

La lúdica en las situaciones de juego de “la placita”. Búsquedas reflexivas en torno a las experiencias lúdicas comunitarias

Saredo, Federico (ISEF-CENUR LN) federicosaredo@gmail.com

Liebtreich, Sigrid (ISEF-UdelaR) sisiliebtreich@gmail.com

Soares de Lima, Laura (ISEF-UdelaR) soaresdelimalaura@gmail.com

Antúnez, Valeria (ISEF-UdelaR) valeriantunezguimaraens@gmail.com

Resumen

El (re)encuentro de los jueves de tarde en la placita, tiene una cita pendiente con el derecho a jugar. Una excusa lúdica contagiosa que ata y desata cuerpos en un marco de significados compartidos en el territorio suroeste de la ciudad de Paysandú. Nos constituimos intersubjetivamente, reivindicando la condición lúdica humana para transformar lo vulnerado del paisaje político-social. Estas prácticas lúdicas, se encuentran entramadas en un territorio natural que reclama sus espacios, un mundo material exige mayor imaginación, mientras el cuerpo social impone su herencia. Expresiones lúdicas permeables se entrelazan en busca de intersticios entre lo disponible y lo dispuesto, lo establecido y lo permitido. ¿Cómo (re)construir nuevos sentidos a estas prácticas?, ¿cómo irrumpir lo cotidiano, suspender la tradición, profanar lo ordinario?, ¿cómo disponerse a lo nuevo? Desde un enfoque metodológico etnográfico en base a la observación participante, se analizan las experiencias de juego compartidas entre infancias y participantes universitarios y se representan en múltiples actitudes y disposición lúdicas que abarcan dos direcciones de sentido: lúdico y no lúdico. Estas experiencias colectivizadas, son invites en busca de complicidades mutuas que ayudan a separarse de lo concreto y aprehender habitar(se) en un espacio más propio, más corporal, más humano.

Palabras clave: lúdica, juego, educación física, extensión universitaria

Introducción

El presente escrito tiene el cometido de compartir algunas reflexiones teórico-conceptuales-metodológicas generadas a partir de un espacio de formación integral denominado: la cultura lúdica como derecho humano y de empoderamiento de las infancias en el barrio “La Chapita” de Paysandú¹, en el marco de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Se configura desde el año 2023 como parte del trabajo que realiza el grupo de investigación “estudios sobre lo lúdico y el juego en la praxis educativa” del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) en vínculo con la licenciatura en Psicología y el Área de Fotografía de la Tecnicatura en Tecnologías de la Imagen Fotográfica, de Facultad de Artes que se desarrollan en el Centro Universitario Regional Litoral Norte de la sede Paysandú.

El proyecto propone generar un espacio de diálogo en relación con las prácticas lúdicas como derecho humano y construcción de comunidad, con el cometido de propiciar la participación conjunta en los problemas sociales entre actores universitarios, asociaciones civiles e instituciones gubernamentales en el entorno del barrio. En estos sentidos, se pretende ampliar las condiciones de posibilidad de acceso, promoción y creación de cultura lúdica como parte constitutiva de la comunidad y de los derechos humanos, particularmente de las infancias. Se apuesta a conocer la participación con la población infantil en la construcción de experiencias de juego contextualizadas en el ejercicio de sus derechos, resignificando el derecho al juego desde su perspectiva y desde su iniciativa como interlocutores culturales (Gaitán y Liebel, 2011).

Se parte de entender al juego como saber cultural (Villa et al., 2020) y derecho inalienable de las infancias (Dupuy y Gómez, 2022), a la lúdica como dimensión constitutiva de la condición humana con potencial educativo y transformador de la cultura (Grillo, Santos Rodrigues y Navarro, 2019). Se busca resistir a los condicionamientos de las sociedades de la información, el entretenimiento tecnológico y la diversión mediática que socavan el sistema público y democrático a través de la manipulación del discurso político de las comunidades (Habermas, 1990; Han, 2021). De esta manera, se torna pertinente una educación con sentido crítico emancipador, que revise y discuta con sus actores los saberes que se configuran y legitiman en el seno de los grupos sociales. Como principal estrategia de intervención sobresale la consolidación de una ludoteca comunitaria para pensar los vínculos

¹ Proyecto financiado en convocatoria a Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2024-2027, CSEAM-UdelaR.

niñeces-familia-comunidad y el acceso a los derechos humanos como política de justicia social (Gaitán y Liebel, 2011).

Como espacio social vulnerado en derechos básicos de salud, alimentación, vivienda y educación y luego del proceso de realojo de las familias y la construcción del parque, entendemos que quedó latente la reconstrucción del tejido social sobre este espacio, resignificarlo a partir de manifestaciones culturales de interés público y experiencias lúdicas compartidas.

Se destaca el potencial educativo y transformador de las ludotecas comunitarias como dispositivos que convocan a la creación de un entorno recreativo común y la promoción de prácticas lúdicas en el espacio público del parque (Dinello, 2003). El proyecto invita a despojarse de la ejecución estrictamente técnica o enfocada en la producción artística, para “juguetear” (Scheines, 1981) por diversas formas expresivas, representadas por distintas ramas del arte o su conjugación en diferentes lenguajes expresivos como: visual y plástica, música, danza, artes escénicas, juego dramático, literatura, entre otras.

Desde la perspectiva de derecho, se busca empoderar procesos comunitarios que implican la participación genuina de las infancias en la construcción cultural en clave lúdica; superar el paradigma del “disciplinamiento” de la educación infantil (Giorgi, 2019), la reproducción social y el mero consumo de los bienes culturales sin sentido crítico.

Historicidad y contextualización de las experiencias lúdicas compartidas

El parque “La Chapita” se localiza en la periferia suroeste de la ciudad de Paysandú, en un entorno barrial comprendido entre los barrios “Tatuses” y “Nueva York”. La recuperación y reconstrucción de este espacio público ha dado lugar a la instalación de juegos infantiles, canchas multideportivas, un salón comunal y diversas áreas de esparcimiento dentro de una extensa zona verde caracterizada por vegetación litoraleña. Uno de los principales objetivos de esta intervención es prevenir el desarrollo de nuevos asentamientos irregulares en un área identificada como inundable.

En este proceso de relocalización, la Universidad de la República (UdelaR), a través de diversas carreras y servicios universitarios, ha desempeñado un importante papel en el acompañamiento a las necesidades comunitarias y en la generación de instancias de diálogo social. No obstante, a raíz de nuevas orientaciones políticas y de la emergencia sanitaria, se

han interrumpido los espacios de articulación y promoción de la participación ciudadana que venían desarrollándose, en particular a través de las Mesas de Coordinación Zonal promovidas por el Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) del Ministerio de Desarrollo Social.

Desde el año 2005 existen antecedentes de trabajo territorial en la zona, entre los que destaca la realización de un censo por parte de la UdelaR. Entre los principales resultados del relevamiento se destaca que, de un total de 422 habitantes, 177 (42 %) eran niños, se identificaron 92 familias asentadas y el 42 % de la población había nacido en el propio asentamiento (Carrasco, J. C., Cassina, R. & Tommasino, H., 2017, p. 99). La comunidad estaba conformada principalmente por trabajadores vinculados a actividades informales, como ladrilleros, clasificadores de residuos y criadores de cerdos, entre otros.

A partir del año 2011, en un trabajo interinstitucional entre el Ministerio de Vivienda, el Ministerio de Desarrollo Social y la Intendencia de Paysandú se llevó a cabo un proceso inscrito en el Programa Nacional de Relocalizaciones que tuvo como consecuencia el realojo de cerca de 150 familias. La nueva localización de estas familias se dio en zonas alejadas de su locación original dependiendo de la disponibilidad de la cartera de tierras de la Intendencia. En su lugar, previo a la remoción de una capa de tierra contaminada, se creó el parque mencionado. La inauguración de este nuevo espacio se dio en diciembre de 2019 en plena transición del gobierno departamental y previo a la irrupción de la emergencia sanitaria, aspectos ambos que interrumpieron los espacios de pienso colectivo y el diseño de propuestas para habitar y cargar de contenidos las nuevas infraestructuras. Estos espacios eran coordinados por la Mesa de Coordinación Zonal del SOCAT Zona Sur, en donde de forma mensual, participaban vecinos, organizaciones barriales y referentes institucionales de la zona. Su objetivo principal era delinear acciones de visibilización y tratamiento de las más diversas problemáticas, que pese al proceso de relocalización seguían afectando la zona (viviendas precarias, ausencia de servicios básicos, violencia de género, segregación territorial, entre otras).

Luego de la reestructura en el parque y salón comunitario del barrio, se generó la posibilidad de resignificar el lugar a partir de diversas manifestaciones culturales de interés público y con experiencias lúdicas compartidas. Este escenario fundamenta la intervención lúdico-pedagógica en el territorio, orientada a fortalecer la participación comunitaria y garantizar el derecho a la cultura lúdica, con especial énfasis en las infancias.

Decisiones metodológicas

Para poder acompañar las ideas que se mencionaron con anterioridad creemos necesario utilizar estrategias y propuestas de investigación que permitan establecer una relación política distinta entre sujetos de la investigación (Rivas, 2019). Esta expresión nos da pie a poder evitar el binomio investigador/investigado, cuestionando las relaciones jerárquicas de investigador y participantes en un diálogo horizontal y de co-interpretación. La relación dialógica entre investigadores y sujetos de la investigación se configura como una comunidad de atención mutua, donde el concepto de alteridad juega un papel fundamental al permitirnos comprender desde el lugar del otro (Arfuch, 2005). Rivas (2019) lo denomina “comunidad de investigadores (...) entendida esta como el conjunto de todos los sujetos que formamos parte de un proceso de indagación, pero también desde el punto de vista global en una dimensión *etic*” (p. 55). En este sentido, Denzin y Lincoln (2012) afirman que hoy en día urge la necesidad de mostrar cómo las prácticas de la investigación cualitativa pueden ayudar a cambiar el mundo de forma positiva, para esto se debe repensar la dimensión instrumental. Rivas (2019) plantea la investigación en vínculo con la realidad que se investiga, tanto personal como institucional, para que se ofrezcan posibilidades que sean más transformadoras y que apelen a una mejora social desde un punto de vista democrático y emancipador.

Siguiendo esta lógica, la investigación presenta un enfoque metodológico etnográfico desde un paradigma constructivista (Saule, 2002), lo cual permite representar múltiples realidades compartidas por los participantes, así como interpretar alternativas surgidas de los datos (Fetterman, 1989). Para el trabajo de campo se utiliza la observación participante, técnica que, según Guber (2001), combina dos actividades esenciales: observar de forma sistemática y participar en actividades de la población (p. 55). Participar implica vivir la experiencia desde dentro, mientras que observar requiere cierta distancia para registrar lo visto y escuchado. Esta tensión entre participación y observación se inscribe en la relación cognitiva del investigador con los sujetos y su nivel de involucramiento. En este sentido, la observación participante plantea que “se participa para observar y se observa para participar” (p. 56), destacando que ambas acciones son parte de un mismo proceso de conocimiento social (Holy, 1984). Así, los investigadores se integran como parte de los actores y sucesos estudiados, convirtiéndose en una presencia familiar para las infancias (Gaitán, 2006).

Si bien esta técnica permite examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas mediante la articulación de diversas reflexividades (Guber, 2001), ni la

observación será completamente externa ni la participación absoluta. Por ello, se recurre a otros recursos metodológicos que posibiliten acceder a la perspectiva del sujeto investigado. Se incorporan herramientas como diarios de campo, reconstrucción de diálogos, registros fotográficos y descripciones, que habilitan procesos de reflexividad a partir de la documentación visual de las actividades lúdicas. La elaboración de narrativas visuales que recuperan el paisaje social de las intervenciones permite un análisis colectivo y dialógico de las experiencias. Estos registros constituyen un instrumento valioso para la sistematización, revelando interacciones, expresiones y dinámicas familiares y comunitarias, y aportando una dimensión interpretativa que amplía la comprensión de los procesos de intervención y conocimiento del territorio (Milstein et al., 2011).

Búsqueda de una perspectiva teórica para comprender la lúdica

Desde una perspectiva teórica en construcción, asumimos que la lúdica como dimensión de la condición humana, es dialógica, pues siempre se juega con un “otro” inclusive en juegos en solitario (Gadamer, 1993). Frente a enfoques positivistas o esencialistas, se adopta una mirada materialista del fenómeno, centrada en la intersubjetividad (Bajtín, 1982; Arfuch, 2005), se desestima que el simbolismo y la imaginación como componentes constituyentes de la posibilidad lúdica humana, preceden a las condiciones de materialidad del sujeto. La capacidad de operar con símbolos, de separar significados y acciones de su dependencia real, radica en la posibilidad lingüística consciente de la imaginación. “Al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originalmente de la acción” (Vigotsky, 1988, p. 143).

El desarrollo del sujeto no ocurre de manera interna exclusivamente, pero tampoco significa que su mundo interior sea una simple réplica del mundo exterior. La interiorización es un proceso en el cual los sujetos reorganizan activamente los significados que reciben de la cultura, en lugar de simplemente reproducirlos Vigotsky (1995).

Estos argumentos ponen de relieve la construcción del sujeto social histórico, y en nuestro caso la identidad del sujeto lúdico, como un complejo entramado a varias voces de larga trayectoria en el cual nos identificamos con otros en distintas tramas narrativas.

Esa dimensión narrativa, simbólica, de la identidad, el hecho de que ésta se construya en el discurso y no por fuera de él, en algún universo de propiedades ya dadas, coloca la cuestión de la interdiscursividad social, de las prácticas y estrategias enunciativas, en un primer plano. (Arfuch, 2005, p. 25)

La construcción del yo se produce en el diálogo, forma primaria de comunicación y pensamiento. Desde esta concepción lingüístico-discursiva, el yo es un ser expresivo y hablante que se construye en interacción dialógica con otro ser humano, a través de una triple óptica: un yo-para-mí, un yo-para-otro, un otro-para-mí, representa la percepción del mundo concebida en estrecha participación del otro (Bajtín, 1988).

En este marco el lenguaje no refleja la realidad, sino que se crea en diálogo con otros, dando lugar a la construcción de la subjetividad, como configuración social a través del lenguaje (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Este último desempeña un papel fundamental en la construcción del sujeto lúdico y constituye los significados y sentidos de las prácticas lúdicas, ya que "la lingüisticidad caracteriza, en general, toda nuestra experiencia humana del mundo" (Gadamer, 1993, p. 547).

Este enfoque nos permite explorar los rasgos lúdicos en las acciones, pasiones, emociones y afectos que manifiestan profesores, estudiantes e infancias en los encuentros semanales en "la placita" cuando mencionan estar jugando. Así, la elección de esta perspectiva responde a nuestros supuestos epistemológicos de que la realidad es subjetiva e intersubjetiva. No se pretende asumir una postura neutral basada en la idea de una realidad objetiva e inmanente, como lo plantea la visión positivista.

... el hombre no sólo se proyecta hacia el exterior sino que por primera vez llega a ser lo que es; no sólo para otros, sino, reiteramos, para sí mismo. Ser significa comunicarse dialógicamente. Cuando se acaba el diálogo se acaba todo. Por eso en realidad el diálogo no puede no debe terminar (Bajtín, 1988, p. 334-335).

La tangibilidad de las prácticas educativas nos permite introducirnos en su "dialogismo" que transforma a los jugadores en un entramado de narrativas polifónicas, asimismo, los sujetos al jugarse modifican sus prácticas de juego, sobre aquello que se cuenta y los identifica como jugadores. Coincidimos con Villa et al. (2020), en que las prácticas de juego preceden al sujeto, pero con la convicción de que no son unívocas, universales, permanentes y estables. Pensamos sobre este punto, el potencial educativo de la dimensión lúdica (en el carácter positivo del concepto²) como posibilidad y posibilitante de la transformación del sujeto social al sujeto colectivo. Porque a jugar se aprende y se configuran sus prácticas en el marco de las significaciones de una comunidad.

² Entendemos que Pavía (2006) en la conceptualización "modo lúdico" ensaya el potencial educativo de la dimensión lúdica caracterizando las prácticas de juego.

De pronto, afirmamos que o lúdico, sendo linguagem humana, pode manifestar-se de diversas formas (oral, escrita, gestual, visual, artística, dentre outras) e ocorrer em todos os momentos da vida - no trabalho, no lazer, na escola, na família, na política, na ciência, etc. (Gomes, 2014, p. 145)

De esta manera entendemos la lúdica como una construcción a través del lenguaje, una expresión que crea experiencias y emociones, y que da lugar a nuevos sentidos y significados. Al formar parte de una dimensión propia, la lúdica no puede separarse del territorio.

La lúdica en la construcción de las situaciones de juego

Este proyecto social se desarrolla mediante intervenciones semanales durante todo el año lectivo, promoviendo el juego como espacio de encuentros entre infancias, familias y el equipo docente/estudiantes universitarios. Funciona como ludoteca abierta, donde los participantes comparten saberes y co-construyen experiencias lúdicas. Entendemos que la ludoteca como préstamo de juguetes, no garantiza el saber jugar y el derecho al juego, por el contrario, como menciona Pavía (2009) “se aprenden, se enseñan a partir de una praxis cotidiana en el contexto de experiencias compartidas con un otro significativo” (p. 176). Por ende, enfatizamos en la importancia de las intervenciones que posibiliten aprender a habitar el espacio con otros; lo que Augé (1992) denomina pasar de los “no-lugares” a “lugares”. En este sentido, no nos posicionamos como agentes portadores del saber que la comunidad carece, sino como principales artífices de un saber jugar colectivo a partir de la participación comprometida.

Los "lugares" son espacios con significado social donde las personas interactúan, socializan y construyen conexiones, arraigados en la historia, la cultura y la tradición, lo que fomenta un sentido de comunidad y pertenencia. A diferencia de los "no-lugares" o la no plaza, caracterizados por su transitoriedad, anonimato y desprovistos de fuertes vínculos sociales. (Augé, 1992)

El acto educativo comunitario no debe centrarse únicamente en la enseñanza de estructuras formales del juego, sino en los componentes culturales y subjetivos que lo dotan de sentido. Así, el juego cobra significado en los espacios compartidos donde se configura la experiencia lúdica (Pavía, 2006). Los componentes culturales que están relacionados a los jugadores, a la acción de jugar, se configuran las subjetividades que dan sentido y significado al juego en un espacio compartido, es decir “los lugares”.

¿De qué sirve enseñar muchos juegos o regalar juguetes si no enseñamos a jugar? ¿Cómo empoderar a las infancias para que dejen de condescender a las prácticas de juego impuestas por el mundo adulto? Si no compartimos con ellas la experiencia de acordar qué jugar y cómo jugar, el acto de jugar pierde gran parte de su potencial transformador. La experiencia lúdica corre el riesgo de reducirse a una actividad dirigida, en lugar de constituirse como un proceso significativo de construcción conjunta. ¿Cómo transitar, entonces, desde una lógica de hacer *para* otro hacia una práctica de hacer *con* otro?

Entendemos que no es suficiente enseñar juegos o poseer juguetes para enriquecer la experiencia lúdica de las infancias. Las propuestas educativas centradas en la forma del juego como mera actividad (Pavía, 2006), dejan por fuera los procesos de subjetivación que se despliegan en el jugar con otros. Por tanto, el jugar está emparentado íntimamente con la dimensión lúdica del sujeto como experiencia auténtica e insustituible de expresión, como modo particular de aprehender el mundo. Podríamos decir que el jugar es una forma particular de experiencia que modifica a quien la experimenta (Sarlé, 2011).

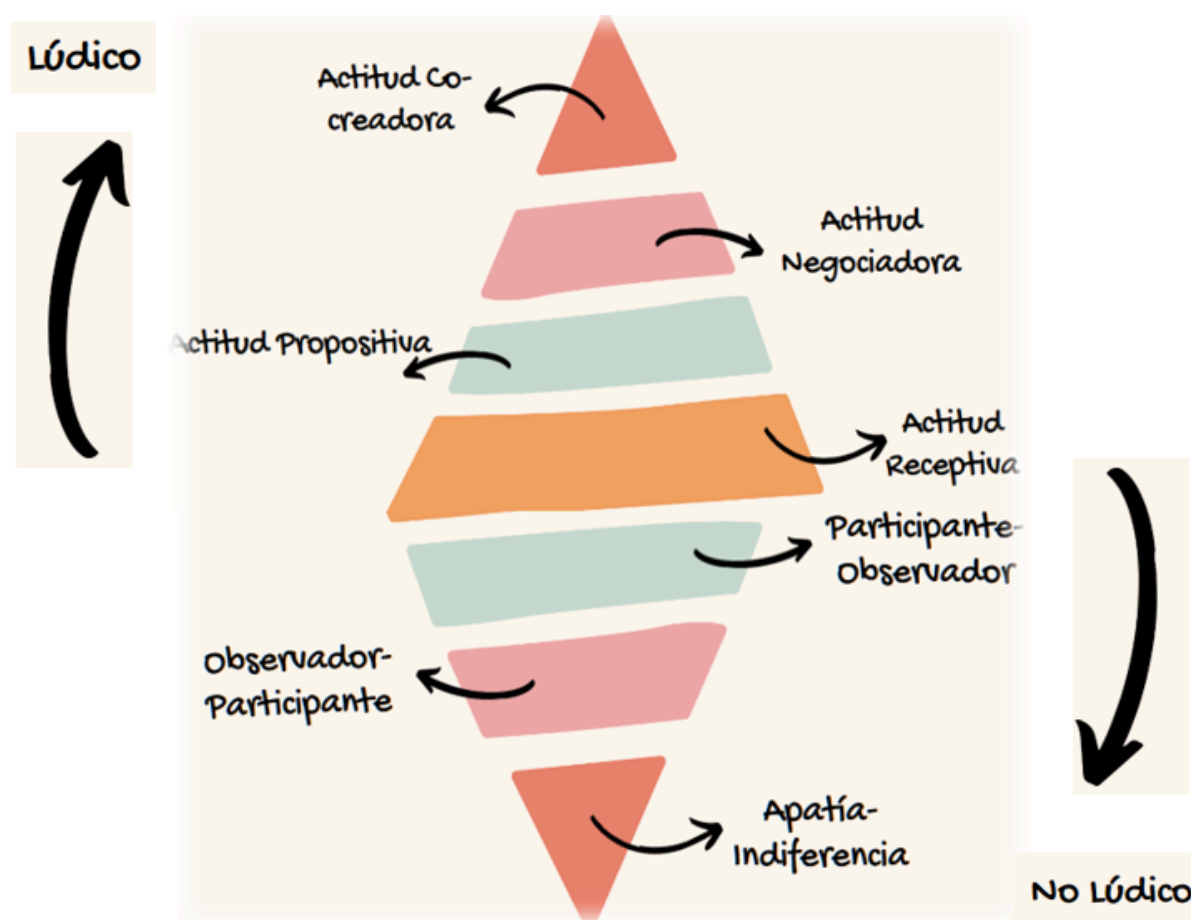
Cuando se juega, *se está en otra parte*. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe una piedra, se danza. (Montes, 2017, p. 34)

Atravesar la frontera hacia lo desconocido —habilitar el caos, separarse de lo concreto— implica una experiencia inquietante tanto para el jugador como para el artista, quienes encuentran seguridad en estructuras conocidas que median el ingreso a lo lúdico o lo creativo (Montes, 2017). Montes denomina la frontera indómita en referencia a la tercera zona que plantea Winnicott (1972), se concibe como un espacio transicional entre la subjetividad interna y el mundo objetivo. Es en esta zona, donde el juego impregnado de lúdica, la cultura se experimenta, se vuelve más propia, “en la magra frontera de libertad que hay entre la subjetividad y el mundo” (Montes, 2017, p. 95). Siguiendo la autora, expresa que “la educación en un sentido más generoso que la mera enseñanza, puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio” (p. 52).

En la figura 1 proponemos algunas categorías que ayudan a comprender y observar las actitudes lúdicas de los jugadores en la interacción con otros jugadores durante la construcción de situaciones de juego. En primer término la actitud lúdica se configura como las disposiciones a separarse de lo concreto y entrar en la ficción en un marco de significados compartidos. La cotidianidad se irrumpe porque se ofrece una interpretación alternativa y/o paralela a la realidad por una grieta se introducen los jugadores a la no literalidad de lo que se

enuncia y hace. La actitud lúdica se mueve sobre un continuum entre dos opuestos, en un extremo la dimensión lúdica humana se expande y se ensancha como frontera indómita, en el otro sentido se disuelve o angosta. Por lo tanto, no deben interpretarse como categorías cerradas y estáticas en las situaciones de juego, pueden servir para observar actitudes preponderantes que ayuden a la reflexión de las intervenciones en territorio. Nos atrevemos a decir que pueden coexistir y por momentos solaparse en las situaciones lúdicas observadas. Ensayamos las siguientes descripciones respecto a las situaciones observadas en el barrio durante los tres años del proyecto.

Figura 1. Esquema para observar las intervenciones lúdicas en las situaciones de juego.



Nota: elaboración propia.

Actitud co-creadora: en esta categoría han referenciado varios autores y estudios en argumentar el potencial transformador de la lúdica en las experiencias el jugar con otros. Se alimenta de una actitud que se sostiene por las anteriores (propositiva, receptiva y negociadora) pero en el transcurrir del juego las modificaciones propuestas por los jugadores

llegan a un punto lejano y hasta por momentos desconocido a las etapas iniciales del juego. Es decir las transformaciones se dan en tal magnitud que del juego inicial quedan solo algunos vestigios. Los aportes de los jugadores implicados se conjugan y entrelazan para hacer crecer la situación lúdica. La variación e incertidumbre constante timoneda por comunión plena de sus jugadores para sostener el interés y la emoción del jugar, se convierte en la principal particularidad.

En diversas culturas persiste la idea de que el aprendizaje infantil se basa fundamentalmente en la imitación, lo que genera preocupación en muchas familias por las conductas que los niños podrían reproducir a partir de lo que observan en medios de comunicación o en personas externas al hogar. Las investigaciones etnográficas con niños muestran que ellos mismos reconocen la imitación en sus interacciones con pares, expresando que otros “copian” o hacen lo mismo que ellos. A menudo relatan haber aprendido simplemente observando. Sin embargo, también afirman haber creado juegos o modificado reglas, lo que evidencia que la imitación no es su única forma de aprendizaje (Reyes, 2022).

Si bien es innegable que las prácticas infantiles incluyen elementos imitativos, no solo de adultos, sino también de otros niños y jóvenes, este proceso no puede reducirse a una mera copia. La imitación en la infancia implica reinterpretaciones, adaptaciones y transformaciones creativas con otros que revelan la co-construcción del saber jugar. Sin dudas el jugar posibilita una experiencia particular de relación con el mundo y los demás, constituye un campo de dialogismo, conflicto y alteridad entre el reconocimiento de los otros y la figura de sí (Arfuch, 2005; Delory-Momberger, 2014). Al decir de Bajtín (1988), la polifonía de voces es imprescindible para la construcción del sujeto social, es justamente en el “dialogismo” que se encuentran las encrucijadas filosóficas-políticas de estos tiempos. Al palabras de Arfuch (2007)

...su elaborada percepción del dialogismo como un movimiento constitutivo del sujeto, es la que permite situarse ante esa materialidad discursiva de la palabra del otro, en una posición de escucha comprensiva y abierta a la pluralidad. (p. 191)

La autora señala la idea de habitar un espacio democrático como conflicto más que sobre los consensos, cuando las diferencias en el plano de la igualdad de expresión, habilita la pluralidad, “lo posibilitante” de las diferencias trae consigo una nueva configuración de jugar con otros. Lo intersubjetivo constituye los significados compartidos de la escena ficticia en donde los participantes no quedan subordinados a un narrador del juego.

En concordancia con Vigotsky, la libertad de imaginación y creación es condicionada social y culturalmente, el acto creador no sucede *ex nihilo*, pues son fruto de las experiencias de juego de sus participantes y de las situaciones propicias para este hecho.

...un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones, Sin embargo, en otro sentido esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia. (Vigotsky, 1988, p. 157)

Parece oportuno las reflexiones de Gaitán (2006, p. 81) sobre el niño “agente” creación productiva de la vida social frente a la determinación de la conducta social por sistemas de organización social. “...son dos caras de la misma moneda: cada acto que contribuye a la reproducción de una estructura es también un acto de producción y como tal puede iniciar un cambio alterando la estructura al mismo tiempo que la reproduce” (p. 82).

Actitud negociadora: las reglas son las que posibilitan el jugar, el acordar las reglas es concertar una práctica de juego con un otro en lugar de condescender una práctica de otro. Desde esta actitud se inicia “la construcción y el sostenimiento del ‘nosotros’, cuya consecuencia no es más que seguir jugando” (Villa et al., 2020, p. 79). Las asimetrías de poder se dirimen y la sensación co-creadora se aproxima y se fortalecen los lazos y confianza para jugar juntos, pues son superadas las actitudes de sometimiento, las de una parte propone y la otra permite. Al decir de las reglas y como posibilitan el ingreso compartido al mundo imaginario, Vigotsky menciona que todo juego tiene reglas (aquello que pasa inadvertido en la vida cotidiana en el juego pasa a ser una regla que permite jugar). Es lo que produce la situación imaginaria y esta, a las reglas. Es decir, todo juego con reglas encierra una situación imaginaria y viceversa. “Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria” (Vigotsky, 1988, p. 145). Por esto decimos que el juego con reglas co-creadas y negociadas es más de los jugadores (infancias) que de sus cuidadores. En ocasiones observamos que el docente quiere evitar el conflicto y resuelve las diferencias rápidamente, por lo que termina decidiendo por sus participantes, dando por tierra la puesta en práctica de la actitud de intercambiar con otros desde las diferencias para encontrar el consenso por el “bien común” de jugar con otros (Pavía, 2021). En este sentido el autor destaca la necesidad

de pasar de las reglas heterocondicionadas a las autocondicionadas por sus jugadores en el proceso de convivencia para una práctica del jugar más pública.

Actitud propositiva: en nuestra jerga habitual, especialmente en el campo de la educación física, un “buen docente de juego” es quien dispone de una batería de juegos y “hace jugar” a sus alumnos. Entendemos que de esta manera se ha conformado una tradición de que se educa hacia una actitud receptiva de las infancias: actuar para un otro o adaptarse a un jugar ya pensado y estructurado por otro, lo que conlleva una pérdida de protagonismo e implicación lúdica. Concordamos con Pavía (2021, p. 61) en que el mostrar “acicatea el deseo de imitar” actitudes propias del inicio de muchas situaciones de juego que propician la relación mostrar-imitar. Con el transcurrir de intercambios entre las actitudes propositivo-receptivas y viceversa, pueden ser el inicio de empezar a jugar y los primeros pasos para favorecer el tránsito hacia formas más originales y colectivas de construcción lúdica. Algunas características destacadas por el “jugador experto” (Nella, 2010) describen esta actitud del jugador que permite iniciar, sostener o seguir jugando. Dícese del jugador que: realiza buenos invites, motorizar la acción contagiosa a los demás jugadores para que acompañen la complicidad o logra proponer una modificación para retomar la emotividad o renovar el interés de otros jugadores para continuar jugando.

Actitud receptiva: Si bien el jugar denota una actitud lúdica en la acción, que es consentida con un otro, la voluntad en la definición del contenido de la situación lúdica (el qué y cómo se jugará) es proporcionada por otro jugador. En este caso decimos que el jugador se adapta o ajusta a las ideas de otros jugadores. Aunque proponga las suyas no prosperan o quedan postergadas por otras ideas. Otras veces se observa que los jugadores que adoptan esta actitud por general esperan a los invites de otros con una actitud pasiva para iniciar situaciones de juego. Entendemos que es una virtud del jugador poder incorporarse a las propuesta de juego en marcha o ya iniciadas por otros, porque demuestra compartir un saber jugar y pertenencia a la cultura lúdica, en palabras de Brougere (2013) serían “un conjunto de procedimientos que hacen posible el juego (...) compuesta de un cierto número de esquemas que permiten comenzar el juego” (p. 2-3). Por otro lado, sospechamos que el predominio de esta actitud receptiva puede reflejar situación de asimetría de poder aprendidas, encubiertas y/o naturalizadas por las infancias. Nos parece que esta postura es más proclive a la imitación fiel y alienación de los contenidos de consumo de la industria cultural (Adorno y Horkheimer, 1998).

Participante-observador: en muchos juegos se necesita de alguien que crea en la escena lúdica que está sucediendo, necesita un espectador como parte del juego. Son varios los ejemplos,

como en las pruebas de desafío donde los jugadores proyectan sus hazañas, acrobacias o virtudes hacia un público destino que alienta y valora lo que está sucediendo. Varias de las escenas durante el juego dramático son proyectadas para un observador expectante. Son necesarias para reafirmar los personajes, comentarios como aportes a la continuidad del guión desde los observadores, acciones claves para sostener la emoción y la situación lúdica no se disuelva.

Observador-participante: Varias de las escenas durante el juego dramático son inhibidas o desestimadas con la presencia de un observador. En este caso el observado que se abstiene de participar, reconoce el marco ficcional y logra “ver” el juego en su realidad aparente. Su observación es lejana y pueden ser muchos los motivos por lo cuales se aparta del plano del juego, o por conflictos con los otros jugadores, por el guión del juego, interpretación de roles y variación de reglas, para entender más en profundidad o como etapa preparatoria para posteriormente introducirse en el juego. Son claros en los ejemplo de algunos adultos que observan el juego como de forma disimulada-desapercibido, pero saben con actitud que está sucediendo, cuando no alerta sobre la infracción de un jugador frente a la regla (hizo trampa). Situaciones más extraordinarias son cuando un jugador participando de otro juego parece seguir el juego que están haciendo otros (como si participa en dos juegos en paralelo con distinto compromiso e implicación), y por momentos realizan un comentario sobre lo que está sucediendo o advirtiendo sobre alguna acción llamativa.

En el extremo más opuesto de esta categoría antes de pasar a no reconocer la presencia de una situación lúdica, están los que su participación inoportuna desvela el juego, mostrando los usos y sentidos de las acciones y objetos de la vida ordinaria. Las apariencias se denuncian con su significado cotidiano, lo que Huizinga (2020) denominó los “aguafiestas”, que arrebatan la ilusión que encierra la ficción del juego, este participante queda por fuera del juego y además su acción es destructiva de la situación lúdica. No corresponde al jugador “tramposo”, en el cual la actitud no es destructiva, sino más bien una proposición de cambios de reglas prepotente con poca actitud de negociar y acordar con otros.

Apatía-indiferencia: Pasa por la no visualización o registro del juego, no reconoce los invites de apertura del juego (Pavía, 2021) o en los demás como posibles jugadores, cómplices o compinches del jugar. Esto se vincula con el desleimiento o ausencia de ciertos “reparos que permiten interpretar como juego las actividades” que otros pueden parecer como tales (Brougere, 2013, p. 2). Entendemos que la desconfianza, el miedo a que algo malo puede ocurrir, la desazón por las situaciones del entorno perturban y nublan la posibilidad de abrirse al juego. Predomina la literalidad de las acciones y objetos. La realidad se impone y el mundo

nombrado opera convenciones culturales. El temor y el riesgo no son ilusorios, por el contrario invade las sensaciones de su presencia y consecuencias reales.

Reflexiones finales

La praxis del juego para territorializar la experiencia se convierte en una expresión insurgente que permite repensar las intervenciones en la práctica comunitaria. En tanto interacción dialéctica entre el sujeto y el mundo, la praxis implica una acción transformadora que, al mismo tiempo, está condicionada por el despliegue histórico de esa misma realidad. Comprender la praxis exige analizar la totalidad concreta, reconociendo sus múltiples determinaciones, tensiones y contradicciones.

La perspectiva lingüística sobre la dimensión lúdica del sujeto, se presenta con un carácter dialógico y con un acento transformador de la praxis de la EF para pasar del sujeto social al colectivo.

Desde esta perspectiva, el juego constituye una práctica simbólica de construcción identitaria. En su entramado narrativo (reglas, acciones, interrupciones, ficciones) se configuran relatos de sí y de los otros como espacios biográficos que habilitan procesos de intersubjetividad, memoria y pertenencia. Espacios donde los sujetos toman la palabra en una escena compartida. Siguiendo a Bajtín, puede pensarse como un espacio polifónico, donde múltiples voces y sentidos se entrecruzan, para despegar su potencia dialógica y política. Jugar en comunidad es también habitar el territorio simbólicamente, dotarlo de sentidos colectivos y disputar su definición. Por esto mantenemos la convicción de que el jugar no sólo construye otros mundos posibles, sino que también fisura el orden instituido, abriendo espacio para la creación colectiva, el deseo y la transformación.

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. (2da ed.). Buenos Aires: Prometeo.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski*. (1er reimpresión). Fondo de la Cultura Económica.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla
- Brougere, G. (2013). El niño y la cultura lúdica. *Lúdicamente* Año 2 N°4, p. 1-11.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo* (1er ed.). México: Fondo de la Cultura Económica.
- Carrasco, J. C., Cassina, R., & Tommasino, H. (2017). *Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. UDELAR.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Denzin, N. K. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, Vol I. Barcelona: Gedisa
- Dinello, R. (2003). *El juego-Ludotecas*. Ediciones Nuevos Horizontes.
- Dupuy, M. y Gómez, L. (coord.) (2022). *Conversaciones sobre juego y jugar. Derecho, enseñanza y territorio escolar*. Editorial de la Universidad de Flores.
- Fetterman, David M. (1989) *Ethnography: Step by Step*. Applied Social Research Methods Series. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y Método. Volumen I*. (5ta ed). Ediciones Sígueme.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Síntesis.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños. Análisis e intervención Social*. Editorial Síntesis.
- Gerlero, J. (2005). *Diferencias entre Ocio, Tiempo Libre y Recreación: Lineamientos preliminares para el estudio de la Recreación*. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- Giorgi, V. (2019). 30 años: Entre Movimientos Instituyentes Y Fantasmas De Restauración. *Revista Sociedad e infancias* n 3, pp 329-334.
- Gomes, C. (org.) (2014). *Dicionário crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Grillo, R., Santos Rodrigues, G. y Navarro, E. (2019). Cultura Lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. *Revista Arquivos em Movimento*, 15 (2), p.174-193.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma

- Habermas, H. (1990). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. (2da Ed). Gustavo Gili S.A..
- Han, B. C. (2021). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Holy, L (1984). Theor, Melhodology and Research Process. Eílen Op.cit.: 13-34.
- Huizinga, J. (2020). *Homo ludens*. Espíritu Guerrero Editor.
- Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A. L. y Higgins, M. (Eds.). (2011). *Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Miño y Dávila.
- Montes, G. (2017). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* (3er ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Nella, J. (2010). La intervención durante el juego entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En V. Pavía (Ed.), *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25(1), p. 161-178.
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en juego*. Espíritu Guerrero Editor.
- Pavía, V. (coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Reyes, M. (2022). *Etnografía e investigación con niños. Debates contemporáneos*. Pergamino.
- Rivas I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora: descolonizar la investigación educativa. En “*Perspectivas decoloniales sobre la educación*” (pp. 23-60). Universidad de Málaga (UMA).
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes vol. 10(2)*, 83-91.
- Saule, S. (2002). *Ethnography*. In K. Williamson, *Research methods for students and professionals: Information management and systems*, (2nd edition). Centre for Information Studies, CSU, p. 159 - 176.
- Scheines, G. (1981). *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Scheines, G. (2017). *Juegos inocentes, Juegos terribles*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural en las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *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; 72). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.