, organizada por la Facultad de Educación y Salud (FES) de la misma universidad, denominadas "La sexualidad en el arte, la cultura, el deporte, la salud y la educación". Este evento propició aún más el entusiasmo por el proyecto al tener la posibilidad de exponer lo realizado, pero la necesidad de mostrar el álbum impreso en papel se hizo ineludible. Dada la tarea de hacer posible la impresión que, además, haría realidad la posibilidad de jugar con las figuritas intercambiables, se solicitó presupuesto en una gráfica y se presentó nota a las autoridades de la institución pidiendo autorización para participar y para la financiación del proyecto. Habiéndose logrado el apoyo necesario, se vio materializada la idea. Es destacable el estímulo que genera el acompañamiento desde la gestión directiva, un factor a tener en cuenta a la hora de pensar nuevas propuestas educativas.

Mientras un grupo cortaba la plancha de figuritas, otro las organizaba de manera discontinua en un sobre y otros repartían los álbumes y ¡empezaba el juego! Entre charlas y risas, ofrecían las figuritas repetidas; algunos no encontraban la figurita difícil que era la foto del propio curso; otros se apresuraban a pegarlas algo torcidas. Finalmente, todos completaron su propio álbum, y llegó el momento de leer las historias que traía. El espacio del aula, con sus bancos y sus mesas, se transformó en un espacio de juego y aprendizaje. Jugando a completar el álbum.

Las figuritas autoadhesivas contenían una fotografía de la persona o, en algunos casos, del equipo, la bandera de su nacionalidad, el nombre, el logo de la facultad y de la cátedra, el número y una breve leyenda que diera un indicio claro de por qué habían sido destacadas por el estudiantado. A partir de allí, las historias detrás de cada una emergieron junto a las problematizaciones y las reflexiones sobre cada caso.

Cada figurita se convirtió en un aprendizaje puntual, en eje de interpelaciones y en la oportunidad para debatir y argumentar posiciones fundamentadas teóricamente, lo que fue posible gracias a la articulación con la bibliografía específica de la cátedra de ESI. Por ejemplo, la comisión de género de la FEF/IPEF, que participa activamente para que la perspectiva de género sea transversal en toda la facultad, o el caso de la estudiante Isabella Ladux, quien visitó la institución en el marco de los juegos universitarios, orgullosa de ser una chica trans.

No obstante, las tensiones se hicieron presentes. Se detectó cierta resistencia ante la discusión de formar equipos deportivos que respeten la identidad de género. Advirtiéndose que el enfoque de la enseñanza se centra predominantemente en el rendimiento competitivo, adoptando una perspectiva orientada hacia los resultados propios del ámbito deportivo hegemónico (Marozzi, Raviolo & Boccardi, 2021).

En este punto, siguiendo las orientaciones metodológicas de la cátedra, se acompañó con nuevas preguntas que invitaron a repensar lo expuesto desde una práctica pedagógica inclusiva, abriendo el diálogo y guiando la reflexión. Se retomaron los aportes de Vidiella, Herraiz, Hernández, & Sancho (2010), quienes señalan que los jóvenes atribuyen al deporte un rol de “mediador en la configuración de subjetividades ‘masculinas’, siendo en muchas ocasiones una práctica opresora de identidad de género” (p. 94). Es importante destacar que transformar creencias y cuestionar los mandatos es un proceso que lleva tiempo, no ocurre de manera inmediata ni definitiva.

Otro caso que presentó mayor controversia fue el de la figurita de la atleta sudafricana Caster Semenya, mujer cisgénero ganadora de la prueba de los 800 metros en los eventos internacionales más reconocidos, como el mundial de atletismo y los juegos olímpicos. Esta deportista, sometida a distintos exámenes médicos para medir su nivel de testosterona, fue señalada como intersex, expuesta y discriminada por su condición natural. Esta situación permitió cuestionar mitos sobre el sexo de las personas, repensar el binarismo mujer-varón y reconocer experiencias sexogénicas diversas.

Asimismo, permitió revisar los supuestos en torno a la competición y al éxito, es decir, sobre la noción de que se permite participar en torneos a personas cuya condición se sale de la norma, pero no ganar. La obtención de un título supondría hacer tambalear aún más las estructuras de poder.



Presentando el álbum en las jornadas de la FES

### A modo de cierre

El grupo de estudiantes, en general, valoró positivamente la experiencia en el aula subrayando que se involucraron de forma activa, es decir, participaron de manera integral (Bonetti, 2019). El proyecto se desarrolló a lo largo de cuatro clases más la exposición en las jornadas de la FES. Esta última resultó ser una instancia para reforzar los aprendizajes al demostrar cómo había ocurrido el proceso siendo protagonistas del mismo.

Sin embargo, se registró que los temas abordados fueron complejos, se pudo reconocer que las lógicas asociadas al deporte hegemónico pueden obstaculizar, en algunos casos, el análisis desde una EF crítica y con perspectiva de género. Pese a ello, el ambiente de distensión y placer que favoreció la estrategia lúdica, fue una condición necesaria para generar una actitud de permeabilidad e incorporar conocimientos que implican habilidades cognitivas de orden superior.

Por otra parte, quedó evidenciado que se pudo haber planificado el proyecto con mayor anticipación para trabajar sobre el álbum más detenidamente, ya que el año lectivo es muy acotado, pero se entiende que esto es solo un inicio en la formación académica. Al desarrollar la tarea antes del inicio del mundial, acontecimiento de suma importancia cultural para nuestro pueblo, se lo pudo vivenciar disponiendo algunas herramientas conceptuales. Justamente, al coronarse campeón el equipo masculino de fútbol, fue habilitando nuevas discusiones en nuestro entorno.

El compromiso con el que participaron las y los estudiantes afirma nuevamente que las estrategias lúdicas son aplicables en grupos de jóvenes. El valor pedagógico-didáctico que conllevan hicieron que el disfrute, la creatividad y la diversión colaboraran en la consecución de los objetivos planteados. Entendemos, entonces, que el modo como se enseña debe estar relacionado con los intereses de quienes aprenden (Davini, 2009), puesto que, propiciará aprendizajes significativos.

Como anexo, en el álbum de figuritas se insertó un código QR que al escanearlo dirige al registro del proceso con fotos, videos cortos, todas las figuritas, agradecimientos también, al diseño editable de figuritas para agregar nuevas o replicar la experiencia.

Por último, relatar el proceso aporta un tipo de documentación diferente a la habitual, es una alternativa que también construye historia e identidad de nuestras instituciones educativas (Suárez, 2011). Las narraciones de experiencias como esta permiten la reflexión sobre la propia práctica docente, volver sobre lo realizado para indagar, compartir e intentar mejorarlas.

Código y enlace al registro fotográfico:



<https://n9.cl/albumesimundial2022>

Anexo



Álbum impreso



Estudiantes jugando a completar el álbum.



figurita Nº28.

### Referencias Bibliográficas

- Bonetti, J. P. (2019). *Cultura, juego y...* Casa de las preguntas (2da ed.).
- Davini, C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Góngora, L. C., & Cu Balan, G. (2007). Las estrategias de enseñanzas lúdicas como herramienta de la calidad para el mejoramiento del rendimiento escolar y la equidad de los alumnos del nivel medio superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 60-67. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Marozzi, J., Raviolo, A., & Boccardi, F. (2021). La fuerza de la tradición. Un análisis de las resistencias docentes a la implementación de la ESI en educación física. En J. Marozzi (Comp.), *Educación Física: Ruptura y avances. Propuestas para implementar la ESI* (pp. 45-67). Homo Sapiens.
- Morgade, G. (Comp.). (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista - UFMG*, 27(1), 387-416. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., & Sancho, J. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento*, 16(4), 93-115.



# Ahora es cuando La construcción del proyecto de Ley Nacional de Recreación en Argentina.<sup>1</sup>

**Marcos Griffa  
Marina Vera  
Leonardo Pereyra<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> Miembros de la Red Nacional de Recreación.

Email: rednacionalrecreacion@gmail.com

*“La Recreación existe con tanta potencia y universalidad, que es hora que la tomemos en serio como elemento constitutivo de una política pública de extensión nacional.”*

(Documento base “Hacia un Plan y una Ley Nacional de Recreación en Argentina”, 2020)

El 1 de septiembre del 2020, en plena pandemia, se lanzó desde el Espacio Foro Córdoba – Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación y el Colectivo de Profesionales y Trabajadores de la Recreación de Córdoba, la campaña “Por un Plan Nacional de Recreación en Argentina”. Para ello se elaboró y circuló por las redes un documento bajo el título “Hacia un Plan y una Ley Nacional de Recreación en Argentina”, acompañado de un formulario que fue completado por más de 500 adherentes de 18 provincias del país.

Este documento sostenía que ante la creación del Programa Nacional de Derecho al Juego – JUGar (Resolución 714/2020), “se abre un nuevo contexto frente al cual proponer la realización de un proceso de consulta y participación a nivel federal hacia la construcción de un PLAN NACIONAL DE RECREACIÓN y una LEY NACIONAL DE RECREACIÓN”.

Dicho Programa recupera los desarrollos que en la materia viene desarrollando la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), y en sus propósitos se expresa la necesidad de “plasmear la responsabilidad del Estado en un proceso de trabajo colectivo y con perspectiva federal, que recupere los caminos recorridos en esta dirección por las distintas provincias y municipios del país, así como de organizaciones sociales y comunitarias”. Según el texto del Programa, se propone “que este proceso logre el consenso que le otorgue contenido y sustentabilidad eventualmente a la Ley Nacional de Derecho al Juego, que institucionalice y enmarque las acciones de gobierno en este sentido”, y que “es responsabilidad de los Estados en sus distintos niveles jurisdiccionales promover y garantizar el derecho al juego y la recreación en las diferentes comunidades.”

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en “¡Queremos Ley! Hacia una Ley Nacional de Recreación en Argentina”. Revista Nuevas Plumas N°5. Agosto 2023. Espíritu Guerrero Editor.

Ante ello, se consideró necesario no sólo avanzar en el desarrollo del Programa JUGar y de una Ley Nacional de Derecho al Juego, sino también *“construir federal y participativamente un PLAN NACIONAL DE RECREACIÓN, y su consecuente normativa, LEY NACIONAL DE RECREACIÓN, que contemple no sólo el derecho al juego sino también el derecho a la recreación en sus múltiples expresiones.”*

Si bien, exceptuando el Programa JUGar, se identificaba una clara ausencia de la recreación en las políticas públicas a nivel nacional<sup>3</sup>, el citado documento reconocía y valoraba un conjunto de experiencias e iniciativas, con disímiles desarrollos, en varias provincias y municipios del país.<sup>4</sup>

A su vez, en dicho documento se señalaba que la elaboración *“desde abajo”* de una Ley Nacional de Recreación podría tener anclaje en una reciente tradición de construcciones federales y participativas de planes y normativas en nuestro país<sup>5</sup>, y que ello debería ser el resultado de un proceso que, *“reconociendo a la recreación como un derecho y expresión de los pueblos, contenga al conjunto de*

3 Al momento del lanzamiento de la campaña, se observaba el fuerte sesgo deportivista del Plan Estratégico 2016-2020 de la Secretaría de Deporte, Educación Física y Recreación, dependiente del ex Ministerio de Educación y Deporte. En la visión de dicho Plan no hay ninguna referencia a la recreación; sólo es mencionada en 2 de sus 15 objetivos (Boletín Oficial N° 33.293 del 11/1/2016). Sumado a ello, la recreación también estaba ausente en los 4 proyectos que conformaban por aquel entonces el Programa Nacional de Educación Física y Recreación del Área de Educación Física y Recreación.

4 Tal el caso de los programas de juegotecas en Ciudad de Buenos Aires (Ley 415/2000), Chaco (Ley 7309/2013), La Plata (Ordenanza 11454/2016), Neuquén (Ordenanza 13675/2017), entre otros. También se mencionaba en el documento el Proyecto de Ley Nacional de Juegotecas (Proyecto de Ley S-1145/08), presentado en el 2008 en el Senado de la Nación y que no logró tratamiento parlamentario.

5 La propuesta de creación de planes y leyes sigue lo dispuesto, entre otras normativas, por el Decreto 1172/03, que regula la elaboración participativa de normas, como la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26522/2009), cuyo proyecto fue presentado por la Coalición por una Radiodifusión Democrática en el 2004 y debatida durante un año en 24 foros que se desarrollaron en distintos puntos del país; el proyecto de Ley Federal de las Culturas, que a través de foros en todo el país fue impulsado en el 2005 por el Frente de Artistas y Trabajadores de las Culturas con el Ministerio de Cultura; el proyecto de Ley Nacional de la Danza ingresado por primera vez en el 2012 y el proyecto de Ley de Apoyo a la Cultura Comunitaria que fue presentado en el 2019 en el Congreso Nacional por el Movimiento Nacional de Cultural Viva Comunitaria.

*sujetos y prácticas que promueven y defienden este derecho a lo largo y ancho de nuestro país”.*

Ante la interesada recepción de la propuesta se convocó a una reunión virtual para dar a conocer más detalles de la misma, que se concretó el 16 de septiembre del 2020.<sup>6</sup>

La propuesta contemplaba avanzar en 4 etapas previstas para los meses siguientes. Una primera etapa de difusión del documento de la campaña, a los fines de sumar adhesiones de referentes e instituciones de todo el país; una segunda etapa de foros provinciales o regionales en torno a *“21 puntos para un Plan y una Ley Nacional de Recreación”*<sup>7</sup>; una tercera etapa de elaboración de un nuevo documento resultado de los foros; y una cuarta etapa de contacto y presentación de dicho documento a representantes del poder ejecutivo y legislativo.

La segunda reunión se realizó días más tarde, el 30 de septiembre, y allí se acordó avanzar en la segunda etapa en torno a los 21 puntos, pero reagrupados en 5 núcleos temáticos: 1. La Recreación como derecho, 2. Políticas Públicas de Recreación, 3. Autonomía del campo, 4. Trabajadores de la Recreación, 5. Registro Nacional Organizaciones.

6 En ella participaron profesionales y trabajadores de la recreación de diferentes provincias del país, y algunos referentes extranjeros: Alixon Reyes (Venezuela/Chile), Ricardo Lema y Fabián Vilas (Uruguay).

7 Los 21 puntos propuestos fueron: 1. La Recreación como derecho, 2. Políticas Públicas de Recreación, 3. Definición del campo. La recreación como práctica social-cultural y la recreación como práctica organizada-institucionalizada, 4. La Recreación y sus prácticas, 5. La Recreación como patrimonio intangible de los pueblos, 6. La autonomía del campo de la Recreación y la interrelación con otros campos (deportes, artes, turismo, educación), 7. Valores y principios rectores, 8. Perspectiva de géneros, 9. Ley Nacional de Recreación, 10. Plan Nacional de Recreación, 11. Sistema Nacional de Recreación. Observatorio de Políticas Públicas de Recreación, 12. Federalismo. Consejo Federal de Recreación. Secretarías, Direcciones y Planes provinciales y municipales de Recreación, 13. Recreación y Participación Popular, 14. Recreación desde la inclusión, el pluralismo y la diversidad, 15. Formación profesional en Recreación, 16. Registro Nacional de organizaciones y colectivos de Recreación, 17. Presupuesto para las políticas y planes de Recreación, 18. Recreación institucionalizada (juegotecas, centros recreativos comunitarios, clubes juveniles, colonias, etc.), 19. Recreación, espacios públicos y ambiente, 20. Recreación, tecnologías y medios de comunicación, 21. Recreación, educación y comunidad.

En dicha reunión se acuerda realizar una Asamblea Nacional, que se concretó el miércoles 4 de Noviembre, en la cual se dio lectura a los aportes de las provincias.

A partir de allí se puso en marcha la tercera etapa, en vistas a la elaboración de un nuevo documento que finalmente fue aprobado en Asamblea el 18 de diciembre del 2020. Este nuevo documento<sup>8</sup>, de carácter público, fue elaborado con los aportes de referentes de 14 provincias<sup>9</sup> y contó con la adhesión de 128 instituciones, organizaciones y grupos de todo el país.

Al mismo tiempo se inició la cuarta etapa, concretándose tres reuniones con funcionarios nacionales de diferentes ministerios. El 4 de diciembre con Francisco Chiban, Director Nacional de Clubes de Barrio y de Pueblo, del Ministerio de Turismo y Deportes; el 6 de diciembre con funcionarios del Ministerio de Cultura, Diego Benhabib, Coordinador Puntos de Cultura, Gianni Buono, Director Nacional de Diversidad y Cultura Comunitaria y Marilina Del Águila, Directora de Programas Socio-culturales; y el 6 de enero del 2021 con Mariana Melgarejo, Directora Nacional de Sistemas de Protección de la SENNAF e impulsora del Programa Nacional JUGar.

8 Este nuevo documento se estructuró en torno a los siguientes puntos: 1. Fundamentos, 1.1. La Recreación es un derecho, 1.2. El reconocimiento del derecho a la Recreación, 1.3. Políticas Públicas en Recreación, 1.4. El campo de la Recreación como campo propio, 2. Sobre las trabajadoras y trabajadores de la Recreación, 3. Un Relevamiento Nacional de organizaciones y colectivos, 4. Propuesta de creación del Instituto Nacional de Recreación, 5. Antecedentes, 5.1. Antecedentes de Políticas públicas de Recreación en los territorios. 5.2. Antecedentes de Políticas Públicas en materia legislativa en Recreación en Argentina, 6. Impulsan y adhieren la construcción de un Plan y una Ley Nacional de Recreación.

9 Buenos Aires; Chubut, Entre Ríos, Córdoba, Mendoza, Neuquén y Río Negro; Salta, San Luis; San Juan, Santa Fe, Santa Cruz, Salta, y Tierra del Fuego, Antártida e Islas de Atlántico Sur.

10 <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2021/PDF2021/TP2021/3870-D-2021.pdf>

11 Les diputades que acompañaron con su firma el proyecto fueron: Lía Caliva, Alcira Figueroa (Salta), Carlos Ortega, Claudia Ormachea, Mónica Macha, Walter Correa (Buenos Aires), Carlos Cisneros (Tucumán), Pablo Carro (Córdoba), Aldo Leiva (Chaco), Mabel Caparros y Rosana Bertone (Tierra del Fuego AIAS), Patricia Mounier (Santa Fe), Carlos Ponce (San Luis).

También se concretaron reuniones con diferentes instituciones y colectivos, entre ellos, el Instituto Nacional del Teatro, el Movimiento Nacional de la Danza, Scout Argentina y el Consejo Federal por la Defensa del Derecho a Jugar.

En febrero del 2021, evaluando el recorrido realizado hasta entonces, se propone la conformación de un colectivo con representación nacional, procurando con ello un salto cualitativo en lo organizativo y político. Fue así que, convocada una nueva Asamblea Nacional, el 18 de marzo del 2021 se aprueba, con la representación de 9 provincias del país, la conformación de la Red Nacional de Recreación (RNR), acordando que este colectivo tendrá como principal objetivo seguir sumando esfuerzos y voluntades para la creación, participativa y federal, de una Ley y un Plan Nacional de Recreación en Argentina.

El 9 de abril la RNR mantiene una reunión con la diputada María Rosa Martínez del Frente de Todos, provincia de Buenos Aires. En esta reunión, la diputada propone presentar un proyecto de ley para declarar un Día Nacional del Derecho a la Recreación, propuesta que se concreta el 22 de septiembre del 2021. El proyecto presentado, expediente n°3870-D-2021<sup>10</sup>, fue acompañado por la firma de 13 diputades del Frente de Todos<sup>11</sup>, y en él se propone instituir el 18 de marzo como "Día Nacional del Derecho a la Recreación", en alusión a la fecha de creación de la Red Nacional de Recreación "y al reconocimiento a su labor y la de los colectivos que la conforman en pos del acceso y promoción del derecho a la Recreación en nuestro país".<sup>12</sup>

Sin esperar la aprobación del proyecto, la RNR decide celebrar a partir de entonces cada 18 de Marzo como Día Nacional del Derecho a la Recreación. Fue así que en marzo del 2022 se impulsó la celebración de la Semana de la Recreación, con diversas actividades realizadas en todo el país, bajo la consigna "Si hay Recreación, que se note!".<sup>13</sup>

Es de aclarar que, en paralelo a este proceso, se fue redactando el proyecto de Ley Nacional de

12 Al no aprobarse y perder estado parlamentario, este proyecto se volvió a presentar en el 2023, expediente N° 0614-D-2023: <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2023/PDF2023/TP2023/0614-D-2023.pdf>

Recreación. A pocos días de celebrarse el Día Nacional del Derecho a la Recreación, el 30 de marzo de 2022, reunidas en Asamblea Nacional y con la representación de 12 provincias<sup>13</sup>, la RNR aprueba el texto del tan ansiado proyecto de ley.

Finalmente, el 4 de abril las diputadas nacionales María Rosa Martínez (Buenos Aires) y Mabel Caparrós (Tierra del Fuego AIAS), ambas del Frente de Todos, ingresan en la Cámara de Diputados de la Nación el proyecto de Ley Nacional de Recreación (N° 1423-D-2022)<sup>14</sup>, acompañado por la firma de 18 diputadas.<sup>15</sup>

La presentación pública del proyecto en el recinto de la Cámara de Diputados se realizó el 31 de mayo. En esta ocasión los oradores fueron las diputadas Martínez y Caparrós, Marina Vera y Leonardo Pereyra en representación de la RNR, Mariana Melgarejo, impulsora del Programa Nacional JUGar (SENNAF), Marina Rustan, presidenta de Scout Argentina, Mariano Calmels en representación del Consejo Federal por la Defensa del Derecho a Jugar, María Inés Canhué, presidenta del Consejo Nacional de Juegos y Deportes Indígenas, Ricardo Ahualli, director del Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Recreación, Tiempo Libre y Ocio (CELaR), y Florencia Finnegan, por aquel entonces rectora del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación.<sup>16</sup>

Acompañaron esta presentación, referentes del Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación, de la Red Latinoamericana de Recreación, del Observatorio de Políticas Públicas Foro Mercosur Latinoamericano para la Democratización del

13 Las provincias presentes en asamblea fueron: Corrientes, Jujuy, Tucumán, San Luis, Chubut/Río Negro, Buenos Aires, Córdoba, Tierra del Fuego AIAS, Neuquén, San Juan, Santa Cruz y Santa Fe.

14 <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2022/PDF2022/TP2022/1423-D-2022.pdf>

15 Les diputadas que acompañaron con su firma la presentación del proyecto fueron: Anahí Costa (Catamarca), María Graciela Parola (Formosa), Marcela Vessessian (Santa Cruz), Gabriela Pedrali, Hilda Aguirre (La Rioja), Susana Landriscini (Río Negro), Lía Caliva (Salta), Mabel Caparros, Carolina Yutrovic, Susana Bertone (Tierra del Fuego AIAS), Estela Hernandez (Chubut), Brenda Matyi, Claudia Ormachea, Mónica Macha, Hugo Yasky (Buenos Aires), Varinia Marín (La Pampa), Nilda Moyano (Santiago del Estero), Juan Manuel Pedrini (Chaco).

16 [https://www.youtube.com/watch?v=F\\_8-WwAlvnQ&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=F_8-WwAlvnQ&feature=youtu.be)

Deporte, la Educación Física, la Actividad Física, los Juegos Indígenas y la Recreación, autoridades de universidades de todo el país, y funcionarios nacionales, provinciales y municipales. También se contó, entre otros, con la presencia de Cecilia Boguslavsky de Ziperovich (compañera de vida de Pablo Ziperovich), Julia Gerlero, Pablo Waichman, Gustavo R. Coppola y el saludo de “Chiqui” González, ex Ministra de Cultura de la Provincia de Santa Fe y creadora del Tríptico de la Infancia en la ciudad de Rosario.

La presentación de este proyecto en la Cámara de Diputados no sólo significó un hecho histórico para el campo de la recreación en Argentina, sino también un paso importante en este proceso al constituirse en una referencia para avanzar en la materialización de marcos jurídicos locales. En este sentido, el 9 de agosto del 2022 se ingresó en el Concejo Deliberante de la Municipalidad de Suardi, provincia de Santa Fe, un proyecto de ordenanza para la Creación del Consejo Municipal de Recreación, aprobado finalmente el 6 de octubre del mismo año, convirtiéndose en el primer antecedente de normativa local que se referencia en sus fundamentos y propuesta con el proyecto de ley nacional.<sup>17</sup>

Para finalizar, es importante destacar que la elaboración del proyecto de Ley Nacional de Recreación significó un intenso proceso de debate, búsqueda de coincidencias y construcción de acuerdos, procurando que en todo momento prime “la unidad en la diversidad”.

Si bien la versión final del proyecto resigna algunas de las propuestas iniciales (la creación de un Instituto Nacional de Recreación, entre otras), se reconoce que el mismo es la expresión de “lo posible” en la actual coyuntura, que contiene los aportes realizados por las diferentes provincias, los acuerdos alcanzados y, fundamentalmente, los principios y fundamentos que hacen al reconocimiento de la recreación como un derecho de todos y, en sus múltiples expresiones, un patrimonio de nuestros pueblos.

17 <https://youtu.be/aFSWYWiSEAw?t=3488>

# Nuevas *Plumas*

Teorías y experiencias en Recreación, Tiempo Libre y Juego

## ¡Queremos Ley!

Hacia una Ley Nacional  
de Recreación en Argentina



# | INVESTIGACIONES |



# El fenómeno del mountain bike y el tiempo libre en la ciudad de Río Cuarto

## Un “iceberg” que crece sistemáticamente

**Gustavo Kunzevich<sup>1</sup>**

Río Cuarto, Córdoba, Argentina

<sup>1</sup>Profesor y Licenciado en Educación Física.  
Especialista en Docencia Universitaria  
Docente Universidad Nacional de Río IV.  
Email: kunzevichg@gmail.com

### A modo de introducción

El presente escrito trata sobre una investigación exploratoria que hace eje en el tiempo libre de los rioquartenses y la práctica ciclística del mountain bike (MTB)<sup>2</sup> en particular. Intenta continuar en la línea investigativa iniciada en el texto *Prácticas corporales, en las culturas juveniles, nuevas tendencias y opciones corporales*, donde nos abocamos a explicar en uno de sus capítulos sobre las directrices del tiempo libre, la recreación y su actual utilización en nuestra sociedad.

¿Por qué lo considero un trabajo de investigación con características exploratorias? Porque este tipo de investigación persigue la búsqueda de una visión general del o de los hechos, pretende dar explicaciones del objeto de estudio, recopilar información, identificar antecedentes, ubicar

aspectos relevantes, es utilizada para estudiar un problema, situación o su entorno que no está claramente definido y no busca extraer conclusiones de él, en otras palabras inicia el camino a futuras investigaciones.

Para Hernández Sampieri: “Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, tienen como objetivo la aproximación a fenómenos novedosos siendo su objetivo obtener información que permita comprenderlos mejor, aunque posteriormente esta no sea concluyente” (Hernández Sampieri y Fernández Collado, 2004, pp. 112).

Utilicé para llegar al cometido las siguientes técnicas de indagación:

- Entrevistas a ciclistas noveles y expertos.
- Observaciones de campo.
- Revisión documental

---

<sup>2</sup> Ciclismo de montaña, es un ciclismo realizado en circuitos naturaleza través de bosques por caminos angostos con cuestas empinadas. Wikipedia 2023.

¿Qué es el mountain bike? Significa 'bici todo terreno' o 'bici de montaña', es decir que se usa la bicicleta en cualquier terreno natural, camino, senda o similar con el desafío que genera, tuvo sus orígenes en California, Estados Unidos en la década del 70 cuando un grupo de amigos a bordo de sus bicicletas playeras comenzaron a subir a las cimas de las montañas y a competir quien llegaba primero abajo. Más adelante en el año 1978 el estadounidense Tom Ritchey creó la compañía de bicicletas Ritchey Mountain bike.

En lo personal no he encontrado escritos que se refieran a la actividad del mountain bike en la ciudad de Río Cuarto, aunque sí los hay sobre las competencias ciclísticas de ruta o pista, pero estos infieren otro tipo de actividad deportiva.

La Federación Ciclista del Sur Cordobés es el organismo que se encarga de organizar y fiscalizar las pruebas de pista y ruta, de designar los ciclistas que las representaran en los diferentes eventos que participe.

Cercano al MTB hay un grupo denominado "Ciclistas Unidos de Río Cuarto" que se encarga de organizar algunas carreras y encuentros ocasionales, es un grupo abierto en constante crecimiento y conformado principalmente por distintos grupos amateurs de la ciudad.

Por razones casuales tuve un acercamiento a esta actividad (MTB) con la oportunidad de observar la gran cantidad de participantes que realizaban esta práctica y los diferentes contextos utilizados para ello. Considero que se ha vuelto un fenómeno y es por eso que se observa tanta gente realizando su práctica, jóvenes, adultos y hasta personas de tercera edad se animan, cada uno lo puede ajustar a sus posibilidades, es así como se han conformado además los diferentes grupos que cruzamos en la ciudad hoy en día.

La bicicleta<sup>3</sup>, como vehículo y el ciclismo como actividad deportiva han constituido a lo largo de la historia un fenómeno social, la bicicleta, utilizado

---

<sup>3</sup> Hace 200 años, en el Gran Ducado de Baden, Karl Drais probó la "máquina de correr" que acababa de inventar. Esto fue el 14 de junio de 1817 (Lluch, 2005).

para diferentes propósitos, por ejemplo, para el trabajo, como medio de desplazamiento, terapéutico, deportivo, entre otras muchas cosas más. La bicicleta es un medio de transporte sencillo, fiable, limpio y fundamentalmente ecológico que contribuye en forma importante a la gestión ambiental.

El ciclismo, como tendencia que crece, deporte versátil que presenta diferentes modalidades, entre ellas las que empleamos en nuestro tiempo libre.

En esta instancia de la investigación pude reconocer un crecimiento significativo en lo que concierne a la actividad deportiva – recreativa y en algunas instancias hasta competitiva, crecimiento importante en los últimos años post pandemia y a partir de ahí surge la idea de profundizar sobre el discernimiento del tema en cuestión.

La práctica del MTB crece rápidamente día a día, por lo que podemos observar el aumento en la venta de bicicletas que se viene dando después de la pandemia. Los comerciantes han incrementado las mismas en un casi sesenta por ciento. Entrevisté a varios y registramos algunas expresiones de ellos. Para Gonzalo, dueño de una bicicletería "[...] la venta de bicicletas para MTB, accesorios e indumentaria ha crecido exponencialmente después de la pandemia, en mi caso, tuve la oportunidad de abrir un local renovado, con mejores condiciones e inclusive pude incorporar dos empleados".

Esta práctica crece precipitadamente en Río Cuarto y es impulsada por los grupos de aficionados de todas las edades que se agrupan en torno a la inclinación por la vida sana, el aire libre y las prácticas recreativas. El espíritu del MTB es crear un espacio donde los ciclistas compartan, trabajen en equipo y disfruten de las salidas o competencias, pero que al mismo tiempo les permite conocer, disfrutar y aprender a respetar los espacios naturales y las condiciones de los lugares seleccionados para los recorridos.

Según los entrevistados que han tenido experiencia con otras variantes del ciclismo, ellos consideran al MTB como una disciplina elegida con preferencia debido a las menores condiciones técnicas que requiere, condiciones más sencillas

en el orden de lo fisiológico relacionadas al entrenamiento y la salud que necesitan en su inicio.

Estos grupos se caracterizan por estar conformados por gente de ambos sexos de edades muy diversas, incluyen adolescentes, jóvenes, adultos y tercera edad, más de sesenta años, como una situación normal. En muchos casos y otros no tanto, con una situación económica buena que les permite disponer de su tiempo y ocasionalmente para viajar a otros circuitos, como ser los serranos.

Las redes sociales colaboran con la posibilidad organizativa y gestión de las mencionadas actividades, a través de estas cada vez se suman más adeptos. Las más utilizadas en nuestra ciudad son WhatsApp, Facebook y Messenger, en este orden.

Todavía no se vislumbran a nivel local programas de gestión gubernamental que atiendan las necesidades y demandas del MTB. Encontramos en la ciudad sendas para ciclismo que no se encuadran en esta actividad en particular y cumplen con otros objetivos sociales, por ejemplo, resguardar la seguridad de los ciclistas de la ciudad en general. Sería importante poder pensar en algún programa o proyecto que englobe la práctica del MTB y la salud en las diferentes etapas evolutivas, la gestión de riesgo, zonas de práctica seguras, etc.

### Entrevistas a los grupos de ciclistas y ciclistas particulares

#### Los Correcaminos

Identifico en la ciudad varios grupos de MTB que se desplazan por la localidad, zona rural y zona serrana cercana a Río Cuarto (Achiras, Albahacas, Alpa Corral, etc.).

Entre ellos pude observar, por ser parte del grupo, a "Los Correcaminos", consiste en un conjunto abierto de varones, constituido por algunos ciclistas experimentados y otros noveles, vinculados por lazos familiares y de amistad en este caso. Los mismos comparten algunos objetivos comunes que complementan con distintas estrategias: están los que van rápido, los que van más lejos, y todo está permitido entre nosotros, en la medida de nuestras posibilidades individuales. Pese a estas características, todos pregonamos un vínculo

común que es la amistad, que se materializa en forma objetiva del siguiente modo y a través de los siguientes postulados:

- El grupo tiene un líder reconocido por sus características especiales (experiencia en el ciclismo, formación específica, condiciones humanas, etc.) que asumió naturalmente el liderazgo en conformidad incondicional de los participantes. Todos lo llaman amigablemente "el Jefe".

- Todos salen juntos a la misma hora y en la misma dirección.

- Está permitido adelantarse al grupo, pero sin perder el rumbo signado.

- Algunos pueden hacer más distancia que otros, pero siempre manteniendo la dirección pactada.

- Ninguno sale a rodar solo o queda solo en el trayecto, otro ciclista de características parecidas lo acompaña.

- En caso de un imprevisto, el grupo se detiene, solucionan el problema y retoman la actividad.

- Los adelantados o más veloces que se proyectan, regresan por el mismo camino y se reencuentran con el resto del pelotón.

- Cuando se llega a la meta

, hay una foto grupal que se comparte rápidamente en las redes sociales generadas para la actividad.

- Al final del día, el grupo se reúne en un punto acordado y se refresca o merienda según la ocasión. Se intercambian, además, experiencias, situaciones jocosas, comentarios oportunos entre otras cosas.

- Utilizan como forma de comunicación el WhatsApp y la red social Facebook.



Imagen 1. Travesía en Embalse de Río Tercero Fuente: Kunzevich (2021).

Un detalle que no es menor, el 30 % de los participantes a lo largo de período post pandemia cambió su bicicleta por otra más nueva y moderna, compraron equipos completos para su indumentaria y accesorios varios en diferentes oportunidades, además algunos de ellos participan en carreras organizadas en zonas serranas aledañas a la ciudad.

En este caso somos un grupo que además de las salidas ciclistas compartimos un vínculo social importante y profundo, a tal punto que se han generado reuniones gastronómicas para organizar salidas, festejar cumpleaños, despedir con toda la familia el año, o simplemente para compartir un momento grato entre todos los integrantes.



Imagen 2. Salida con amigos en Mountain bike Fuente: Kunzevich (2021).

### **El Grupo Sendero**

Es un grupo especial, por eso hago este párrafo aparte. Casi que podríamos decir “pioneros” de MTB en Río Cuarto, inspiradores de viajes y aventuras, son uno de los primeros equipos que se conformó en la ciudad antes de la pandemia, que le dio una dinámica a la actividad ciclística para ese momento con características inusuales y originales.

Grupo de amigos, amigas y conocidos que se aventuraron por primera vez en la zona rural y serrana de Córdoba y San Luis, no tenían casi límites en sus aventuras, *“todo era posible”*, incansables, emprendedores de aventuras insospechadas para la época, podríamos decir que unos “atrevidos del MTB”.

Ropa de ciclismo, una mochila con pertrechos y en un rato están en la montaña, río o en cualquier otro lugar al que sus piernas hayan podido llevarlos.

Este grupo todavía perdura en el tiempo, siempre numeroso, que se ha ido relevando en la conformación de sus participantes.

Pude conversar con algunos de ellos y me contaron algunas condiciones o reglas que sostienen, aquí las explicitamos:

- Respetar el entorno natural: la fauna y la vegetación por las zonas que transitas, ellas estaban antes que tú llegases y hacen más atractivo el entorno por el que discurre, si es necesario recoge los residuos que otros han dejado.

- Planificar las salidas: infórmate sobre la zona en la que vas a transitar durante tus viajes, normas, clima, dificultad técnica, puntos de descanso y actúa en consecuencia. Esfuérzate por ser autosuficiente, revisa y mantén en buen estado tu equipo, lleva contigo todo lo necesario para resolver cualquier eventualidad. Antes de salir informa a tu familia o amigos de la zona que recorrerás y da una hora aproximada de regreso.

- Respeta al resto de los usuarios del sendero o calle: respeta a quienes recorren los senderos o calles a pie, caballo, vehículo u otros medios, recuerda que no siempre tienes prioridad. Si bajas deja siempre pasar al que sube y disminuye la velocidad por lugares concurridos.

- Conduce con cuidado: adapta la velocidad en función de las personas y animales con los que te cruces, de la dificultad técnica y del espacio por donde marchas. Sé consciente de tus límites, conduce para que siempre tengas el control de la bicicleta y usa el equipo de seguridad y protección adecuado, como casco, guantes, lentes, rodilleras.

- Actúa con educación: saluda y desea buen día al resto de los usuarios de los senderos y da las gracias cuando te facilitan el paso. En zonas de baja visibilidad, curvas, árboles, niebla, adapta la velocidad para no verte sorprendido por alguien o algo de frente. En los senderos o calles de doble sentido, los ciclistas que bajan deben dar prioridad a los que suben.

- Adelanta con respeto: haz que cada adelantamiento se realice de la forma más segura y fluida, independientemente si estás adelantando a otro ciclista, senderista o animal para evitar accidentes o sustos.

- Mantente en el camino: viajar por el sendero es la forma más responsable y segura de practicar MTB. Evita los lugares peligrosos, subir con tu bicicleta por un camino embarrado significa dañar el equipo.

- No modifiques el camino: no alteres las señales del camino, si encuentras algo que no está en su lugar como corresponde, informa a las autoridades pertinentes.

### ***Las Domingas, Jengibre y otros grupos que identificamos con equipos de diferentes colores***

Según las entrevistas realizadas oportunamente, muchos de ellos son grupos que comenzaron a formarse pos pandemia, amigos que convocaron amigos y así se fueron amalgamando, todos estos conjuntos mixtos salvo los de color que son la mayoría agrupaciones de varones exclusivamente.

Todos ellos son muy numerosos, por cierto, llegaron a tener más de 30 participantes cada uno, pero el número elevado de ciclistas fue condicionando también la posibilidad de acordar diferentes vicisitudes necesarias en los grupos: horarios de salida y llegada, recorridos, frecuencia e intensidad en las salidas, motivos que a lo largo del tiempo generaron divisiones y se establecieron de esta manera subgrupos que dieron origen a otros nuevos conjuntos.

Todas estas agrupaciones son bastante cuantiosas en la actualidad, circulan por nuestra ciudad y zona, según las encuestas realizadas determinaron que se iniciaron con los mismos intereses, potencialidades, objetivos y condiciones en general. Los dos primeros conjuntos en sus inicios fueron exclusivamente de damas, con el tiempo fueron incorporando de a poco las figuras de los varones.

Los de Color, decidí denominarlos de esta manera porque se identifican por el color de sus remeras, y se encuentran casi todo ellos en permanente crecimiento cuantitativo, de esta forma se autodenominan y son conjuntos de varones exclusivamente, por lo general son menos numerosos que los dos primeros, llegan a alcanzar los 10 participantes en su mayoría.

También se observa un crecimiento exponencial en los grupos femeninos, hasta el momento no he podido detectar todas las variables que los movilizan, pero están apareciendo nuevos equipos cada semana y se los observa circular organizadamente cada sábado y en forma esporádica durante la semana.

Además, participan o compiten en encuentros, la diferencia radica en que algunos van en busca de logros deportivos y otros en participar simplemente, experiencias novedosas y conocer gente, lugares, viajar y pasar un momento ameno.

### ***El grupo de entrenamiento "del Corcho", "Grupo de Sandra Tello" y otros grupos con características similares***

Este primer equipo presenta algunas particularidades en especial, es un grupo de ciclistas a la orden de un instructor (rentado) cuyo objetivo es la preparación física para la competencia. Está constituido por ciclistas de ambos sexos, alternan en su mayoría varones en un porcentaje mayor que las mujeres y sus edades oscilan entre los 18 y 35 -40 años aproximadamente, es un grupo de alrededor de 20 competidores que se incrementa sustancialmente en la temporada estival, siempre se constituye en un grupo en formación porque los deportistas se renuevan sistemáticamente.

Desde la perspectiva técnica este equipo realiza el "entrenamiento físico técnico específico", ¿en qué consiste?, podemos citar en este caso al artículo de la revista *Efdeportes* (2001) que expresa lo siguiente y explica puntualmente las acciones que ejercitan en ciclismo: "Los ejercicios especiales contienen en su ejecución fases técnicas de la especialidad deportiva seleccionada y están encaminados a: La preparación del organismo para las acciones específicas de la parte principal del entrenamiento" (pp. 36), en este caso, entrenar con la bicicleta, se hace la aclaración, porque además, la mayoría cumplimenta el entrenamiento general con prácticas de gimnasio o al aire libre para mejorar otras capacidades físicas como la fuerza potencia, fuerza resistencia, elasticidad, etc.

Se observa en este grupo una sistematicidad en la participación de competencias, en un promedio de asistencia a las mismas cada quince días aproximadamente. La mayoría se realizan dentro de la provincia, algunos pocos experimentan salidas a competir fuera del país en forma regular.

El nivel tecnológico con el que cuentan las bicicletas es importante y en forma permanente están mejorando los elementos constitutivos de las mismas, accesorios e indumentarias.

Los deportistas en su mayoría acompañan estos procesos con una dieta alimentaria cuya información es obtenida en la mayoría de los casos a través del instructor, sus compañeros, lectura de revistas especializadas, páginas web u otros recursos informativos. En general, para este grupo el gasto es un poco más oneroso que en otros, porque se suman una serie de variables específicas al tipo de actividad (cuota, viajes, inscripciones, alimentación, etcétera).

Fuera de las horas de práctica algunos de sus participantes se reúnen para realizar recorridos extras a los de su entrenamiento.

El segundo grupo mencionado es coincidente con la mayoría de las características que presenta el primero, difiere en su parte fundante y que la mayoría de sus deportistas, casi con exclusividad, son mujeres. Entrenan y compiten, viajan seguido y en estos casos también son acompañadas por sus familias. Muchas de ellas han llevado a sus amigas y han fortalecido de esta manera la estadística en la participación.

### ***Los múltiples y variados grupos de La Costanera***

De esta manera encontré la forma de identificar, debido a su heterogeneidad, a todos aquellos ciclistas y grupos de ciclistas de MTB y ruta (bicicleta especial para ruta o circuito) que circulan diariamente por el contorno perimetral conocido como "la costanera", extendido a lo largo de cuatro km aproximadamente sobre las márgenes del Río Cuarto, ubicado cardinalmente de este a oeste, entre el puente Filloy (de ingreso - egreso por calle Muñiz) y puente de la Ruta A005 de nuestra ciudad.

En este lugar, según pudimos observar y contabilizar, se dan cita día a día decenas de ciclistas de todas las edades y sexos, aprovechando las bondades del lugar, sitios apropiados que la costanera ofrece para la actividad ciclística, calles anchas, poco tránsito en la mayoría de los horarios, arboledas ideales para todo tipo de prácticas deportivas (trekking, fútbol, running, basquetbol, hasta una pista de Skate Park y por qué no hasta para tomar unos ricos mates en familia).



Imagen 3. Génesis del grupo  
Fuente: Kunzevich (2021).

Algunos pasean o se recrean en bicicleta en su tiempo libre, solo o acompañado, otros entrenan y así se va poblando de gente la “costanera” en forma permanente.

El circuito está claro, el inicio de la rotonda del puente Filloy ubicado por el sector este (E) hasta el puente de la ruta A005 (W), ida y vuelta marcan los ocho kilómetros de la vuelta que se reitera en las prácticas una y otra vez.

Vemos circulando grupos híbridos que ruedan, que se acompañan, grupos con “bici de carrera” que así reconocen los inexpertos a las “bicicletas de ruta” con “bicis MTB o todo terreno”, todas juntas van y van, llenando de color las calles cada ciclista con indumentarias de colores llamativos, se hace muy difícil contar cuántos son, porque en cada calle, en cada salida se suman y se retiran permanentemente los bikers, pero son muchos los que pasan a lo largo del día.

Dialogando con ellos les pregunté cuál es el objetivo que persiguen con la práctica del MTB, respondieron lo siguiente:

- El ciclismo de MTB fortalece las piernas y los glúteos, y también requiere el trabajo de los músculos abdominales, además las subidas hacen trabajar el tren superior. Poco a poco observas los progresos y te hace sentir bien.

- La bicicleta pone en movimiento todos los grupos musculares del cuerpo y genera menores posibilidades de enfermedad.

- Las salidas reducen el estrés y mejoran el humor, también te permite hacerte de nuevos amigos.

- Las salidas favorecen la confianza en ti mismo, debes solucionar tus problemas cuando se presentan.

- Mejoran funciones como la coordinación, equilibrio, la concentración y la atención.

- Mejora la espalda y la postura.

- Ayuda a conciliar el sueño y dormir mejor.

- Promueve la pérdida de peso.

- Tiene beneficios sociales, puede ser una actividad compartida, conocer gente y hacer nuevas amistades.

- Tiene bajo costo, te permite salir y disfrutar de la naturaleza.

Muchas de estas expresiones también son compartidas por miembros de otras agrupaciones, circunstancialmente las personas con que mantuvimos contacto estimaron que sería importante mencionar estos aspectos.

### Conclusiones

A modo de conclusión, a lo largo de esta investigación pudimos observar que el MTB se ha convertido claramente en un fenómeno social local, decenas de deportistas a diario surcan las calles por una nueva aventura, ¿exactamente cuántos?, es casi imposible de contabilizar, atraviesan simultáneamente con sus móviles las arterias de la ciudad, de la zona rural y de todo paisaje que ofrezca un ápice de aventura.

Los bikers se movilizan en grupos amplios, reducidos, parejas y solitarios según la ocasión y posibilidad, todo es válido con tal de salir a rodar.

Podemos asegurar, por la información que se ha obtenido circunstancialmente, que el crecimiento del Mountain Bike no es solo local, sino también a nivel nacional e internacional, pero este menester será tratado en otra ocasión, tiene mucho que ver con el argumento que posibilita la inclusión de la persona, edad, condiciones físicas, salud, tiene au-

torregulación por parte del deportista en cuanto a su intensidad y frecuencia, distancia de rodado y muchas variables más que podríamos mencionar, te da la posibilidad de poder integrarte rápido, de sumarte a grupos de la forma que solo lo hace el deporte, donde encuentras gente con la cual poder compartir objetivos o metas comunes.

Una de las variables fuertes que encontré reiteradamente en las entrevistas se encuentra vinculada fuertemente a lo saludable, se pone en valor vigorosamente las múltiples causas que inclinan a la práctica ciclista en general y particularmente con el MTB, reconociendo como práctica sana desde las instancias que reduce el estrés, ayuda a perder peso con la consonancia que esto representa para el cuerpo, fortalece la capacidad pulmonar junto a la prevención de otros elementos funcionales a la salud.

Además, la práctica ciclística no requiere aptitudes especiales, y como ya mencionamos oportunamente y puede ser practicado por personas de todas las edades y condiciones físicas.

Queda pendiente investigar otros aspectos locales que tienen que ver con la existencia o no de políticas municipales, provinciales que regulen la seguridad, nuevos modelos de gestión, donde se promueva un desarrollo deportivo con inclusión social, garantice la racionalidad del empleo de los recursos naturales posicionando el desarrollo sostenible de la actividad conjuntamente con la planificación urbana, los espacios específicos de prácticas, pensar que son disciplinas deportivas que crecen rápidamente y ocupan un lugar importante en la sociedad.

### Referencia Bibliográfica

- Arias Galicia, F. (2007). *Metodología de la Investigación*. Ed. Trillas.
- Cachorro, G. Comp. (2013). *Ciudad y prácticas corporales*. En memoria Académica, UNLP, FAHCE.
- Cadierno Matos, P. O. y Pérez López, A. (2001). *El ejercicio físico: su planificación y control de las cargas* (pp. 36 - 39). *Efdeportes*, año 6, n.º 31.
- Fabregues, S., Rodríguez, D., Gómez, M. y Parie, H. (2012). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC. Catalunya
- Lluch, E. (2005). *La Historia de la Bicicleta*. Ed. Algar.
- Sampieri, R. H. y Mendoza Torres, C. (2021). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Ed. Mc Hill.
- Sampieri, R. H. y Fernández Collado, G. (2004). *Metodología de la Investigación* (pp. 112-121). Interamericana.
- Van Dijk, H. (2019). *El secreto del ciclismo*. Ed Paidotribo.
- Wallack, R. (2006). *Ciclismo de por vida*. Ed Paidotribo.
- Sola López, J. y Silva Moreno, J. (2011). *Ciclismo de montaña*. *Efdeportes*, año 8 n.º 22.

# La recreación y el deporte en políticas públicas juveniles

**Diego Picco<sup>1</sup>**

Buenos Aires, Argentina

<sup>1</sup>Magíster en Políticas Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), licenciado en Trabajo Social y docente e investigador de la misma carrera en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Coordinador General del Programa Adolescencia (CABA) 2013-2016.

Email: diego.picco2c@gmail.com

## Introducción

Este artículo presenta avances parciales de mi tesis de maestría, donde analizo una política recreativa dirigida a jóvenes de sectores populares en la Ciudad de Buenos Aires (CABA). El estudio examina las perspectivas sobre recreación y deporte de los actores involucrados durante el periodo 2009-2021, así como su influencia en la orientación, contenidos y modalidades de intervención de las instituciones responsables de su implementación.

El Programa Adolescencia (PAd), creado en 2008 bajo la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, tiene como objetivo promover la "inserción social y la igualdad de oportunidades"<sup>3</sup> a través de actividades deportivas, culturales y de ciencia y tecnología.

En el ámbito deportivo, su gestión ha estado históricamente mediatizada por clubes y asociaciones procurando una intervención multidimensional que excede la práctica deportiva y se traduce en la conformación de duplas interdisciplinarias con docentes a cargo de las estrategias de enseñanza/aprendizaje y operadoras/es sociales (formados en trabajo social, psicología, recreación, etc.) con funciones vinculadas al seguimiento individual, la conformación grupal, la intervención directa sobre situaciones de vulneración de derechos y el acceso a otras políticas públicas. Estos agentes son contratados directamente por las instituciones y

---

<sup>3</sup> Página oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), consultada el 25/9/2024 en <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitat/ninezadolescencia/adolescencia>

conforman junto a sus coordinadores, los equipos técnicos institucionales.

La metodología empleada en esta investigación parte de métodos cualitativos que incluyen datos primarios (entrevistas semiestructuradas, grupos focales y registros auto etnográficos) y secundarios (normativa, proyectos institucionales, documentos internos). El trabajo de campo se realizó principalmente en el 2021, entrevistando a funcionarias/os, integrantes del equipo de supervisión, referentes y coordinadores institucionales, operadoras/es sociales, docentes de distintas disciplinas y jóvenes participantes. Estos instrumentos han permitido comparar las representaciones y prácticas de sus principales actores dando cuenta de las ambigüedades, tensiones y mediaciones que aparecen entre la propuesta estatal y las apropiaciones y resignificaciones que, tanto participantes como integrantes de las instituciones, realizan del mismo.

Es importante señalar que la muestra de instituciones utilizada para esta investigación se compone de un club de primera y otro de quinta división de la Asociación de Fútbol Argentino, un club de la Liga Federal de Básquetbol, un club de primera "B" de la Unión de Rugby de Buenos Aires, un club de barrio de sectores medios y una institución con reconocimiento internacional que desarrolla actividades deportivas no competitivas<sup>4</sup>. En este artículo, analizo el proceso de implementación del programa en estos contextos, enfocándome en la articulación de componentes educativos, asistenciales, deportivos y recreativos de las estrategias de intervención social, y subrayando las formas en que se manifiestan los contenidos competitivos, lúdicos y hedonísticos de las propuestas deportivas.

Enfoques, contenidos y estrategias de intervención social desplegadas en instituciones deportivas

Las estrategias de intervención social (Carballeda, 2002) conllevan un contenido fundamentalmente

---

<sup>4</sup> El anonimato y la confidencialidad de la información obtenida en las entrevistas fueron protegidos en esta producción modificando los nombres de las instituciones por otros ficticios y omitiendo cualquier dato que directa o indirectamente pudiera permitir identificar a las personas contactadas.

pedagógico e implican habitualmente un conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos, accionando directamente sobre sus conductas, sentimientos, valores y representaciones (Dubet, 2006). En el ámbito deportivo, al tratarse de prácticas que suelen estar impregnadas de connotaciones esencialistas resulta relevante dar cuenta del nivel de apropiación o construcción de sentido que realizan sus agentes y las formas que asumen las tensiones propias del campo en el contexto de una política recreativa.

En el dispositivo analizado, la modalidad de gestión asociada con instituciones deportivas, posibilita márgenes de autonomía considerables y una diversidad de enfoques y formas de implementación que son potenciados por la ausencia de lineamientos programáticos sobre contenidos o enfoques pedagógicos a desarrollar. Para los agentes institucionales, el PAD adquiere relevancia en distintos aspectos que son jerarquizados de manera diferencial de acuerdo con la distancia relativa con los objetivos institucionales, los límites y posibilidades que se disputan en su interior y la perspectiva teórico-ideológica de sus integrantes.

Partiendo de esta heterogeneidad, el trabajo de campo me ha permitido identificar y reconstruir algunos rasgos preponderantes que operan como "modelos" de intervención en tanto los objetivos, contenidos y estrategias que se plantean conforman una trama común que justifica y orienta el sentido de las acciones. La construcción de los prototipos que detallo a continuación fue realizada a partir de los siguientes ejes: a) contenidos de la intervención, b) enfoques sobre recreación y deporte, c) perfil predominante de docentes y operadoras/es sociales, d) modalidad de trabajo en dupla y e) principales objetivos que las instituciones deportivas se proponen alcanzar con la implementación del PAD.

### **1. Modelo Educativo: el acceso y aprendizaje del deporte como un espacio de desarrollo personal y socio-vincular.**

Las instituciones que lo sostienen como propósito central, suelen valorar fuertemente al deporte como contenido educativo y como conjunto de saberes y habilidades cuya apropiación es considerada esencial para las/os jóvenes. En estos

casos, las prácticas deportivas desarrolladas en el marco del PAd son equiparadas al *deporte educativo* en tanto buscan no solo el aprendizaje de las habilidades físicas y motoras de cada disciplina específica, sino también el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales. (Giménez, Abad y Robles, 2009)

En relación con los contenidos de este aprendizaje, las propuestas incluyen la incorporación de habilidades tácticas, estratégicas y físicas de cada deporte y el desarrollo de ciertos valores que se enuncian como asociados e incluyen la preparación previa, la alimentación, la disciplina, el respeto, el compromiso, la solidaridad, la tolerancia a la frustración, la satisfacción de logros, el cumplimiento de las normas, el afán de superación, entre otros.

Las prácticas corporales aparecen como herramientas para fortalecer el capital social y cultural (Bourdieu, 2000) de las/os jóvenes cuyo acceso debe ser garantizado para todas/os. No obstante, para algunos agentes la propuesta constituye menos un derecho a garantizar como corresponsables junto al Estado, que un servicio brindado como parte de la oferta que el mercado realiza para el consumo de actividades recreativas.

Este es un espacio en donde, sin estigmatizar a la gente de bajos recursos, da la posibilidad a un montón de pibes y pibas de poder participar de actividades, que para otro sector social son aranceladas [...] Creo que lo más valorable es poder ofrecerles como un servicio, pero a su vez es educación, a su vez es pertenencia a un grupo de personas, a un club [...] y aparte ayuda a la formación integral de los pibes. (coordinadora de docentes club El Recreo)

Aparece también en estos discursos, una distancia explícita con el modelo orientado al *rendimiento* (Tinning, 1996) y la *competición* (Fraguela Vale et al., 2010) en tanto su misión principal consiste en incrementar la participación en la cultura corporal del movimiento. Sus prácticas y discursos refieren a la inclusión con participación activa y al logro de aprendizajes significativos, la atención a la grupalidad para la formación de ciudadanos, la compe-

tencia como medio formativo y la democratización en el acceso a los saberes deportivos.

Nosotros no buscábamos enseñarle para el alto rendimiento, sino que fuera una herramienta de unión para que el grupo amalgamara de la mejor manera posible y que los resultados deportivos no sean si le ganaron a Chicago o a Boca. Sino que a la Liga hayan ido de 25 pibes, 20 y que los 20 pibes hayan tenido participación (excoordinador Club Refugio)

Esta tensión entre ambos modelos se recrea en la Liga Deportiva<sup>5</sup>, en donde las/os entrevistadas/os identifican otras instituciones o agentes que portan el discurso de rendimiento, privilegian la participación de sus mejores jugadores, buscan la victoria a cualquier precio, insultan a los árbitros y reproducen el modelo dominante del deporte profesional al descuidar sus componentes educativos. Defendiendo la idea que los deportes no son necesariamente perjudiciales, pero tampoco forzosamente saludables, este modelo plantea la necesidad de pedagogizar las prácticas deportivas para no reforzar situaciones de agresividad, marginación y discriminación que la competencia extrema produce.

A veces tenías tres o cuatro que eran más habilidosos y te decían: "porque lo vas a poner a él que es un muerto que vamos a perder por su culpa". Y nada, un poco de laburo ahí, en conjunto con los operadores. (docente club Refugio)

Aparece en este caso, la necesidad de problematizar la competencia, trabajarla como recurso y contenido de intervención educativa no sólo con quienes "quieren comerse cruda la piletta" o "matarse en el vestuario con los del equipo contrario" sino también con quienes no desean exponerse o temen la derrota, la crítica de sus compañeras/os o la frustración. Como plantea Durán González (2013), la competencia deportiva constituye una

5 Se trata de un torneo organizado en 3 encuentros anuales en diferentes parques del GCBA (Puerto Pibes, Parque Roca, Sarmiento) donde participan todas las instituciones que desarrollan deportes de equipo.

herramienta educativa valiosa, pero se asemeja a un caballo con tendencia a desbocarse que requiere de “muy buenos jinetes que sepan tensar bien las riendas para no perder su control o (...) su intención educativa” (p.113)

Respecto a los componentes lúdicos del deporte, este modelo privilegia al juego como herramienta metodológica alternativa a la repetición mecánica de ejercicios para la adquisición de las habilidades propias de cada disciplina.

Todos los deportes tienen su lado recreativo y después todo el entrenamiento en sí, es lúdico. Eso también lo modificamos, en vez de poner un pibe tras otro llevando y trayendo la pelota, buscamos juegos para que hagan lo mismo. (coordinadora de operadores sociales club Libertad)

Se trata aquí de un modelo de recreación práctica en donde lo “recreativo”<sup>6</sup>, se vincula con el juego y la diversión y constituye un recurso para intervenir educativamente en el tiempo libre de las/os participantes. La recreación es considerada un *atributo de la actividad deportiva*, una herramienta didáctica que opera como un recurso que mejora y torna más atractiva la propuesta pedagógica contrarrestando los impulsos destructivos del agonismo.

La propuesta de intervención está centrada en la figura del docente como “educador de habilidades”, con formación en educación física y vivencias personales de la disciplina que imparte. En este modelo se constituyen en agentes institucionales privilegiados (Faleiros, 1992) ya que sus prácticas y saberes son centrales para la institución y le proporcionan los recursos necesarios para legitimar y sostener su autoridad frente al PAd.

---

6 Munné (1980) diferencia entre lo recreativo y lo recreador en tanto práctica compensatoria de las limitaciones de la vida diaria o expresiva de la propia personalidad. Lo recreativo es un medio para divertirse que produce una huida provisional de las obligaciones cotidianas y reproduce el hetero-condicionamiento. La diversión recreadora “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)

Complementando esta figura educativa, los jóvenes son visualizados como “alumnas/os” o “educandas/os” según sea el reconocimiento de su participación en el proceso de aprendizaje, aunque suelen ser nombrados como “adolescentes”, “jóvenes” o “pibes”.

Las/os operadoras/es sociales, se ubican como agentes complementarios en tanto su legitimidad se sostiene en articulación con las/os docentes y deben esforzarse constantemente desde los márgenes de la propuesta de intervención (en la recepción, en el vestuario, durante los descansos, al momento del cierre) para poder establecer un vínculo directo con las/os jóvenes que les permita desarrollar sus funciones y objetivos.

Se observan diversos perfiles de operadores sociales para acompañar esta propuesta: a) el *animador/recreacionista* que maneja y aporta su arsenal técnico-recreativo para facilitar el aprendizaje y la cohesión grupal, b) el *preceptor/consejero*, sin formación profesional específica que registra la asistencia, convoca a los ausentes y brinda contención afectiva como referente adulto y c) el *profesional “casuístico”* formado en disciplinas psico-sociales que atiende situaciones emergentes de vulneración de derechos, realiza seguimiento y derivación y ofrece talleres de reflexión sobre problemáticas que aparecen de forma recurrente.

En estos casos, la modalidad de trabajo en dupla adquiere características diversas que en ocasiones pueden presentarse como *dicotómicas* con roles diferenciados tanto en la planificación como en la ejecución e incluir situaciones de competencia o subordinación.

Porque él [docente de tenis] me decía, si ellos no les saben pegar, se van a aburrir. Tengo que enseñarles a pegar para que lo puedan disfrutar. Pero si toda la hora consiste en que vos les enseñes a pegar, se van a ir a la mierda le decía yo (operadora club Refugio)

En otras duplas, el trabajo es *conjunto*, pero acotado a la conformación grupal y la recreación práctica. Los roles mantienen su especificidad, las/os docentes orientan su acción a la enseñanza deportiva y las/os operadoras/es a la atención de

situaciones problemáticas compartiendo observaciones sobre el grupo o algunas singularidades que afecten la participación.

## 2. Modelo Asistencial: la intervención reparadora de derechos vulnerados a partir del deporte y las intervenciones sociales complementarias.

En este modelo, el objetivo central está vinculado con la generación de instancias de contención y orientación para las/os jóvenes en torno a situaciones de vulneración de derechos. Subyace la necesidad de accionar social y pedagógicamente sobre sus trayectorias de vida a los efectos de problematizar sus experiencias y ampliar sus posibilidades de desarrollo futuro.

Las prácticas deportivas tienen un carácter subsidiario en tanto son pensadas como herramienta o excusa para la intervención casuística y la conformación de grupos de socialización en los clubes que son presentados como alternativos a “la calle” o sus barrios de pertenencia.

A veces están muy solos los chicos, entonces, ¿qué hacen? están por la calle, paran en la esquina... Y el deporte lo que hace es que tengan una actividad para hacer, que por ahí no la pueden abonar. Ir a un club y qué sé yo, estar en el programa. (coordinadora general club Darwin)

Como plantea Mariana Chaves (2005), la juventud es negada y negativizada por las perspectivas naturalistas, culturalistas y psicologistas que fortalecen y reproducen el estereotipo de joven pobre, peligroso y en riesgo, ligado a un enfoque adulto-céntrico que niega estatuto de agencia a las/os jóvenes y por lo tanto justifica la necesidad de intervención sobre ellas/os.

Los principales contenidos de esta propuesta refieren a la atención de situaciones emergentes de vulneración de derechos (violencia de género, trabajo infantil, retraso escolar, etc.), la reflexión sobre situaciones problemáticas y/o de “interés” juvenil y la enseñanza y práctica deportiva que pueda transpolarse a situaciones de su vida cotidiana.

La noción de “vulneración de derechos” en este caso, adquiere sentidos ambiguos y contradicto-

rios en tanto opera como sinónimo de situación problemática o como un discurso enmarcado en el Sistema de Protección Integral de Derechos (SPID) pero restringido a situaciones de daño real o potencial desconociendo al tiempo libre como fin de la intervención social y a los derechos recreativos y deportivos como parte de este enfoque.

Mantiene una visión estática y unívoca del deporte, con perspectivas que lo ubican como excusa para la intervención casuística junto a otras que lo consideran un bien social cuyo acceso es un derecho que debe ser garantizado para todas/os. La práctica de deportes constituye un fin en sí mismo desconociendo su carácter no-neutral y los contenidos ético-políticos en tensión que presentan sus formas de enseñanza.

El agente institucional privilegiado aquí es el operador social quien cuenta con formación y experiencia profesional para la intervención psico-social al interior del dispositivo. El acompañamiento social de las/os jóvenes como contenido central de la intervención es visualizado como un proceso que favorece el desarrollo personal a través de acciones de tipo asistencial o promocional e incluye la mediación social para el acceso a otras políticas sectoriales.

Mi función principal es contener, asesorar, alojar, derivar y tomar lo que aparezca tanto en el grupo como en los casos particulares para poder darle un tratamiento. Es como estar alerta a lo que pueda suceder individual o grupalmente, usando los recursos disponibles, (...) buscando abordar la problemática que surja, desde un caso más complejo asociado a lo judicial, un caso de comedor o una [clase] particular de inglés. (operadora club Darwin)

Entre los ejes de trabajo que se proponen aparece la “inclusión y sostenimiento de las actividades” a partir de la intervención sobre los obstáculos que los impiden. Para ello, una estrategia central consiste en la conformación del grupo y un vínculo de confianza con la dupla adulta que habilite “que se dejen trabajar”, “penetrar” y “cuenten situaciones que les preocupan” que en definitiva dan cuenta de una cesión de parte de su soberanía (Carballeda, 2002), para que las/os expertas/os puedan

orientarlos y reducir su posible malestar o padecimiento.

Suele estar acompañada de una concepción de jóvenes como beneficiarias/os en tanto forman parte de una relación asistencial que las/os sitúa como objetos pasivos de intervención sin mayor participación que la opinión acerca de la calidad de las actividades que se ofrecen.

La acción de las/os operadoras/es se concreta en entrevistas individuales para identificar problemáticas, la improvisación de encuentros o diálogos en los momentos de descanso, proponiendo una actividad menos vinculada al deporte para todo el grupo o directamente "sacándolos" de la clase. Esta acción, si es recurrente, expresa el carácter instrumental de la actividad deportiva y la mayor jerarquía de las intervenciones casuísticas generando controversias en la dupla respecto a su pertinencia y efectividad.

En fútbol masculino [...] se ha hablado con los profesores y operadores que están ahí que les cuesta más sacar a los chicos del espacio fútbol. Los chicos solo quieren fútbol y le cuesta al operador hacer otras cosas, se convierte en un obstáculo, pero uno va encontrando la forma y se termina generando. (operadora club Darwin)

Este objetivo de *trascender el deporte* asume distintas formas en función del trabajo en dupla. En algunos casos, la tarea se planifica en conjunto y se acuerdan momentos para cada instancia de trabajo con participación de ambos para lograr la conformación grupal y el abordaje de algunos contenidos extrínsecos<sup>7</sup> al deporte como género, estereotipos, prejuicios, desigualdad.

Adrián [el profe] me dijo que conocía la historia de un futbolista que habló sobre la homosexualidad en el fútbol. Buscamos la nota y lo encaramos desde ese lado [...] (operadora club Darwin)

7 Para Giménez, Abad y Robles (2009) los valores extrínsecos son aquellos que se pueden potenciar en la población a partir de la práctica deportiva y se vinculan con la solidaridad, la nobleza, la tolerancia, etc.

En otros casos, se observa un trabajo escindido y cierta tensión entre los objetivos de cada agente y el lugar que ocupan frente a las/os jóvenes.

Lo que me está pasando es que los pibes vienen a hacer deporte, cuando vos le proponés hacer algo por fuera del deporte como que quieren cortarlo lo más rápido posible o te ponen cara... entonces le digo [a la operadora] bueno, trata de mecharlo, hacerlo más dinámico o qué vuelta le podemos encontrar para que sea lo más jugado o lo más dinámico posible (docente de básquet club Chimpay)

Lo más jugado o dinámico refiere a una concepción instrumentalista de la recreación (Machado, 1990) en la que el juego se reduce a su dimensión técnica y subsidia otros campos profesionales que reconocen el potencial de las actividades de tiempo disponible como un ámbito estratégico para la intervención social.

El énfasis en este modelo está puesto en la consideración del tiempo libre como una esfera de acción socioeducativa y psicosocial que posibilita impactar en las trayectorias biográficas, ya sea para encaminar conductas, restituir o promover derechos o enriquecer horizontes disponibles. A diferencia del modelo anterior, el componente educativo de las prácticas deportivas se atenúa y la diversión y el entretenimiento asumen relevancia como recurso para lograr la retención y permanencia de las/os jóvenes en el dispositivo.

Generamos espacios donde se usa el deporte para vincularse, otros donde el deporte se corre y hacemos una carrera de gusanos [...] yo les digo a los operadores con los que trabajo...que se diviertan, no importa tanto el qué o el cómo, si vemos que en el proceso del juego no se están divirtiendo, hay que cambiarlo (docente de básquet club Darwin)

El perfil docente que predomina es el *entrenador* que trabaja en clubes con distintas categorías o el *profe recreativo*, con mínima reflexión curricular y con experiencia en otros programas socioeducativos de gestión pública. En este último caso, el va-

lor a rescatar son los antecedentes de trabajo con jóvenes vulnerabilizadas/os y en equipos interdisciplinarios donde ceden parte de su protagonismo para trascender los objetivos deportivos.

Este modelo también toma distancia del deporte de alto rendimiento, aunque en algunos casos la estrategia pedagógica propuesta es similar a las del deporte federado con las mismas metodologías que están orientadas a la competencia, pero de menor exigencia. Esto puede explicarse desde la menor relevancia educativa del docente en el modelo y la necesidad de tornar atractiva la propuesta conservando el componente competitivo de las prácticas como motivador.

### 3. Modelo Integral: la creación de un espacio de promoción y ejercicio de derechos

Este modelo constituye el objetivo enunciado por los integrantes del equipo técnico estatal, y forma parte de su retórica en los espacios de supervisión con las instituciones a pesar de carecer del respaldo necesario en la política pública dominante del GCBA. Asimismo, conlleva una serie de enfoques y estrategias de intervención que pueden hallarse de manera fragmentada sin lograr estructurarse como propuesta institucional de carácter integral.

Uno de sus rasgos característicos se vincula con el llamado *enfoque de derechos* en la intervención social (Valverde Mosquera, 2008) que interpela al Estado como garante principal de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA), a las organizaciones y las familias como corresponsables de su promoción y protección y a las/os jóvenes como actores con potencialidades y habilidades para exigirlos en el marco jurídico de los instrumentos internacionales y nacionales de derechos humanos.

El componente central es la *participación permanente, sistemática y planificada* en la intervención por parte de las/os destinatarias/os y el desafío para los adultos es la promoción de esa participación y la acción pedagógica necesaria para fortalecerla de manera creciente impugnando los estereotipos asociados al desgano y la desmotivación.

Si la perspectiva de derechos tiene que ver con participar, con poder expresarse, que esa persona sea escuchada, respetada,

bueno, esto en clase, ¿cómo se ve? (coordinadora general club Refugio)

Esta preocupación por poner en práctica y operacionalizar el discurso de los derechos de NNyA y proponer como objetivos de intervención la generación de espacios de práctica ciudadana, contrasta con aquellas miradas que ponderan la necesidad de educar a las/os jóvenes desde el deporte o la asistencia sobre las problemáticas que presentan en su cotidianidad. La distancia con estos enfoques no está dada por los componentes de la intervención que se mantienen sino por el lugar que ocupan los intereses y las preferencias de los sujetos juveniles que participan.

Yo creo que llegas un poco así al programa, "voy a hacer un taller de sexualidad" y después te vas dando cuenta que la intervención es otra cosa [...] uno baja con una propuesta muy dirigida, en la que no le estás dando ninguna oportunidad al pibe, a la piba para poder expresarse, para poder decir, para ver qué consulta tiene. (operadora club Torino)

Para este enfoque, la recreación y el deporte no constituyen derechos menores o secundarios, sino que son considerados integralmente y en igualdad de jerarquía con el derecho a la identidad, la igualdad, la participación e integración, la educación y la salud.

La concepción del deporte es cercana al enfoque de *deporte social* (Levoratti, 2015) y a lo que Arribas Cubero (2004) denomina *participativo-recreativo*. Sus rasgos característicos son: libertad para elegir la disciplina y el nivel de implicación en ella, carácter autotélico, adaptación a las particularidades de cada sujeto, flexibilidad en las reglas, técnicas y formas de organización, heterogeneidad de los grupos en cuanto a género, edad y condición física, y satisfacción y placer como motivadores de su práctica.

La libertad para elegir las características que las/os jóvenes quieren que asuma la actividad, ya sea recreativa, competitiva o formativa, constituye un elemento central y supone un trabajo permanente entre adultos y participantes respecto a sus contenidos e implicancias cuando hay opiniones

encontradas o cuando se producen intercambios deportivos con otras instituciones.

Me ha pasado que, en un turno, en la pileta, les gustaba jugar, no querían aprender a nadar. [...] Entonces, ¿qué les gusta hacer? “Nos gusta jugar al waterpolo”, bárbaro, y armábamos torneos [...] Y de repente otro turno decía “yo quiero entrenar, porque quiero llegar a octubre cuando sea el torneo y me toque correr esos diez metros de borde a borde de la pileta, la quiero romper”. Bueno, bárbaro. Y entrenábamos. (ex docente club Refugio)

Como puede apreciarse, este enfoque se aparta de la consideración de las/os jóvenes como individuos pasivos y beneficiarios de asistencia en virtud de la compasión pública o privada y remite a la noción de ciudadanía y su consideración como sujeto de derechos.

Para lograrlo, no sólo deben confrontar con concepciones vinculadas al asistencialismo<sup>8</sup> o las ideologías rescatistas y de control social, sino también con las/os propias/os destinatarias/os que suelen asumir discursos del modelo de rendimiento y un rol pasivo respecto al contenido y gestión de su tiempo libre en el marco de las trayectorias marginales que les son asignadas.

La dupla trabaja sobre las implicancias de las elecciones realizadas grupalmente y el desánimo que suele producir la derrota en los intercambios deportivos, aunque el objetivo de las prácticas haya sido definido en torno al placer y la diversión. De igual modo, cuando el grupo ha elegido la competencia y la formación deportiva como objetivo, la intervención se sitúa alrededor de las frustraciones o la cohesión grupal, los límites éticos que la victoria a cualquier costo puede significar o el

<sup>8</sup> Sigo acá el planteo de Grassi (2003) quien concibe al asistencialismo como la provisión de bienes y servicios de carácter discontinua y focalizada en las “carencias” de determinados grupos sociales, con escasa capacidad redistributiva, concebida como deber moral de un actor individualizable y de orientación contraria a aquellas políticas de asistencia que se inscriben en un marco global de derechos y garantías que obligan al Estado a asistir a estos grupos sociales, de manera complementaria al sistema de seguros sociales y prestaciones universales.

sostenimiento del disfrute del juego tanto en la victoria como en la derrota.

Coincidente con este enfoque de derechos y deporte, el modelo implica una noción de *recreación sustantivada* (Lema y Machado, 2013) en la que el tiempo libre opera como fin de una educación integral, como vía de desarrollo personal y de autonomía del sujeto en la gestión de todo su tiempo. El mismo no actúa sólo como ámbito de intervención sino también como propósito donde se busca el máximo de participación tendiendo a la realización de actividades cada vez más autocondicionadas y autogestivas.

La actividad recreativa [...] es una forma de ejercicio de la libertad, una utilización de la capacidad de elección voluntaria sobre el modo en que vamos a gestionar ese tiempo, nuestro tiempo, y sobre la actividad que deseamos realizar. (Proyecto institucional club Torino)

Este enfoque entiende al juego principalmente como práctica lúdica, como dimensión existencial de la persona caracterizada por una actitud de libre exploración y creatividad, como forma de interacción con la sociedad y la cultura que se justifica no desde su utilidad sino desde la gratuidad, desde el placer y satisfacción que su experiencia genera.

Contrariando a las visiones instrumentalistas de la recreación y a las acciones casuísticas que sólo identifican problemáticas o derechos vulnerados en jóvenes de sectores populares, la búsqueda del placer en las actividades deportivas es rescatado por algunos agentes como contenido a recuperar y como fin en sí mismo.

Es lindo meterse al agua de por sí, ¿no? Estar en una pileta, en invierno con agua calentita. Y entonces me parece que desde ahí es toda una experiencia placentera [...] como que la cuestión más lúdica recreativa empieza a aportar a medida que van teniendo más confianza en el medio, en el agua. (coordinadora general club Refugio)

Esta dimensión hedonista de la práctica deportiva se vincula también con la centralidad de lo corporal y las emociones miméticas que provoca (Elías y Dunning, 1992) y que son transferidas a otras situaciones cotidianas de quienes las realizan. Lo corporal también supone un lenguaje específico de interacción con otros que, según los entrevistados, puede resultar “un poco más fácil que poner en palabras” e incitar al fortalecimiento de los vínculos y la pertenencia grupal.

El perfil docente en este modelo es el *filopro-yectual* (Aisenstein et al., 2011) cuya propuesta está basada en el diseño curricular de la educación física para el nivel escolar medio, tiene una orientación recreativa-educativa que reconoce las particularidades de los participantes y trata de adaptarse al contexto institucional y grupal donde está trabajando, propone estrategias novedosas y ofrece distintas posibilidades para elegir cuál implementar.

El operador social tiene un carácter *polivalente* con capacitación y experiencia en el SPID, formación en el campo de la recreación y ciertos conocimientos de las disciplinas deportivas para poder incidir tanto en sus aspectos intrínsecos (agonismo, lúdica, hedonismo) como extrínsecos. Las prácticas deportivas involucran reglas, trabajo cooperativo, aprendizajes, competencia, sociabilidad y reconocimiento con un fuerte peso en la constitución de la identidad y la subjetividad que también son objeto de intervención de las disciplinas psico-sociales.

[El/a operador/a social] es ideal para complementar la parte deportiva y también lo social, cultural, educativo, familiar [...] en los entrenamientos ver situaciones específicas [...] “a tal la están dejando sola”. “A éste lo vi re enganchado”, capaz que yo no lo vi y ese día nadó un montón. Y por ahí nos ayuda mucho más en el refuerzo positivo de ese chico o chica que por ahí no se lo das y es un garrón. (coordinador de docentes club Libertad)

La modalidad de trabajo entre ambos (dupla) requiere necesariamente de una sinergia que potencie los saberes y habilidades específicas de cada disciplina y las oriente al desarrollo del

deporte recreativo y la promoción de derechos como un todo integrado en el que el objetivo central esté puesto en el protagonismo y autogestión de las/os jóvenes.

## Cuadro síntesis de modelos de intervención

Ejes	EDUCATIVO	ASISTENCIAL	INTEGRAL
Objetivos Institucionales (respecto al PAD)	Acceso y aprendizaje del deporte	Intervención reparadora de derechos vulnerados	Espacio de promoción y ejercicio integral de derechos
Contenidos de la Intervención	Incorporación de habilidades motoras, técnicas y sociales Intervención psico-social en los márgenes	Contención y orientación "proyecto de vida" Atención de emergentes y talleres transversales	Promoción del protagonismo juvenil en contenidos intrínsecos y extrínsecos del deporte Enfoque de derechos
DEPORTE (enfoque)	Deporte Educativo	Estático y unívoco (excusa/anzuelo)	Modelo participativo-recreativo
RECREACION (enfoque)	Recreación práctica	Instrumentalismo	Recreación sustantivada
Perfil docente	Profe de Educación Física	Entrenador Profe "recreativo"	Filoproyectual Profe "recreador"
Perfil operador social	<ul style="list-style-type: none"> <li>animador/recreacionista</li> <li>preceptor/consejero</li> <li>profesional casuístico</li> </ul>	Profesionales de disciplinas psico-sociales	Polivalente (Formación en SPID y Recreación)
Trabajo en Dupla (modalidad)	Dicotómica o acotada a la grupalidad	Dicotómica	Sinérgica
JOVENES (concepción subyacente)	Estudiantes/alumnos	Beneficiarios	Sujetos de derechos

### Consideraciones finales

A través del presente artículo he resumido parcialmente los resultados de un estudio de caso que ha priorizado la producción de conocimiento profundo sobre el Programa Adolescencia y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados. No obstante, al adoptar un carácter instrumental permite abordar un problema conceptual más amplio vinculado con las formas en que pueden articularse la recreación y el deporte en propuestas y políticas que tienen propósitos de "inserción" o integración social y "promoción de derechos".

Como se ha podido evidenciar aquí, los dispositivos institucionales que participan del programa son heterogéneos y congregan agentes con experiencias, disciplinas y perspectivas teóricas e ideológicas diversas. Si bien las prácticas deportivas son connotadas como "recreativas" en el sentido de no perseguir como fin último el rendimiento o la competencia entre sus participantes, desde el programa no se establecen lineamientos explícitos acerca de los enfoques pedagógicos a desarrollar por las instituciones ni guías que orienten los objetivos y contenidos de las actividades deportivas implementadas.

Esta falta de directrices específicas concede márgenes de autonomía considerables habilitando enfoques y modalidades diversas de implementación como: la consideración del deporte como un bien cuyo aprendizaje contribuiría por sí mismo al desarrollo personal y vincular, la democratización del acceso a propuestas de "entretenimiento" para su consumo, la recreación entendida como derecho autotélico a garantizar en articulación con otros derechos y/o como recurso estratégico para incidir en otros objetivos más o menos jerarquizados, la búsqueda del protagonismo de los participantes y la vivencia creativa del tiempo libre, entre otras.

Para poder organizar y explicar esta diversidad, en este trabajo he descripto tres modelos de intervención -educativo, asistencial e integral- que fueron construidos como resultado de la investigación para dar cuenta de los modos particulares de articular el deporte, la recreación y la intervención psico-social por parte de aquellas instituciones y las/os agentes que operan sobre las/os jóvenes destinatarios.

Si bien estos modelos presentados son construcciones abstractas que no tienen existencia

empírica como tales, su explicitación permite identificar los modos dominantes de intervención en el programa y la trama primordial que en cada contexto institucional orienta los objetivos, contenidos y estrategias utilizadas. Asimismo, admite la posibilidad de cruces de frontera entre modelos por parte de sus agentes, quienes provocan interrogantes, tensiones y disputas con el Estado local y al interior de las instituciones recreando y transformando permanentemente las formas de implementación del programa en el terreno.

Al tratarse de resultados de una investigación empírica que analiza la implementación de un programa social que toma a la recreación como categoría central de análisis e intervención, los modelos construidos a partir de ella pueden constituir referencias valiosas para la planificación y análisis de otras propuestas orientadas a la gestión del tiempo libre en jóvenes, especialmente aquellas que involucren prácticas deportivo-recreativas.

### Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á., Ganz, N., Perczyk, J., Benito, F., Bamonte, L., y Baioni, G. (2011). Aspectos de la cultura física en los programas sociales, educativos y de salud. Argentina. En *EFDeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 152.
- Arribas Cubero, H. (2004). Actividad física, ocio y educación: el valor de las actividades físicas recreativas. En Monteagudo y Puig (Ed.) *Ocio y deporte. Un análisis multidisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Carballada, A. (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En Revista *Última Década*, N° 23, pp. 9-29. Centro de Estudios Sociales. Valparaíso, Chile.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso civilizatorio*, México: FCE
- Faleiros, V. (1992) *Trabajo Social e Instituciones*. Buenos Aires: Hvmantitas
- Fraguela Vale, R., Garrote, L. V., Gómez, J. A. C., y Navarro, Á. L. (2010). *Deporte y Ocio: nuevas perspectivas para la acción socioeducativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Giménez, J., Abad, M. y Robles, J. (2009). La enseñanza del deporte desde la perspectiva educativa. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, Número 5.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio.
- Lema, R., y Machado, L. A. (2013). *La recreación y el juego como intervención educativa*. Montevideo: IUACJ.
- Levoratti, A. (2015) *Deporte y política Socio-educativa: una etnografía sobre funcionarios y profesores de educación física*. Buenos Aires. Prometeo.
- Machado, L. (1990) A modo de prólogo. En: Martínez y Peri, *La recreación juvenil en el Uruguay* (pp. 3-7) Montevideo: Banda Oriental.
- Munné, F. (1980) *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico. Crítica del ocio burgués*. México: Trillas.
- Picco, D. (2022) El derecho a la recreación en jóvenes. Programa Adolescencia en CABA. En Griffa, Coppola y Poblete (comp.) *El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos*. UPC Córdoba: Editorial Universitaria.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de educación*, (311), 123-134.
- Valverde Mosquera, F. (2008). Intervención social con la niñez: Operacionalizando el enfoque de derechos. *MAD*, (3), 95–119.



# RECREACIÓN Y DEPORTE EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA COMUNA DEL VALLE DE ANISACATE (CÓRDOBA, ARGENTINA)

**Daniela Claudeville<sup>1</sup>**  
**Lucía Cortés<sup>2</sup>**  
**Facundo Zárate<sup>3</sup>**

Córdoba, Argentina

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Educación Física. FEF-UPC. Trabaja en Fluido Aqua & Terra Especialista en diversidad funcional, entrenamiento acuático y terrestre.

Email: [danielaclaudeville@upc.edu.ar](mailto:danielaclaudeville@upc.edu.ar)

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Educación Física FEF-UPC. Trabaja en nivel primario de la Escuela Almafuerte y en entrenamiento funcional en LC training

Email: [luciacortes@upc.edu.ar](mailto:luciacortes@upc.edu.ar)

<sup>3</sup> Profesor y Licenciado en Educación Física Trabaja en la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de Córdoba y en el Área Deportes y Recreación de la Comuna del Valle de Anisacate. Participa en organizaciones sociales territoriales desde la Educador Popular y la Recreación Integrante del Foro Recreación Córdoba

Email: [facundozarate@upc.edu.ar](mailto:facundozarate@upc.edu.ar)

Este escrito da cuenta del trabajo de investigación realizado como Trabajo Final de Grado de la carrera de Licenciatura de Educación Física en la Facultad de Educación Física (Ipef) de la Universidad Provincial de Córdoba (FEF-UPC), Argentina. Se enmarca, a su vez, en el proyecto de investigación Políticas Públicas de Recreación en la Provincia de Córdoba, dirigido por el Dr. Marcos Griffa (2021a), de la misma universidad.

En esta indagación se analizaron las características de las políticas públicas en recreación y deporte propuestas por la Comuna de Valle de Anisacate del departamento Santa María, Provincia de

Córdoba, Argentina. Esta comuna se encuentra a 50 km al sur-oeste de la capital provincial, en el Valle de Paravachasca y cuenta con alrededor de 2000 habitantes. Forma parte del conglomerado de localidades a la vera de la ruta provincial 5, conformado por el Municipio de Anisacate y las comunas de Villa La Bolsa y Villa Los Aromos. Colinda con el barrio Cerritos de Villa La Bolsa y con los barrios Chañaritos y El Descanso de la localidad de Anisacate.

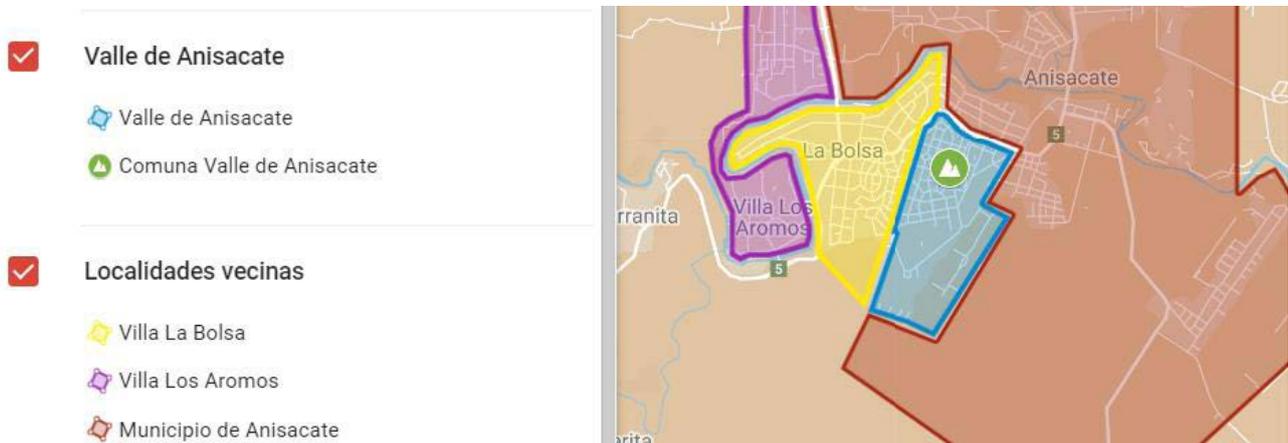


Figura 1. Mapa del conglomerado entre Anisacate, La Bolsa, Los Aromos y Valle de Anisacate. Fuente: Captura sobre mapa de producción propia con Google My Maps.

Se buscó identificar los enfoques u orientaciones presentes en las políticas públicas recreativas y deportivas (en adelante PPRyD) de la comuna de Valle de Anisacate, analizar los modelos de gestión en función del grado de participación de lxs destinatarixs, y caracterizar los tipos de propuestas presentes en dichas las PPRyD comunales. Se aborda la temática a partir de reconocer el diagnóstico que realizan autorxs como Griffa (2021b), Gerlero (2011) y Suarez (2006) para el caso argentino, cuando plantean la escasez de estudios sobre las políticas públicas recreativas en los distintos niveles del Estado.

En el trabajo se presenta una conceptualización de los núcleos centrales del trabajo, dando un contexto teórico a los conceptos de políticas públicas, ciclos de conformación de las políticas públicas, modelos de gestión, participación, PPRyD, aproximaciones al concepto de recreación, enfoques de recreación, aproximaciones al concepto de deporte y sus orientaciones.

En cuanto a la metodología de la investigación, se presentan en dos apartados. El primero de ellos da cuenta de las decisiones acerca del tema de estudio, los objetivos generales y específicos, enfoque metodológico, instrumentos seleccionados y la construcción de datos. La indagación se realiza desde un enfoque cualitativo. Es de tipo

exploratoria y descriptiva (Yuni y Urbano, 2006). El trabajo de campo fue de 12 meses, en los cuales se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas (al Jefe Comunal, el coordinador del ADyR y dos profesorxs), análisis documental (del proyecto escrito que da origen a la propuesta), 10 observaciones (7 clases de deportes y 3 de eventos recreativos), así como también registros de audio, fotográficos y videos con el propósito de rescatar las voces y aportes de lxs diferentes actorxs involucradxs. También se realizaron grabaciones de conversaciones que surgieron espontáneamente con dos grupos de jóvenes que participaron de las actividades. Con respecto a la infraestructura recreativa se relevaron y fotografiaron la totalidad de espacios existentes, y se realizaron registros en cinco de ellos a partir de recorridos de manera aleatoria en distintos días y diferentes horarios.

El procedimiento llevado a cabo para realizar el análisis de datos parte de la lectura del trabajo de campo. Se triangularon fragmentos significativos que explicitan recurrencias encontradas en base a categorías construidas en relación a los objetivos específicos. Estas categorías fueron: (a) los tipos de propuestas, (b) la participación en los modelos de gestión, (c) enfoques de recreación y orientaciones de deportes (d) financiamiento y marco normativo. A su vez en los tipos de propuestas se categorizaron en infraestructura, propuestas

dirigidas permanentes y propuestas dirigidas eventuales.

En el segundo apartado vinculado a la metodología, se explicitan aspectos relacionados al rol de lxs investigadorxs de este equipo, los debates atravesados sobre las implicancias con el objeto de estudio, el proceso de vigilancia epistémica y la reflexividad. Se realizaron narrativas personales de cada unx de lxs integrantes del equipo, donde se expresaron las diferentes formas de involucramiento en relación al territorio, al objeto de estudio y al proceso personal como investigadorxs. El camino investigativo estuvo atravesado por debates sobre los grados de implicancias de cada integrante del equipo. No ha sido la intención de esta investigación lograr un conocimiento “objetivo”<sup>4</sup>, así como tampoco se cree necesario negar o esconder las subjetividades que atraviesan a quien investiga. Lejos de pensar que las diferentes formas de involucrarnos y de acercarnos al objeto de estudio hacen perder objetividad, consideramos que la posibilidad de explicitar los *desde dónde*, nos permite realizar un ejercicio de reflexividad (Guber, 2004).

En el capítulo “Hallazgos y problematizaciones”, se desarrollan los análisis de datos, partiendo de una descripción del territorio en el que se inscribe esta investigación: la Comuna del Valle de Anisacate. Se presentan datos sobre la ubicación geográfica, historia, cantidad de habitantes y modo de administración. Luego se avanza sobre las características de las PPRyD que presentamos a continuación:

### **Las políticas públicas recreativas y deportivas en el Valle de Anisacate.**

La indagación se propuso ahondar sobre cuáles son las características de las PPRyD en la Comuna del Valle de Anisacate. Se ha profundizado en tres aspectos: acerca de los modelos de gestión en relación a la participación de destinatarixs y vecinxs, sobre los enfoques de deportes y de recreación presentes en dichas políticas y sobre el tipo de propuestas que se presentan.

En relación a las propuestas se encontraron tres formatos. Por un lado, la construcción de infraestructura para espacios recreativos de parte de la Comuna, por otro lado, dos tipos de propuestas ejecutadas por el Área de Deportes y Recreación (en adelante ADyR): propuestas dirigidas permanentes, de carácter deportivo y propuestas dirigidas eventuales, en forma de eventos recreativos.

### **La construcción de infraestructura recreativa.**

En cuanto a la construcción de infraestructura para espacios recreativos de parte de la Comuna, se parte de reconocer que es menester del Estado garantizar el acceso a espacios y equipamientos recreativos.

Como hallazgos se identificaron dos cuestiones. La primera, el lugar central que tuvo la infraestructura recreativa en el loteo que dió origen a la localidad en la década de 1950. Quienes diseñaron el loteo construyeron una pileta olímpica, canchas de tenis, bar, juegos infantiles, entre otras infraestructuras como llamador para la venta de lotes. Si bien esa infraestructura original quedó en predios privados, persiste el valor simbólico sobre los espacios recreativos.

En segundo lugar, se relevan en la actualidad 6 espacios verdes destinados a construcción de infraestructura recreativa en formato de plazas, costas del canal Las Rosas y un campo de deporte. Se encuentran distribuidas espacialmente en todo el territorio comunal de tal manera que nadie vive a más de mil metros de uno de estos espacios garantizando su disponibilidad y accesibilidad geográfica (Griffa, 2022).

En total estos espacios ocupan una superficie de 36.375 metros cuadrados. Cada uno de estos se encuentran intervenidos con distinto mobiliario, desde juegos de plaza, gimnasios, bancos y mesas, estaciones solares, entre otras. Para que lxs lectores puedan tener una referencia gráfica de la superficie destinada a espacios para infraestructura recreativa en relación a la población, si se quisiera juntar a toda la población del Valle de Anisacate en un mismo lugar, cualquiera de los espacios alcanzaría para garantizar, al menos, dos m<sup>2</sup> por habitante. O pensándolo de otra manera, la Comuna destina entre 25 a 32 m<sup>2</sup> de superficie por cada habitante.<sup>5</sup>

4 Nos referimos aquí a la concepción positivista de la objetividad, de la que buscamos distanciarnos como investigadorxs.

Pablo Ziperovich (1995) sostiene que es muy común que en las áreas rurales prevalezca la idea de que no es necesario destinar espacios verdes para infraestructura ya que “tiene verde o el terreno libre está a mano” (p.13), aspecto que no se observa en el caso indagado.



### Espacios recreativos

- ◻ Valle de Anisacate
- ◻ Plaza Mirador del Valle
- ◻ Plaza Rincón de los niños
- ◻ Plaza de las lechuzas
- ◻ Campo de deportes "El poli"
- ◻ Plaza Lomas
- ◻ Costa del Canal Las Rosas/Plaza Niños del Valle

Figura 2 . Mapa de los espacios recreativos. Fuente: Captura sobre mapa de producción propia con Google My Maps.

5 Si se calcula sobre 2500 habitantes serían 25 mt<sup>2</sup>, si calcula sobre 2000 serían 31.8mt<sup>2</sup> por habitante

### Propuestas desde el Área Deportes y Recreación

En cuanto a las propuestas ejecutadas por el ADyR se encontraron dos tipos. Por un lado, propuestas deportivas de carácter permanente. Se desarrolla la práctica sistemática de deportes *colectivos* que implican *procesos grupales* entre quienes lo practican (Souto, 1993). Se realizan en paralelo al ciclo lectivo escolar, con dos encuentros semanales. Se encuentra una relación entre los deportes desarrollados y la infraestructura disponible. Estas propuestas están orientadas mayoritariamente a la franja etaria de entre 6 a 18 años, a excepción de un grupo de fútbol infantil de 4 a 6 años y la presencia de personas adultas que participan del espacio de Voley.

Por otro lado, se encuentran propuestas que se realizan de manera eventual, a modo de jornadas en donde predomina la recreación. Estas jornadas toman carácter de evento. Se han observado propuestas eventuales tales como una barrileteada, presentación de libro de cuentos con bicicleteada, una jornada recreativa de cierre del año de los espacios deportivos, y el festejo del Día de la Niñez.

### Modelo de Gestión y Participación

Con respecto al modelo de gestión en relación a la participación, se encuentran diferentes grados de implicación de actorxs en las distintas fases del ciclo de la política (Pallavicini, Chamizo & Vargas, 2013). En la fase de formulación las decisiones mayoritariamente están centradas en las autoridades comunales y el coordinador del ADyR. Pese a ello, la propuesta desarrollada por el ADyR se origina a partir de la iniciativa de un vecino, que con el tiempo se convierte en el coordinador de la misma. En la fase de implementación, toman centralidad los equipos de especialistas en las tareas, así como aparece una participación de vecinxs de manera informada pero solo asignada (Hart, 1993), siendo en las propuestas recreativas donde aparece mayor participación de lxs vecinxs. Si bien mayoritariamente se observan características del modelo *top-down* (de implementación desde arriba hacia abajo) no es menor la existencia de propuestas que se construyen desde abajo hacia arriba, donde aparecen nuevxs actorxs participando y proponiendo. En cambio, en la fase de análisis y evaluación, se identifica nuevamente una concentración en la participación de las autoridades comunales y el coordinador del ADyR.

### Enfoques y orientaciones de recreación y deportes

Con respecto al deporte, el trabajo realizado nos permite inferir la existencia de múltiples orientaciones. Con predominio en las vinculadas al deporte-salud (principalmente en el proyecto escrito), al deporte recreativo (en relación a los recursos metodológicos y al tipo de encuentros que se proponen) y al deporte social-para todxs. Con respecto a este último se analizan algunos discursos vinculados a lo social, como la construcción de (a) un lugar de pertenencia, (b) el desarrollo comunitario, (c) espacio de participación, (d) espacio de encuentro y socialización (e) espacio en donde compartir (f) la construcción de una identidad común.



Figura 3. Camiseta con la imagen de la Lechuza en el hombro  
Fuente: Imagen propia

Una dimensión que emerge cuando se hace mención a *lo social* es el concepto de *contención o contención social*. Se trata de un concepto polisémico de amplia utilización como sinónimo de inclusión, desarrollo o asistencia social. Pero aunque se usen como sinónimos, en términos teóricos refieren a distintas concepciones.

En los discursos aparece el concepto vinculado a concepciones criminológicas que priorizan la prevención de delitos. Otra acepción de contención social es utilizada para caracterizar la acción asistencial del Estado, que busca dar contención a

quienes por condiciones de pobreza o indigencia estuvieran excluidos del ejercicio de derechos básicos. También aparece la contención expresada en términos educativos, para referirse al acompañamiento, ya sea individual o grupal, en la adquisición de nuevos conocimientos, de vivencia de nuevas experiencias.

En relación al enfoque de recreación, estas actividades se constituyen como propuestas que comienzan y terminan el mismo día. Al no tener regularidad temporal, no existe la posibilidad de dar continuidad a un *proceso grupal* de lxs participantes, que no necesitan darse *formas organizativas* ni asumir *roles protagónicos*, así como tampoco existen niveles de toma de decisión en cuanto al planteo y desarrollo de *objetivos educativos* (Waichman, 2004). Estos elementos permiten inferir que el enfoque de recreación se corresponde con el recreacionismo, ya que al parecer, estas jornadas tienen como objetivo el entretenimiento de quienes participan. También se identifica una subordinación del campo de la recreación con respecto al deporte, tanto en la periodicidad como en la cantidad de propuestas desarrolladas en cada uno de esos campos.

Se infiere la existencia de una preponderancia del deporte como prioridad, quedando subordinado o relegado el campo de la recreación. En este sentido, Marcellino (1996, en Gomes et. al., 2013) considera que las políticas públicas recreativas, generalmente son "relegadas a un segundo plano" tanto en el ámbito académico como en el ámbito público.

### **Financiamiento y marco normativo.**

Por cuestiones de formalidad en relación a la extensión, dos dimensiones del análisis realizado quedaron fuera del informe entregado como Trabajo Final de Licenciatura. El análisis referido al financiamiento parte de la premisa de que el reconocimiento de la recreación como un derecho implica para el Estado la obligación de ejecutar políticas públicas que lo garanticen. Una de las dimensiones centrales de esta garantía tiene que ver con la forma con la que se financian los planes, programas y proyectos. En el caso de las PPRyD en el Valle de Anisacate cabe destacar que tanto las propuestas del ADyR como los espacios recreativos son de libre acceso para la población.

En el caso de las propuestas dirigidas por el ADyR, la gratuidad de las mismas es un indicador (si bien no el único) de garantía de derecho. En otras palabras, el hecho de que no exista un arancel para participar de las actividades hace que cualquier persona que desee realizar las actividades pueda hacerlo. Esta gratuidad en el acceso no implica que las actividades no tengan un costo: el salario de lxs profesorxs, el mantenimiento del espacio, las inversiones de infraestructura, los elementos deportivos, el costo de los seguros, el servicio de emergencias, son algunos de las erogaciones que son necesarias para el desarrollo de las propuestas.

En el año 2021 el financiamiento de las propuestas fue sostenido en su totalidad por la comuna. Estos aportes son parte del presupuesto comunal producto del cobro de impuestos o de tasas. No hay aportes para deportes y recreación provenientes del gobierno provincial o nacional. A partir del año 2022 se autoriza al ADyR a generar un bono contribución. Ese aporte es voluntario y no excluye a quien no lo abone de participar de las propuestas. El bono no reemplaza al presupuesto comunal, que sigue siendo quien financia salarios, elementos, mejoras, sino que actúa como un complemento.

Con respecto a aportes de privados, se encuentra en dos sentidos: como donaciones de productos para los eventos (cal para marcar las canchas, comida o bebida, regalos para el Día de la Niñez) o bien como sponsors en las camisetas. Sobre esto último, la ropa que se utiliza en los encuentros es comprada por las familias a través de la venta de rifas, a precio subsidiado. Del costo total, un porcentaje es financiado por la Comuna, otro porcentaje por los sponsors que aparecen en la ropa y otro por la venta de rifas.

En definitiva, se puede inferir que el financiamiento de las PPRyD en el Valle de Anisacate surgen de 4 lugares:

- a) partidas presupuestarias comunales
- b) bono contribución
- c) actividades como buffet o cobra estacionamientos
- d) aporte de sponsors

Con respecto a la orgánica comunal y al marco normativo se encuentra que desde la Comuna del Valle de Anisacate existe una resolución que habilita partidas presupuestarias para las actividades que lleva a cabo el ADyR. Sin embargo, las comunas no tienen la obligación de constituir un organigrama propio con áreas y secretarías. No existe más que la necesidad de dotar de una partida presupuestaria a través de una resolución, junto con la designación de un responsable para poner en funcionamiento un área. Lo que sí es atribución de la comisión comunal fomentar las actividades dirigidas a preservar la moralidad pública y promover la educación, la cultura y las actividades deportivas, recreativas y turísticas (art 197º inc 6 de la ley 8102, Régimen de municipios y comunas de Córdoba). De todas maneras no deja de ser llamativo que el ADyR sea, junto al Área de Maestranza y al Centro de Salud, las únicas áreas visibles de la comuna. Esto implica una jerarquización de dicha área en relación a otras que habitualmente aparecen con mayor jerarquía.<sup>5</sup>

### Nuevos horizontes.

El proceso transitado nos desafía a continuar indagando. En este camino, hemos construido algunas certezas que deseamos compartir. En principio, queremos reivindicar la necesidad de la existencia y mejora de las políticas públicas como forma de garantizar el derecho a la recreación y el deporte. Y reconocer al Estado como un actor central para la garantía de los derechos, a través de la ejecución de planes, programas y proyectos. En segundo lugar, se reivindica la necesidad de la investigación sobre el campo de las políticas públicas recreativas y deportivas con el objetivo de generar nuevos conocimientos y propuestas de mejoras a los planes, programas y proyectos existentes. En último lugar, con el proceso de investigación en marcha empezamos a conocer acerca del enfoque de investigación-acción<sup>7</sup>. Si bien se presentaron algunas instancias de formación que

nos hicieron replantearnos nuestro enfoque, con nuestro trabajo en estado avanzado, decidimos no modificar el enfoque inicial. Sin embargo, apostamos a que este proyecto pueda ser continuado y profundizado, generando instancias de “devolución sistemática” (Fals Borda, 1981), para socializar y retroalimentar los resultados preliminares de las indagaciones en curso.

6 No existen áreas de cultura, educación, seguridad, ambiente u otras. A fines de 2022 y comienzos de 2023 se constituyeron el Área de Turismo y Defensa Civil.

7 Hacia fines del 2022 se presentó desde el equipo dirigido por el Dr. Marcos Griffa, del cual formamos parte, el proyecto “Investigación participativa para el análisis y mejora de políticas recreativas en municipios y comunas de la provincia de Córdoba”, presentado y aprobado en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.

## Referencias bibliográficas

- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. En F. VíoGrossi, V. Glanotten, T. de Wit, (Eds.) Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal (pp. 19-47). Mosca Azul Editores. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/244/La%20ciencia%20y%20el%20pueblo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gerlero, J. (2011). La Recreación como derecho constitucional en América Latina. Un estudio para reflexionar sobre el alcance de la recreación en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1(1). 1-16. <https://es.slideshare.net/ludicajose/revista-latinoamericana-derecreacion1julio2011>
- Gomes, C., Pinto, G., Elizalde, R., Noronha, V. (2013). Políticas Públicas de Ocio y Recreación: Investigando la temática en el contexto de cinco maestrías latinoamericanas. *Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales*, 15(20), 73-93. Ediciones de la Universidad de Buenos Aires. [https://grupootium.files.wordpress.com/2013/06/re-2013\\_07-gomesyotros](https://grupootium.files.wordpress.com/2013/06/re-2013_07-gomesyotros)
- Griffa, M. (2021a). Políticas Públicas de Recreación en Córdoba. Investigación en curso. UPC-FFP.
- Griffa, M. (2021b) Las Políticas Locales de Recreación y Deporte Social en Córdoba, Argentina. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 1-21. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/14553>
- Griffa, M. (2021c). El derecho a la recreación y sus marcos normativos. El caso cordobés. *Revista Minka N°2*. Espacio Foro Córdoba. Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación. <https://issuu.com/minkarecreacion/docs/original>
- Griffa, M. (2022) Enfoques y modelos de análisis de las políticas públicas recreativas. *Revista de Ciencias Humanas CACUMEN*. 1 (1). 181-194. <https://es.scribd.com/document/667469854/ENFOQUES-Y-MODELOS-DE-ANALISIS-DE-LAS-POLITICAS-PUBLICAS-Revista-Cacumen>
- Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós
- Hart, A. R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Editorial Nueva Gente.
- Pallavicini, V., Chamizo, H., & Vargas, J. P. (2013). *Manual de formulación de políticas públicas*. UNFPA.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Suárez, S. (2006). La recreación en el discurso de las políticas locales. *Aportes y Transferencias* 2(10), 69-82. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://www.redalyc.org/pdf/276/27610206.pdf>
- Waichman, P. (2004). *Tiempo Libre y Recreación*. Un desafío pedagógico. PW.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Ziperoovich, P.C. (1995) Espacios para la infraestructura Recreativa. Ponencia para las 11 Jornadas de Tiempo Libre y Recreación. *Revista Recreación n°7*. 12-13.



MATEMAR

WELLYON

Resound 5B

MXP



# Los procesos grupales en los juegos: entre la obiedad y el darse cuenta

Lilia Nakayama<sup>1</sup>  
María Alejandra Ordoñez<sup>2</sup>  
Córdoba, Argentina

<sup>2</sup>Universidad Provincial de Córdoba. Especialista en Pedagogía de la Formación. Maestranda en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología. Profesora de Educación Física. Docente en la Universidad Provincial de Córdoba. Codirectora del Proyecto de Investigación sobre Procesos grupales en educación física, recreación y juego en diferentes contextos. Docente de la Especialización en Educación Sexual Integral, de la Especialización en Recreación y Juego y de la Maestría en Educación Física Escolar, de la Universidad Provincial de Córdoba

Email: alejandraordonez@upc.edu.ar

<sup>1</sup>Universidad Provincial de Córdoba - Universidad Nacional de Villa María. Magister en Educación Corporal. Doctoranda en Educación (finalizando la tesis). Profesora y Licenciada de Educación Física. Técnica en Recreación. Docente en la Universidad Provincial de Córdoba y en la Universidad Nacional de Villa María (Argentina). Dirige el equipo de investigación sobre "El derecho a jugar" y sobre Procesos grupales en educación física, recreación y juego en diferentes contextos. Directora de la Especialización y la Maestría en Recreación y Juego con Perspectiva Latinoamericana. Docente de la Maestría en Educación Física Escolar.

Email: lilia.nakayama@upc.edu.ar

## Resumen

Este artículo sintetiza un trabajo de investigación<sup>3</sup> que analizó los procesos grupales en los juegos desarrollados en clases de Educación Física (EF) de nivel primario, abordando aspectos como interacciones, comunicaciones, roles, liderazgos, conflictos y problemáticas. Se identificaron tensiones, posibilidades y dificultades en los procesos de los grupos.

Desde un enfoque cualitativo, se estudiaron 3 grupos de clases de Educación Física, en escuelas diferentes de la ciudad de Córdoba: 2 de gestión estatal y una privada. El trabajo de campo se realizó mediante observaciones con diferentes grados de participación y entrevistas a lxs<sup>4</sup> protagonistas: docentes y estudiantes de cada grupo, durante el año 2022.<sup>5</sup>

El trabajo ha generado conocimiento sobre los procesos grupales lúdicos que se desarrollan en las clases de EF: la caracterización de las dinámicas de interacción y comunicación entre los suje-

<sup>3</sup> Proyecto de Investigación aprobado y financiado en el marco de la Convocatoria UPC Investiga – 2021 / 2022, bajo el nombre Los procesos grupales en Educación Física y prácticas corporales. N° de Disposición 033/2021

<sup>4</sup> Se utiliza el uso de lenguaje inclusivo a través de términos genéricos abarcativos y palabras que en vez de las vocales designantes de género, se reemplazan con la letra X, para hacer referencia a la diversidad de géneros. Al mismo tiempo, se han usado nombres de fantasía para designar a los sujetos de las narrativas del trabajo de campo, para preservar su anonimato.

<sup>5</sup> El trabajo de campo se realizó con 3 equipos de trabajo. Equipo 1. Mariana Teillagorry y Daniela López Rifé. Equipo 2. Agustina La Barbera, Mateo Moreno Magliano y José Fernando Lujan. Equipo 3. Ana Paula Gutierrez, Diana Daghero, Jorgelina Domingo, Victor Pedroso y Santiago Agustín Pucheta Melo

tos, la asunción e influencia de roles de liderazgo, la invisibilización y/o relegación de otros roles funcionales, la aparición de conflictos entre lxs integrantes, y el atravesamiento de problemáticas grupales, relacionadas con el autoritarismo, el sexismo, la violencia, la discriminación y la exclusión, en los procesos educativos.

También se detectó una escasa atención y promoción a los procesos grupales de parte de lxs educadores, quizás por un desconocimiento sobre ellos, que puede haber incidido para que lxs docentes no intervinieran a fin de modificar modos de relación, a partir de la reflexión y posible transformación de esas prácticas.

Lo producido genera aportes relevantes al campo de conocimiento de la Educación Física y del juego, que permitirían revisar y mejorar prácticas educativas, que favorezcan la formación y el ejercicio de una ciudadanía democrática. Al mismo tiempo, se identifica que quedan muchos aspectos relacionados a los procesos grupales para profundizar y ampliar en futuras investigaciones.

Palabras clave: sistema educativo – derecho a la educación – procesos grupales – educación física - juego

### Introducción

Las prácticas educativas son actos sociales, donde constantemente se interactúa y se comparte con otros sujetos, en los que se desarrollan procesos grupales con diferentes características. Múltiples aspectos configuran una amplia variedad y dinámicas en las relaciones entre lxs estudiantes. En ese marco, se construyen saberes, se comparten prácticas, se intercambian ideas, se desarrollan capacidades y habilidades, entre muchas otras posibilidades.

A partir del relevamiento de trabajos, se ha detectado escasa producción relativa a los procesos grupales en educación, y específicamente en Educación Física y juego. Unos pocos trabajos abordan desde perspectivas cuantitativas, algunas dimensiones en grupos deportivos competitivos. Esto genera una vacancia no solo en el campo de la investigación, sino también en la formación docente. En consecuencia, no se recuperan fundamentos, criterios y recursos que permitan planifi-

car trayectos y propuestas educativas a partir de la consideración de la grupalidad y la promoción de procesos grupales.

El trabajo brinda algunas líneas reflexivas, argumentos, criterios y nuevas posibilidades de promover, atender y analizar los procesos grupales, las potencialidades y dificultades de las interacciones y comunicaciones, el reconocimiento e influencia de roles y liderazgos, la configuración y gestión de normas de convivencia, la detección y abordaje de conflictos u otras problemáticas, aspectos que inciden directamente en las propuestas didácticas y en el aprendizaje de los contenidos.

Se espera que el análisis de algunas prácticas y saberes produzca aportes que permitan la toma de conciencia de los procesos, la desnaturalización, visibilización, atención y acompañamiento de problemáticas grupales, en pos de favorecer los aprendizajes significativos y el desarrollo de cada estudiante.

### Decisiones metodológicas

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que parte de un proceso interpretativo de indagación, a partir del estudio en una situación natural cotidiana (Vasilachis de Gialdino, 2006) para comprender los procesos de construcción de sentido de las acciones grupales de los sujetos en determinados contextos (Marradi et al., 2007) desde la propia perspectiva de lxs protagonistas, en este caso de cada uno de lxs participantes del grupo. La configuración de los procesos grupales, son parte de la cotidianidad educativa, relacionada con la construcción de diversos saberes. Las prácticas sociales pueden generar nuevos conocimientos, relaciones y significados en y con los sujetos que las protagonizan. Se intenta conocer esos procesos grupales para comprender, analizar y problematizar las prácticas educativas en diversos contextos, desde la inmersión en esa red de interacciones y significados.

El objeto de estudio definido se considera como un fenómeno complejo, compuesto por múltiples aspectos, lo que implica analizar cada uno de los aspectos que lo constituyen, sin dejar de considerar la interrelación entramada de los componentes.

El trabajo se desarrolló en 3 grupos de clases de Educación Física en instituciones escolares de nivel primario de la ciudad de Córdoba: 2 de gestión estatal y una privada. Los grupos son de 6to grado. El trabajo de campo se realizó mediante observaciones con diferentes grados de participación y desde diferentes ubicaciones en el espacio. También se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a lxs docentes y entrevistas en pequeños grupos a estudiantes de cada grado. Se gestionaron las autorizaciones institucionales y de los consentimientos informados de lxs padres, madres y/o tutores de lxs niñxs participantes y de lxs docentes.

El análisis se realizó triangulando los registros de observación de los juegos con las entrevistas a docentes y estudiantes y los marcos teóricos de referencia. Se tomaron como aspectos centrales los componentes que cobraron relevancia en el proceso grupal suscitado, con la permanente vigilancia de atender a su complejidad.

### **Marco conceptual referencial**

Como teorías sustantivas se apela a estudios que aportan a las teorías de juego, desde varias consideraciones epistemológicas. Por un lado, aquellos estudios que consideran al juego desde una concepción amplia, como producto y producción cultural, que adquiere particularidades en cada contexto, y al mismo tiempo brindan la posibilidad de creaciones y transformaciones culturales a partir de los mismos juegos, como manifestaciones y expresiones de los sujetos, como signo de identidad, como un saber y esencialmente como un derecho (Nakayama, 2018). Por otro lado, se reconoce a quienes juegan como sujetos necesarios (Rivero, 2011), con diferentes niveles de participación, para la conformación de los juegos, por lo cual se valora la perspectiva de lxs jugadorxs. sus acciones, sus relaciones y sus comunicaciones. Cuando se utiliza la palabra lúdico/a como adjetivo de otro sustantivo, designa la calidad derivada del juego, en esta concepción amplia, diversa y compleja, mencionada anteriormente.

El juego grupal se concibe desde la idea de complejidad. El atravesamiento y entramado de múltiples aspectos que al mismo tiempo se configuran y tensionan, invitan a considerarlo en la diversidad de sus facetas. En este sentido, se

consideran los procesos grupales lúdicos a todas las prácticas, en tanto ideas, acciones, actitudes, comunicaciones, que constituyen y se constituyen a partir de los juegos. Para comprender esos procesos es necesario sumergirse en cada momento de juego identificando las diferentes aristas que constituyen los juegos y los procesos grupales.

Se recupera la producción de trabajos relacionados con los múltiples aspectos de los procesos grupales. Rojas Arredondo y Vivas i Elías (2009) exponen que los procesos grupales pueden definirse desde la comunicación, el liderazgo, el rendimiento, la toma de decisiones y el conflicto grupal. Marín Sánchez y Troyano Rodríguez (2012) aporta fundamentos teóricos que permiten analizar los datos construidos. Desde el ámbito de la educación, Souto (1993) conceptualiza y caracteriza las particularidades de los 'grupos clase', constituidos en el marco del sistema educativo. Desde una mirada crítica, reflexiona sobre los sentidos de "lo grupal", "la grupalidad", "el dispositivo grupal" y "las formaciones grupales" como ejes centrales. Para ella, los procesos grupales son todas aquellas cuestiones que se producen en el interior del grupo, donde entran en juego dinámicas que se van complementando y oponiendo, conflictos, cuestiones de la comunicación, interacción, normas, en el marco de contextos sociales y momentos históricos, evolucionando en un devenir dialéctico.

### **Sacarse la venda para ver procesos grupales lúdicos**

Al mirar lo que ocurre en los juegos, se suele ver el logro de los tantos o el éxito de jugadores o equipos, la desazón de los que pierden, las discusiones, las trampas ¿qué más? Numerosos aspectos pasan desapercibidos. Poner en foco aquellos aspectos que configuran los procesos grupales de constitución de los juegos y, esencialmente, las construcciones sociales que inciden en la formación de los sujetos es una tarea necesaria para quienes trabajamos en contextos educativos.

A continuación, se presentan algunas consideraciones acerca de las interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, y problemáticas grupales, que emergen en los procesos grupales lúdicos.

### **Interacciones y comunicaciones atravesadas por la competencia**

Las interacciones y comunicaciones entre lxs integrantes del grupo fueron un aspecto central analizado en todos los casos. Las interacciones que predominaron fueron de tipo competitivo, originadas por propuestas de juegos competitivos, donde se evidenciaba una mayor jerarquía y valoración de lxs ganadorxs y/o lxs habilidosxs, sobre lxs perdedorxs. De todas las propuestas lúdicas observadas (16 clases), la mayoría fueron deportivas, y solo una fue de tipo lúdico cooperativa. Para Romero (1994) la situación social competitiva se caracteriza por interacciones donde predomina la idea del individuo sobre la del grupo, la comparación y el intento de superación. En cambio, en la cooperativa sobresale la interdependencia necesaria entre los sujetos, donde predomina la idea de lo grupal a partir de la constitución de sus individuos en relación con otrxs (Nakayama, 2022). Este tipo de relación establecida entre lxs miembros de un grupo condicionó otros aspectos del proceso grupal.

Las interacciones son mediadas a través de las comunicaciones. La comunicación en los grupos cumple diferentes funciones. A nivel informacional (Romero, 1994), la función más presente en las clases observadas durante las propuestas, tuvo que ver con la coordinación de acciones para lograr el objetivo grupal de la tarea. Allí, estuvo monopolizada por quienes asumieron el rol de líderes de cada subgrupo, quienes informaban u ordenaban lo que debía hacer cada compañerx, las reglas o algunos aspectos tácticos. En algunos momentos, la comunicación se centró en culpabilizar a quienes no cumplían con las expectativas del líder mediante la utilización de insultos, burlas o castigos hacia sus pares. Ello daría cuenta de interacciones y modos de comunicación con rasgos de violencia cuando se asume liderazgos de modelo autoritario.

*De repente, se empieza escuchar a uno que empieza a gritar y discutir, porque supuestamente la pelota se había ido. Los diálogos fueron: (...)*

*Valentino: Señó, me empezó a gritar en el oído y me pegó una trompada en la cabeza.*

*Ariel: ¡Se fue afuera! (gesto de enojado y señalando el lugar por donde se había ido la pelota). ¡Se fue afuera! ¿Qué flasheas? (Empieza a perseguir Valentino, compañero del equipo contrario que decía que no se había ido)*

*Valentino: Señó, me empezó a gritar en el oído y me pegó una trompada en la cabeza.*

*Ariel: No trompada, le metí un chasqui (hace el gesto de cachetada en la nuca)*

*Valentino: No, chau... (Y se va del juego) (Observac. Esc. 1)*

En este fragmento, no solo se evidencia una violencia corporal, sino también una naturalización de ciertos modos: como gritar en el oído o 'hacer un chasqui'. Estas reacciones, en muchas ocasiones generan la exclusión o autoexclusión de algunxs niñxs. La falta de intervención del docente se conforma casi como un permiso o una complicidad en la perpetuación de esos modos de comunicación.

Estas situaciones presentan características disfuncionales que produjeron retrasos en la comunicación, clima grupal negativo, baja cohesión grupal y subordinación de las metas del grupo a las pugnas entre los miembros (Marín Sánchez y Troyano Rodríguez, 2012) así como exclusión de niñxs de la tarea.

A nivel de estilo de comunicación (Romero, 1994) se identificó que el vínculo que los líderes proponen con sus compañerxs, es el de una relación asimétrica, autoritaria, de dominio y sumisión, donde ejercen el poder sobre ellxs, que escuchan y acatan. Predominan las comunicaciones de sentido unidireccional, verticalista y descendente, con características informativas, autoritarias o paternalistas con tonos imperativos y gestos corporales

de imposición, que funcionaban como un todo indivisible con el código lingüístico, para reforzar los mensajes enviados (Marín Sánchez y Guerra de los Santos, 2012). En el transcurso de uno de los juegos deportivos de handball, se evidenciaron estos aspectos a partir de la discusión sobre el cumplimiento de una de las reglas que impide pisar la línea del área.

*Rodrigo: la pisó (gritó en voz alta señalando a una niña del equipo contrario)*

*Sole: No la pisé (reclama).*

*P: Penal (eleva la voz para que todxs escuchen)*

*Rodrigo: ¡PENAAAAAL! (gritó, con gestos de festejo, cerrando el puño y aplaudiendo)*

*Yo, lo hago yo (levantó la mano. Miró a un compañero que parecía querer decir algo y agarró la pelota)*

*D: Capitan decide quien tira. Sin pisar el área, juegue (Rodrigo tira al arco y hace el gol) (Observac. Escuela. 2)*

En esta situación se observaron las acciones y comunicaciones de Rodrigo, quien había sido designado por el docente como capitán, evidencia la comunicación verticalista, unidireccional, que inhabilita el diálogo no solo con lxs integrantes del otro equipo, sino también con los suyos. El docente habilitó y permitió (y encarnó) el ejercicio de un liderazgo impuesto, porque es asignado, centrado en el líder, con rasgos de autoritarismo, ya que toma decisiones sin consultar, asigna tareas, otorga recompensas y castigos, dando órdenes (Romero, 1994), sin interés por el grupo. Una de las evidencias se expresa en el decir 'Capitán decide quien tira', ratificando la manifestación del capitán 'lo hago yo'.

También se detectó la predominancia de un enfoque exitista de la competencia. Las propuestas de enseñanza se centraron en tareas competitivas o de resolución individual, lo que incidió en las interacciones, comunicaciones, roles y conflictos desarrollados entre lxs estudiantes y analizados anteriormente.

*P: saque de arco. (el arquero lanza la pelota, la agarra otro niño, una niña corre al lado y le pide la pelota, pasa la pelota a otro niño más lejos, le pasa por encima y sale de la cancha. Silbatazo, cobra saque lateral)*

*Iriel: movete, movete, pelotudo (le dice con voz fuerte y gestos de enfrentamiento, al niño que no llegó a alcanzar la pelota) (Observac. Escuela 2)*

La competencia, desde el enfoque exitista, implica 'ganar a toda costa', la sobrevaloración de los resultados sobre los procesos, la justificación de la trampa o la deshonestidad, la escasa solidaridad o cooperación entre grupos, las faltas de respeto y consideración de lxs otros, la exaltación de 'los mejores' en desmedro de lxs que 'no son tan buenos', se vislumbran como características de las tareas, expresados en mayor o menor grado. Para Barreiro (1992) se constituye en una certidumbre hegemónica, donde prevalecen determinados mecanismos de comunicación y modalidades de interacción interpersonal, que disminuyen el buen clima grupal y derivan en un estilo vincular negativo.

En la única situación de juego cooperativo registrado, las interacciones y comunicaciones se multiplicaron en cantidad y calidad de intervenciones de lxs niñxs, el sentido y las direcciones de las comunicaciones y decisiones, con predominio de la relación horizontal entre todxs lxs integrantes. La retroalimentación se incrementó, permitiendo hacer construcciones conjuntas y tomando decisiones que apelaron a los aportes de diversxs niñxs. A pesar que hubo algunas expresiones de violencia, fueron señaladas por lxs mismos niñxs como un llamado de atención y alentar a su revisión. La propuesta lúdica planteaba trasladar una pelota desde un punto a otro, sin tocarla por lxs jugadores, usando un conjunto de sogas.

*Pedro. ¿Sabén qué estoy intentando que hacer? Intentando hacer un círculo y poner la pelota ahí (indica el centro del entrecruzamiento de sogas, lxs niñxs comienzan a entrecruzar otras sogas). Acá, ponelo acá (indica un lugar entre las sogas)*

*Diego: está muy anudado... (Damian intenta separar las sogas que se amontonaron: "ahí está" dice, dejando espacio para que otro niño ponga la pelota)*

*Varixs niñxs: se va a caer... (Diego vuelve a sacar la pelota. Varixs niñxs comienzan a tomar las sogas)*

*Diego: hay que desatar (María, Damian y Pedro comienzan a acomodar nuevamente las sogas)*

*Lucas: no piensen que desde acá lo vamos a llevar hasta allá (indica el lugar donde comenzaría el recorrido, porque no volvieron allí cuando se les cayó la pelota)*

*María. Diego, Diego (Diego coloca la pelota y avanzan, despues de unos metros, se cae)*

*Alicia. Vamos a tener que armarlo de vuelta...*

*María: Desaten todo... (se agrupan alrededor de las sogas, tratando de ordenarlas) (Observac. Escuela 3)*

En esta situación se evidencia una comunicación horizontal, con una mayor participación en calidad y cantidad de niñxs. Las comunicaciones brindan ideas, sugieren acciones, expresan evaluaciones de la situación, solicitan información, en modos respetuosos, de escucha activa y generando participación en las decisiones. Las dificultades suscitadas en la resolución del juego promovieron una mayor interacción, de tipo cooperativa, una búsqueda más diversa y creativa de soluciones, así como la evaluación y coordinación de acciones de lxs jugadores, lo que enriquecieron los procesos grupales generados.

### **Liderazgos y roles, también son cuestiones de género**

Se concibe al rol como la conducta esperada (a veces inesperada) de la persona que ocupa una posición dentro del grupo (Filloux, 1980). Lejos de concebirlo como un comportamiento predeterminado, son modos de actuar y manifestarse de las

personas, en interacciones con otras, en función de las tareas a resolver, los objetivos perseguidos, los modos de interacción y comunicaciones particulares, la historia grupal, en combinación con las características, habilidades, saberes y experiencias de cada persona. Son dinámicos, flexibles y cambiantes, entramados situacionalmente.

Existe una interdependencia entre los roles que desempeñan lxs diferentes integrantes del grupo: pueden desarrollarse por complementariedad (cooperación) o suplementariedad (competencia). Romero (1994) los agrupa en funcionales, favorecedores del crecimiento grupal y el logro de los objetivos; y disfuncionales, centrados en los individuos que no aportan o entorpecen el funcionamiento del grupo. Dentro de los funcionales se pueden identificar los que están relacionados con la tarea grupal o de locomoción, que facilitan y coordinan el esfuerzo del grupo en la consecución de un determinado fin o tarea; y los relacionados con la formación y el mantenimiento del grupo, que permiten su continuidad y mejoramiento.

Uno de los roles más visibles en las clases fueron los de líderes. En general, fueron asignados al inicio de la clase por el/lx docente, al formar los grupos de juego, asumidos generalmente por niños (varones) que demostraban mayor destreza motriz, autoconfianza, seguridad. Ellos definieron parte de las reglas de juego, decidieron qué funciones o acciones podían desempeñar sus compañerxs y daban órdenes. La mayoría se caracterizó por una conducta centrada en la tarea, por ser directivos y con algunos rasgos de agresividad. Podría decirse que dan cuenta de una masculinidad hegemónica debido a que "valora como específicamente masculino la guapeza, la agresividad, la brusquedad, la fortaleza física, la valentía, la fuerza física, la habilidad, el éxito" (Schagradsky, 2003, p.5).

*Las niñas levantan los brazos pidiendo la pelota la mayoría del tiempo, pero nunca la reciben. Uno de los niños empujó a Ariel sin querer, y él se quedó parado levantando los brazos gritándole "ehhh! qué te pasa". (...) Uno de los niños empujó a una de las niñas del mismo equipo, ella se cayó y él siguió jugando. Las compañeras ayudaron a levantarla mientras los niños corrían detrás del niño que tenía la pelota en la mano. (Observ. Escuela 1)*

Este tipo de liderazgo brindó pocas posibilidades a la emergencia de otros roles, que quedaron solapados o minimizados. Solo aparecieron aquellos que podían convivir con este tipo de liderazgo, o sea los que obedecían, cumplían las tareas asignadas o apoyaban al líder, que evidencian la existencia de masculinidades subordinadas y/o complacientes. En algún momento, aparecieron roles que cuestionaban o criticaban al líder, sin mucha trascendencia. Los roles funcionales de mantenimiento de grupo casi no emergieron, y en las escasas ocasiones que lo hicieron, fueron asumidos preponderantemente por niñas, en consonancia con las características atribuidas culturalmente a lo femenino, es decir a los estereotipos de género femenino. Tales roles implicaron calmar los ánimos, intentar generar mejores comunicaciones, indagar sobre la situación de otrxs compañerxs. Ello porque "el estereotipo femenino está asociado con los cuidados, la emoción, la fragilidad, la docilidad, la obediencia a la autoridad masculina" (Marina et al., 2013, pp.2)

A partir de este análisis surgen preguntas en torno a las representaciones construidas sobre los liderazgos y la influencia que pudieran tener lxs docentes en ellas ¿por qué predomina este tipo de liderazgo y de comunicaciones? ¿Cuáles son los mensajes y cuáles los aprendizajes desarrollados en los contextos educativos y sociales, para que lxs niñxs reproduzcan este tipo de prácticas?

### **Conflictos y problemáticas: espejo de la sociedad**

Los conflictos grupales surgen a partir de desavenencias, oposiciones o pugnas de ideas, intereses, motivaciones, valores contrapuestos, contradictorios o que se tensionan entre sí, fruto de las diferencias entre los sujetos participantes (Souto, 1993). Son una parte consustancial a la vida y a los procesos grupales (Rojas Arredondo, 2009) y pueden ser motores de aprendizaje y cambio si se aprovechan para superarlos.

Los conflictos detectados tuvieron varios orígenes. Las discusiones más frecuentes tenían relación con quién asumía un rol, realizaba una acción (por ejemplo, un lanzamiento) o no se cumplía con una expectativa (atajar una pelota). En la mayoría de los casos, la discusión era originada y/o acallada por el mismo líder, sin posibilidad de darle continuidad.

*P: Estás en el área Pilar. Hay penal para el equipo de los varones. (...)*

*Leonardo: Ey ey ey, dejame a mí, dejame a mí (pide para realizar el penal)*

*Brian: No, no, no, lo tiro yo (Grita y niega con el dedo. Agarró la pelota con las manos, corrió a Leonardo para realizar el penal). (Observac. Escuela 2)*

La sumisión, la resignación o la indiferencia eran formas habituales de algunxs niñxs de responder a ese conflicto. La actitud preponderante fue en general de acomodación (Cascón Soriano, 2001)

En las clases y en los dichos de algunxs estudiantes se evidenciaron diversas problemáticas. La mayoría de ellas derivan de aspectos socioculturales que atraviesan las prácticas y reflejan las existentes en la sociedad en general, tales como violencia, autoritarismo, machismo. El reclamo de un grupo de niñas a sus compañeros varones y al docente, acerca de la escasa participación que se les permitía en el juego evidencia una pequeña porción de una gran problemática. En ese momento, frente a la poca atención de los compañe-

ros y a la respuesta del docente 'tienen que jugar', las niñas se quedaron silenciadas y sentadas a un costado.

Otra problemática extendida, que atraviesa las clases son las relacionadas al género. Para González y Rodríguez (2020) las relaciones e interacciones entre el estudiantado se construyen desde perspectivas patriarcales. En consonancia, se identificó que el género masculino tomó mayor protagonismo, poder y decisión en relación al femenino. Scharagrodsky (2001) sostiene que se producen y reproducen determinadas tendencias inequitativas y desiguales desde el punto de vista del género, a través del lenguaje, las expresiones y las actitudes, las cuales están socialmente preconcebidas y naturalizadas.

*Clarisa. Yo profe, cuando estamos jugando en grupo con los varones, a veces me tratan mal, entonces yo me voy. (...) yo digo 'no, ahí no quiero jugar'. Cuando estoy jugando con ellas, jugamos mal todas, entonces ahí se puede jugar. (...)*

*Dalia. Tengo varios problemas con los varones porque son muy juzgantes y se creen superiores porque ellos juegan mejor que nosotras. Nosotras tiramos mal una pelota, UNA SOLA PELOTA (remarca) y las otras jugamos bien, pero te comienzan a insultar y te tratan re mal (...)*

*Juli. Cuando jugamos voley, algunos compañeros me decían 'no te muevas, quédate en ese lugar y no te muevas de ahí', bueno te quedabas duro ahí. Estábamos ahí, te movías en ese lugar nomas y te decían 'pero movete por toda la cancha' (...)*

*Mariana. Una cosa principal es que no te quieren dar pases, le arruinas el partido, encima que los ayudas se enojan. (Entrevista grupal a niñas de Escuela 1)*

Lo que las niñas expresaron, se observó en varios momentos de las clases, ya que los niños (especialmente aquellos que ostentan una masculinidad hegemónica) fueron protagonistas absolutos, marcando con su comportamiento los espacios, tiempos de juego, participantes y con su lengua-

je menosprecio hacia la participación de niñas. Podríamos sostener que la cultura patriarcal se evidencia en prácticas y discursos entre el grupo de niñxs así como de parte de lxs docentes. ¿Por qué se sigue reproduciendo esta cultura (a más de 15 años de la Ley de la ESI)? ¿Cuál es la incidencia de la educación escolar y la educación física en la perpetuación o la modificación de este tipo de prácticas?

La violencia, otra problemática sociocultural muy presente, se evidenció en sus diferentes grados y modos de manifestación a través de las interacciones y comunicaciones, mediante insultos y burlas, expresiones que denotaban desprecio hacia ciertxs compañerxs por considerar que no tenían las habilidades o destrezas físicas para desempeñarse eficientemente en la tarea asignada. En otros casos, se manifestó a través de la negación a la participación, la exclusión de algunxs a los márgenes de los espacios y las acciones de los juegos, la culpabilización por los resultados, lo que configuró una dinámica de poder que lxs relegó a un rol pasivo y secundario (Sánchez Álvarez et al., 2020). Un aspecto preocupante, es la naturalización de estas acciones, dichos y actitudes de violencia, expresadas en la indiferencia e incluso en la sumisión y el pedido de disculpas por parte de algunxs niñxs. La falta de intervención de lxs docentes en la mayoría de los casos agrava la situación por avalar desde el silencio, la inacción e incluso la culpabilización de quienes eran menos capaces o quienes reclamaban.

### **Preocupaciones y reflexiones para seguir pensando y haciendo**

En este apartado, se realizan conclusiones parciales arribadas en la investigación, que habiliten a reflexionar sobre las propuestas educativas generadas desde el juego y que permitan atender los procesos grupales, para favorecer una ciudadanía democrática.

Con frecuencia, la cotidianeidad de las acciones grupales genera una naturalización que, sumado al escaso conocimiento sobre el tema, genera una dificultad para detectar e incidir intencionalmente, con fundamentos y criterios sobre los procesos grupales, tales como las interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, y conflictos, así como la emergencia de problemáticas socioculturales.

En el marco de los aspectos grupales sobresalientes se hace necesario problematizar, revisar y repensar algunos procesos generados, emergentes y las intervenciones docentes que responden a cada momento. Se promovieron condiciones para la imposición de líderes, que derivó en el ejercicio predominante de modelos de liderazgo autoritarios en detrimento de construcciones democráticas. El predominio de este modelo de liderazgo nos hace preguntarnos ¿Qué modelo de liderazgo se transmite en los contextos educativos? ¿Cómo inciden otros medios o entornos en la configuración de este tipo de liderazgo? ¿Cómo podemos propiciar la deconstrucción y problematización, para que se aprendan otros modos de liderazgos más democráticos, compartidos y colaborativos?

Se desarrollaron relaciones más competitivas que complementarias y cooperativas, probablemente en concordancia con las propuestas de enseñanza de lxs docentes, en las que predominaron las tareas de resolución individual y/o colectivas competitivas. ¿Qué aporta y en qué limita este tipo de relaciones? ¿Cómo se pueden repensar y proponer otros modos de relación?

Un aspecto escasamente reconocido, y tal vez por eso invisibilizado y desvalorizado es la existencia, entramado e influencia de los roles sociales. En estos casos, los roles funcionales centrados en el mantenimiento del grupo casi no aparecieron, y en los escasos momentos en que emergieron fueron asumidos por niñas, como mediadoras o indagadoras de lo que les sucedía, sentían o pensaban algunxs compañerxs. Los roles funcionales centrados en la tarea fueron predominantes en las clases, lo que podría inferirse que se pone más importancia en las actividades que en los procesos grupales. ¿Cómo incide la escasa promoción de roles de mantenimiento, consolidación o reconstrucción de los grupos en su continuidad, en la calidad no solo de las relaciones, sino también de la realización de las tareas? ¿Qué otros roles no están emergiendo, que sería necesario que lo hicieran?

Un aspecto recurrente fue que las propuestas de enseñanza se centraron en tareas competitivas o de resolución individual, lo que incidió en las interacciones, comunicaciones, roles y conflictos entre los estudiantes. Lxs docentes no intervi-

nieron para propiciar otros modos de relación a partir de la reflexión y posible transformación de esas prácticas.

Como singularidad, hubo una propuesta de enseñanza referida a juegos cooperativos en uno de los casos analizados. Allí se propició la comunicación e interacciones diferentes a los modos predominantes. Produjo la aparición de nuevos roles, la asunción de liderazgos democráticos en niñas que habitualmente no ejercían ese rol y la participación protagónica de más niñas en la resolución de la tarea, así como la toma de decisiones de forma colectiva. Fue el único caso en que la docente intervino a fin de promover esos cambios en los procesos grupales.

Las preocupaciones rondaron en torno a la naturalización de las interacciones competitivas con escasa conciencia grupal y del otro, las violencias en sus diferentes manifestaciones y grados, las exclusiones derivadas, la indiferencia frente a la discriminación, la escasa participación de algunxs niñas, el lugar relegado de otros. Se reconoce la desatención de los procesos grupales, probablemente por un desconocimiento, que impide planificar y/o intervenir para promover, problematizar y enriquecerlos durante las clases de EF. Este desconocimiento implica desaprovechar la posibilidad de potenciar la grupalidad frente a la individualidad impuesta socialmente. Al mismo tiempo, obtura la problematización de cómo se suscitan aprendizajes con otros y por ello se perpetúa la transmisión de prácticas, actitudes, discursos autoritarios, sexistas, violentos, excluyentes. Se ciega la detección de problemáticas sociales emergentes lo cual impide la intervención para generar transformaciones.

El atravesamiento de factores socioculturales en estos procesos nos llama a reflexionar. Se detectaron problemáticas relacionadas con cuestiones de género, específicamente manifestaciones sexistas, reflejado en la predominancia de líderes masculinos, en las acciones permitidas y restringidas a las niñas, en los decires de unos y otras. Al mismo tiempo, preponderaron los líderes autoritarios, las interacciones y comunicaciones con rasgos de violencia y la escasa atención y promoción a los procesos grupales por parte de lxs educadores. Es imprescindible no desconocer

esta influencia, ya que nos obliga a asumir una educación cuestionadora y transformadora que asuma y trate de revertir estas problemáticas.

Consideramos que una de las dificultades se origina en el desconocimiento de quienes enseñan respecto de aquello que acontece y los factores que condicionan o posibilitan los procesos grupales. Además, existe una naturalización de cómo se producen los modos de interacción y comunicación entre los sujetos, como una cuestión espontánea sin necesidad de mediación de lxs docentes. ¿en qué medida quedarnos en esa situación, no generaría complicidad y continuidad de las problemáticas reconocidas?

Es imprescindible preguntarnos ¿cuánto sabemos de los procesos grupales? ¿Qué y cómo contemplamos en las prácticas educativas que construimos? ¿Qué ciudadanía se construye en la escuela? ¿Qué mensajes y qué acciones promovemos a partir de las decisiones e intervenciones que generamos? La dificultad de responder a estas preguntas y de ser conscientes acerca de los procesos que provocamos, puede generar mecanismos no deseados, resaltar problemáticas existentes, sostener aspectos que necesariamente tienen que ser revisados, como las faltas de respeto, la discriminación, el sostenimiento del individualismo sobre la grupalidad, la complicidad en la falta de reconocimiento y valoración de otrxs, por mencionar algunos. Por lo anteriormente expuesto, se hace necesario conocer sobre la temática a fin de favorecer el empoderamiento de los sujetos y las comunidades y la formación de una ciudadanía democrática desde una educación crítica y emancipadora.

## Referencias bibliográficas

- Barreiro, T. (2005). *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Novedades Educativas.
- Cascón Soriano, F. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf
- Flloux, J.-C. (1980). *Los pequeños grupos*. Libros de Tierra Firme.
- González Barea, E., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía social, Revista Interuniversitaria*, 36(1), 125-138. doi:[https://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.08](https://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08)
- Marín Sanchez, M. y Troyano Rodríguez, R. (2012). *Psicología social de los procesos grupales*. Pirámide.
- Marín Sánchez, M., & Guerra de los Santos, J. M. (2012). La interacción comunicativa en los grupos. En M. Marín Sánchez, & Y. Troyano Rodríguez, *Psicología social de los procesos grupales* (p. 77-98). Pirámide.
- Marina, M., Bilder, P., Garibaldi, M., Martín, P., Montes, M., Nimo, M., Barredo, C., Bargalló, L., Hurrell, S, Zelarallán, M., Marconi, M., Lavari, M., Lencina Rampotis, M, Muzón, L. y Garibaldi, M. (2013). *Material de lectura Eje: Cuidar el cuerpo y la salud: Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emeccé.
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Nakayama, L. (2022). *Miradas posibles al juego en la educación y en la educación física*. Colección Cuaderno de Cátedra. Editorial Universitaria. Universidad Provincial de Córdoba. <https://editorial.upc.edu.ar/publicaciones/miradas-posibles-al-juego-en-la-educacion-y-en-la-educacion-fisica/>
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores* (Tesis doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf)
- Rojas Arredondo, J., & Vivas i Elias, P. (2010). *Procesos de grupos*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Romero, R. (1994). *Grupo. Objeto y teoría*. Vol. II. Ed. Lugar.
- Sanchez Alvarez, I.; Rodriguez Menendez, C. y Garcia Perez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y femineidades. *Retos*. 38- 143-150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Scharagrodsky, P. (2001). Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. *Nómadas* (Col). 142-154 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268012>
- Scharagrodsky, P. (2003). Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina. Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad. *Revista Apunts. Educación física y deportes* Núm. 72 Pág. 41-48. [https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/072\\_041-048ES.pdf](https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/072_041-048ES.pdf)
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.



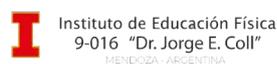




# A VA LES



FACULTAD DE  
EDUCACIÓN FÍSICA  
Ipef Córdoba



# Minka

Recreación y lúdica

**Revista semestral**

**N° 6 | Diciembre 2024**  
Córdoba, Argentina

ISSN 2718 - 7934

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