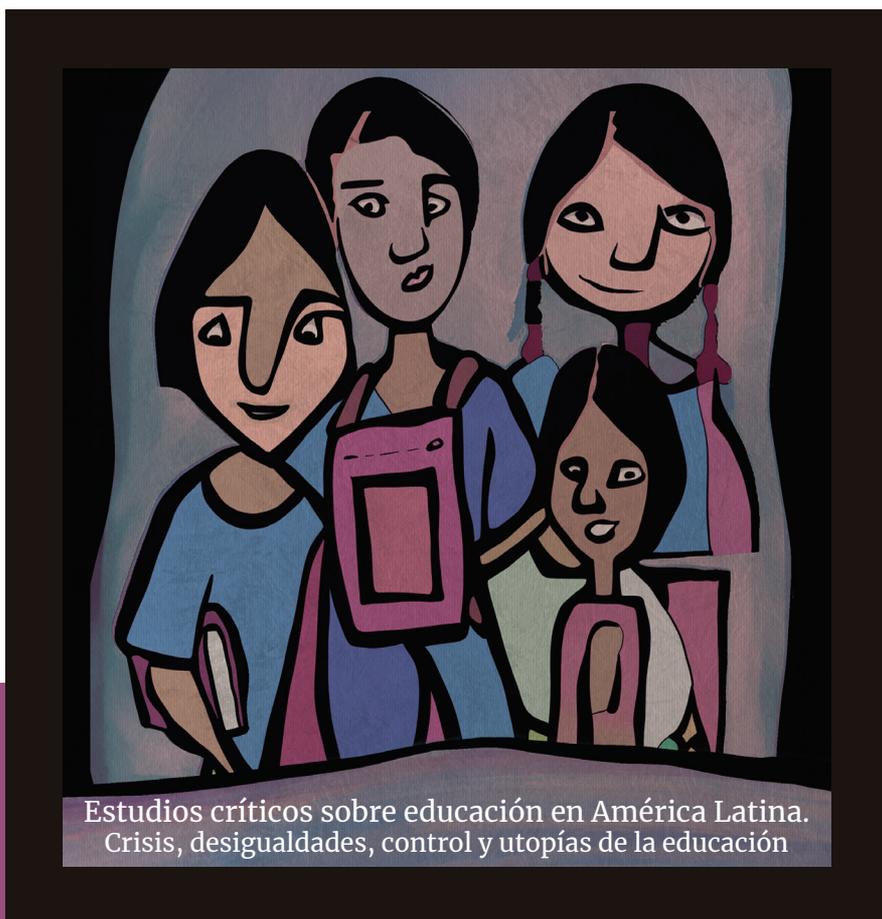


30

# Pléyade

*Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*



International institute  
for philosophy and  
social studies.

número 30 | julio - diciembre

2022

online ISSN 0719-3696

ISSN 0718-655X

# Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

NÚMERO 30 | JULIO - DICIEMBRE 2022  
ONLINE ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

<b>Nota editorial</b> Felipe Lagos Rojas	21
<b>Introducción</b> <b>Crítica y utopía en los estudios sobre educación en América Latina: en contra de la osificación de la crítica</b> Daniel Leyton - Elisabeth Simbürger	22 - 43
<b>Intervención</b> <b>De resistencias minoritarias: haciendo biografías colectivas entre aulas universitarias</b> Kyuttza Gómez-Guinart - Leonora Beniscelli Contreras	44 - 59
<b>Artículos</b> <b>Coloniality of Power and the Curriculum of Violence: Understanding Contemporary Educational Racism in the Americas</b> <i>La colonialidad del poder y el currículum de la violencia: comprendiendo el racismo educacional contemporáneo en las Américas</i> <i>Colonialidade do poder e o currículo da violência: compreendendo o racismo educacional contemporâneo nas Américas</i> Noah De Lissovoy - Raúl Olmo Fregoso Bailón	60 - 82
<b>“A escola é nossa”: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira</b> <i>“La escuela es nuestra”: resonancias entre las ocupaciones de las escuelas y el movimiento negro ante los dilemas de la ciudadanía brasileña</i> <i>“The School is Ours”: Dialogues Between Student and Black Movements in the Face of Brazilian Citizenship’s Crossroads</i> Fabiana A. A. Jardim - Uvandererson Vitor da Silva	83 - 109
<b>COVID-19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina</b> <i>COVID-19 and Teaching Work: New Socio-Material Associations in a Technical School in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina</i> <i>COVID-19 e trabalho docente: novas associações sociomateriais em uma escola técnica da Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina</i> Analía Inés Meo - Ana Inés Heras - Mariano Chervin - Álvaro Martínez Rubiano	110 - 142
<b>¡Académicos del mundo, uníos! (Un reporte desde Chile)</b> <i>Scholars of the World, Unite! (A Report from Chile)</i> <i>Académicos do mundo, uni-vos! (Um relatório do Chile)</i> Rocío Knipp - Jorge Valdebenito	143 - 173

# Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

NÚMERO 30 | JULIO - DICIEMBRE 2022  
ONLINE ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

- El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana: una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex)combatientes de las FARC-EP** 174 - 197  
*The Farian Lebenswelt, from Marquetalia to Havana: A Transformation in the Political-Educational Approaches of the (Former)Combatants of the FARC-EP*  
*O Farian Lebenswelt, de Marquetalia a Havana: uma transformação nas abordagens político-educativas dos (ex)combatentes das FARC-EP*  
Sergio Bedoya Cortés
- El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica** 198 - 222  
*Game as a Strategy of Resistance for a Critical Pedagogy and Didactics*  
*Jogar como uma estratégia de resistência para a pedagogia crítica e didática*  
Fran Coveña Mejías - Cecilia Lagos Paredes
- Reseñas**
- Nicolas Fleet, *Mass Intellectuality of the Neoliberal State. Mass Higher Education, Public Professionalism and State Effects*. Cham: Palgrave Macmillian, 2021. 330 pp. ISBN 9783030771928** 223 - 225  
Víctor Orellana C.
- María Alicia Rueda, *The educational philosophy of Luis Emilio Recabarren: Pioneering Working-Class Education in Latin America*. Nueva York: Routledge, 2021. 163 pp. ISBN 9780367861193** 226 - 229  
Cristian Cerón Prieto

# El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica

*Game as a Strategy of Resistance for a Critical Pedagogy and Didactics*

*Jogar como uma estratégia de resistência para a pedagogia crítica e didática*

**Fran Coveña Mejías**

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

**Cecilia Lagos Paredes**

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

## Resumen

En el contexto escolar latinoamericano, el juego generalmente forma parte de una tradición competitiva y colonizadora. A partir de esta historicidad, los ejercicios del juego promueven la competitividad, dominación, reproducción y recontextualización de las formas específicas de saber, practicar y culturizar, favoreciendo la desigualdad social, los patrones de despotismo, la inequidad, la exclusión y la estructura jerárquica de la sociedad. Se propone la necesidad de una noción educativa sobre el juego que escape de los paradigmas tradicionales y que, por consecuencia, se sustente en la colaboración, la educación no parametral, la pedagogía y la didáctica no competitiva, de tal manera que se releve hacia una práctica pedagógica lúdica como una herramienta poderosa para trastocar lo condicionado. Este artículo aborda el papel del juego dentro de procesos educativos generales y su valorización como dispositivo, y permite repensar los principios del sistema actual en Chile a través de un examen crítico social que se vuelve necesario para los estudios contemporáneos de política educativa y de pedagogía. El juego puede ser un acto político revolucionario que opere como estrategia de resistencia al subvertir los patrones y modelos del sistema socio-cultural, propiciando la recuperación del potencial humano desligado del individualismo y la competencia, y estimulando la asociatividad y la colaboración.

**Palabras clave:** juego; pedagogía; resistencia; colaboración; decolonial.

## Abstract

This article presents a series of reflections on the representations, perspectives and actions that games have raised in its social and cultural aspects, emphasizing their dimension as educational strategy. In the Latin American context of schooling, games are generally part of a competitive, colonizing tradition. From this historicity, games promote competitiveness, domination, as well as the reproduction and recontextualization of specific forms of knowledge, practices and culture, favoring existing social inequalities, patterns of despotism, inequity, exclusion, and society's hierarchical structures. In this view, we propose the need of an educational notion of game that escapes from traditional paradigms, and consequently, is based on collaboration, non-parametric education, pedagogy and non-competitive didactics, in such a way that it is relegated to a playful pedagogical practice as a powerful tool to disrupt existing conditions. The article addresses the role of games within general educational processes and its appreciation as dispositif, allowing us to rethink the foundations of the current Chilean educational system through a critical social examination much-needed for contemporary studies on educational policies and pedagogy. Games can be revolutionary political activities as they operate as a strategy of resistance by way of subverting patterns and models of the socio-cultural system, promoting the recovery of human potential detached from individualism and competition, thus stimulating associativity and collaboration.

**Keywords:** game; pedagogy; resistance; collaboration; decolonial.

## Resumo

Este artigo apresenta uma série de reflexões sobre as representações, perspectivas e ações que o jogo tem suscitado em seu aspecto social e cultural, enfatizando seu exercício como uma estratégia educacional. No contexto escolar latino-americano, o jogo geralmente faz parte de uma tradição competitiva e colonizadora. A partir desta historicidade, os exercícios de jogo promovem a competitividade, o domínio, a reprodução e a recontextualização de formas específicas de conhecimento, prática e cultura, favorecendo a desigualdade social, padrões de despotismo, desigualdade, exclusão e a estrutura hierárquica da sociedade. Em vista do exposto acima, propomos a necessidade de uma noção pedagógica de jogo que fuja dos paradigmas tradicionais e, conseqüentemente, se baseie na colaboração, educação não paramétrica, pedagogia e didática não competitiva, de modo a avançar em direção a uma prática pedagógica lúdica como uma ferramenta poderosa para derrubar o condicionado. Foi utilizada uma metodologia de revisão de literatura, definida como um estudo bibliográfico no qual as informações publicadas sobre um tópico são analisadas e discutidas, o que pode incluir um exame crítico do estado do conhecimento relatado na literatura. Este artigo aborda o papel do jogo nos processos educativos gerais e sua valorização como um dispositivo que nos permite repensar os princípios do sistema atual no Chile. Daí o exame crítico social necessário para os estudos de política educacional e pedagogia contemporânea. O jogo pode ser um ato político revolucionário que opera como uma estratégia

de resistência subvertendo os padrões e modelos do sistema sócio-cultural, promovendo a recuperação do potencial humano desvinculado do individualismo e da competição, estimulando assim a associatividade e a colaboração.

**Palavras-chave:** jogo; pedagogia; resistência; colaboração; decolonial.

## Introducción

Este artículo presenta una serie de reflexiones en torno a las representaciones, perspectivas y acciones que ha suscitado el juego en su aspecto social y cultural, enfatizando su ejercicio como estrategia educativa. Para ello, hemos asumido que el juego, en el contexto latinoamericano, ha sido en parte desarrollado dentro de una tradición colonizadora<sup>1</sup>. Estas prácticas han consolidado, desde la institucionalidad, la competitividad, dominación, reproducción y recontextualización de las formas específicas de saber, practicar y culturizar, favoreciendo la desigualdad social, los patrones de despotismo, la inequidad, exclusión y la estructura jerárquica en la sociedad. Los dispositivos culturales han fomentado que el juego sea visto y practicado de acuerdo con las formas que la modernidad, la colonialidad y el neoliberalismo han requerido como instrumento a la medida de las necesidades político-económicas de dominación, exclusión y jerarquización. En esta línea, Sutton-Smith y Roberts reconocen en su teoría de enculturación una estrecha relación entre los valores considerados relevantes por una cultura y los tipos de juegos que en ella se promueven. Estos autores reconocen a los juegos como dispositivos que permiten la transmisión de los valores predominantes en una determinada cultura<sup>2</sup>. Por ello se enfatiza la necesidad de una perspectiva sobre el juego que escape de los paradigmas tradicionales y se sustente en la colaboración, la educación no parametral, la pedagogía y la didáctica crítica (no competitiva), de tal manera que se comprenda la práctica pedagógica lúdica como una herramienta poderosa para trastocar lo condicionado. Desde esta perspectiva, se reconoce al juego como un acto político revolucionario que opera como frontera de lucha cultural al subvertir los patrones y modelos del sistema, propiciando la recuperación del potencial humano desligado del individualismo y la competencia.

Una estructura determinante de los paradigmas que enmarcan la noción de juego está en los fundamentos de las políticas institucionales que fomentan el éxito con base en la jerarquía y la competencia desplegadas entre ganadores y perdedores<sup>3</sup>. La competitividad, por su parte, genera exclusión o eliminación de quienes participan, y las metas individuales (sobrevivir o ganar, por ejemplo) están por encima de las metas colectivas<sup>4</sup>. Estas políticas públicas institucionales educacionales se observan en los procedimientos, marcos curriculares y documentos didácticos que operan como dispositivos instrumentales que fomentan prácticas ahistorizadas, pensadas desde el sistema y fuera del marco de las necesidades de las personas a quienes va dirigido, es decir,

<sup>1</sup> Luisa Guevara Ramírez, *Juegos tradicionales y autóctonos del resguardo indígena Cañamomo y Lomapieta* (Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Salud, Programa Ciencias del Deporte y la Recreación Pereira, 2009).

<sup>2</sup> Brian Sutton-Smith y John Roberts, *Play, toys games and sports*, en H. C. Triandis y A. Heron eds., *Handbook of Cross Cultural Psychology* (Nueva York: Allyn and Bacon, 1981).

<sup>3</sup> Rosà Guitart, *Jugar y divertirse sin excluir* (Barcelona: Editorial Graó, 2007).

<sup>4</sup> Mónica Kac "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia", en *IV Jornadas Recreativas de la Patagonia Juego y Cultura Cooperando para jugar* (Belgrano: Espacio Social y Cultura Collage, 2014).

desterritorializadas, sin territorio y sin sentidos<sup>5</sup>. En la misma línea, los procesos de colonización suponen un proceso de subalternización de dispositivos sociales y culturales destinados a transmitir los saberes, conocimientos y producción, al igual que las prácticas de ocio previas<sup>6</sup>.

Las perspectivas para una pedagogía y didáctica crítica tienen fundamento en la necesidad de rescatar y poner en práctica estrategias que conciben al ser humano en su integralidad basada en relaciones y vínculos no determinados por el poder y la dominación<sup>7</sup>. Desde el punto de vista decolonial, la práctica pedagógica tiene como propósito recuperar a las personas en sus propios contextos socio-histórico-culturales<sup>8</sup>. La pedagogía se concibe como práctica de construcción de realidad a partir de la recuperación de la experiencia y de la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido, para comprender el presente e imaginar horizontes inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios<sup>9</sup>.

Utilizamos una metodología basada en la revisión bibliográfica, definida como un estudio en el que se analiza y discute información publicada sobre un tema, la que incluye un examen crítico del estado de los conocimientos reportados en la literatura<sup>10</sup>. Esta metodología es considerada un estudio selectivo y crítico que integra una perspectiva unitaria y de conjunto<sup>11</sup>. Este artículo aborda el papel del juego dentro de procesos educativos generales y su valorización como dispositivo que permite repensar los principios del sistema actual, sobre todo en Chile. De aquí el examen crítico social para los estudios de la política educativa y la pedagogía contemporánea.

Para entender la propuesta del juego como estrategia de resistencia, en el apartado correspondiente exponemos una breve genealogía de lo que el juego ha significado para la humanidad desde distintos enfoques y culturas. Hemos caracterizado lo que Huizinga, Piaget, Vigotzky, Winnicott y otros han investigado sobre la relación que los seres humanos tenemos con la experiencia lúdica<sup>12</sup>. Señalaremos los rasgos que el juego suscita en la cultura, los seres humanos y, en particular, las infancias. Presentaremos el juego como estrategia de resistencia, referido como un pleno derecho y un espacio para desarrollar la "trascendencia de lo inútil"<sup>13</sup>. El juego en esta dimensión requiere *habilitar la otredad*, es decir, *poder ser otros*, salir de las etiquetas sociales, las jerarquías, los lugares fijos propios del pensamiento lógico y racional, y de la exigente competencia en el mundo productivo<sup>14</sup>. En esta línea, Mariano Algava<sup>15</sup> concibe la acción de jugar como un arriesgarse, ya que implica el desafío de desarmar(se) para armar creativamente, un aventurar(se) deconstructivo para transformar la realidad cotidiana. Vivir experiencias creativas transforman sujetos en el encuentro con el mundo porque, su encuentro con otros, se disputa la naturalización de las condiciones de opresión, de

<sup>5</sup> Estela Quintar, *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización* (Manizales: Instituto pensamiento y cultura en América latina IPECAL, Facultad de Educación, Universidad de Manizales, 2008).

<sup>6</sup> José Tabarez, "Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial", *Revista de la Universidad Bolivariana* 9, no. 26 (2010).

<sup>7</sup> Damián Gálvez y Verónica López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción", *Pléyade* 21 (2018).

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Damián Gálvez y Verónica López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción", *Pléyade* 21 (2018); Aldo Mascareño, "Diferenciación funcional en América Latina: los contornos de la sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación", *Persona y Sociedad* 13 (2000).

<sup>10</sup> Natalia Fortich, "¿Revisión sistemática o revisión narrativa?", *Ciencia y salud virtual* 5, no. 1 (2013).

<sup>11</sup> Gálvez y López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción".

<sup>12</sup> Para facilitar la escritura y evitar el empleo de sustantivos masculinos totalizadores, así como para hacer referencia a grupos de personas, decidimos utilizar la letra "x" en sustitución de la "a" y la "o". Al ocuparla, tomamos postura y apostamos por un lenguaje incluyente y sensible al sexo-género, que sustituye otras formas que actualmente suelen utilizarse y que nos parecen problemáticas como la "e" y/o la "@", las cuales dificultan la conceptualización del sistema sexo-género.

<sup>13</sup> Mariano Algava, *Jugar y jugarse. Sobre la dimensión lúdica de la Ed. Popular. Sistematización del Equipo de Educación Popular "Pañuelos en Rebelión"* (Buenos Aires: América Libre, 2006).

<sup>14</sup> Ariel Castelo, "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil", Exposición en el Seminario Derechos de niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana - ¿Para qué un nuevo código? I.M.M. Montevideo: Salón Dorado, 1998.

<sup>15</sup> Algava, *Jugar y jugarse*.

clasificación y orden. Es saludable, pues vence la alienación<sup>16</sup>. Por lo tanto, el juego colaborativo es un espacio de resistencia cultural que posibilita la construcción y el uso de estrategias colectivas (en vez de individualistas) para solucionar necesidades comunes.

## Contextos para una pedagogía y didáctica crítica

El contexto socio-histórico-cultural en que se inscribe la problemática planteada responde a las condiciones que imponen las instituciones educacionales actuales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se enmarca en una discusión que emerge en el escenario de la globalización capitalista en relación con la experiencia colonial. Por tanto, la discusión sobre el contexto poscolonial se orienta en parte a estudiar las consecuencias del colonialismo en su dimensión epistemológica y en las expresiones concretas de la vida material de las personas en los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>17</sup>. A partir de lo anterior, se concibe la didáctica crítica como ciencia que permite la reconstrucción del conocimiento desde una perspectiva simétrica y emancipadora, cuyos pilares fundamentales se basan en la identidad y el respeto a las minorías, entre otros, con el fin de visibilizar el juego como estrategia de resistencia<sup>18</sup>.

Según Eloy Altuve Mejía, antes de la llegada de europeos a América la vida cotidiana aborigen tiene la constante del juego<sup>19</sup>. Era bastante común integrar juego y vida cotidiana. Las comunidades aborígenes tenían y tienen una extensa e intensa práctica lúdica y resumen una experiencia milenaria. Por otra parte, a fines del siglo XVI en Europa y, muy especialmente en España, lo lúdico está presente en la caballería y en algunos otros pasatiempos y diversiones de la nobleza; "juegos de manos o juegos de villanos", reservados a los pobladores de las aldeas. Por su parte, como acción colectiva el juego ocupaba un lugar central en la organización económica, social y cultural de las comunidades aborígenes autóctonas. Representaba una forma de combinar el uso programado y regulado del "tiempo libre" con prácticas productivas para la vida. Esta combinación garantiza una saludable conformación física individual, acorde con las exigencias de fuerza, resistencia y destreza propias de las labores necesarias para la vida material; al mismo tiempo, opera como socialización permanente entre distintos miembros de la comunidad, reforzando sus valores compartidos<sup>20</sup>.

Altuve sostiene que los europeos observaron la profunda imbricación e integración entre juego y vida colectiva, reconociendo la integración del juego con el sentido de pertenencia, que reforzaba, expresaba, reproducía y alimentaba los fundamentos del funcionamiento de la sociedad aborigen<sup>21</sup>. Desde la guerra y conquista de territorios indígenas, los juegos les fueron prohibidos, negando la concepción del mundo de la vida aborigen y afirmando la dominación. El tiempo de juego comunitario se suplanta por la experiencia del tiempo de trabajo expropiable en beneficio de la clase dominante.

Altuve sostiene asimismo que este cambio histórico sucede a la irrupción del deporte como opción

<sup>16</sup> *Ibíd.*

<sup>17</sup> Gálvez y López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción".

<sup>18</sup> Isabel Peleteiro, "Pedagogía social y didáctica crítica: Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en desventaja y exclusión social", *Revista de Investigación SB* (2005).

<sup>19</sup> Eloy Altuve Mejía "Juego y Revolución en América Latina", *Revista de Historia do Esporte* 2 (2009).

<sup>20</sup> *Ibíd.*

<sup>21</sup> *Ibíd.*

fundamental para el uso del tiempo libre y el juego (o entretenimiento)<sup>22</sup>. Así, el deporte desplazó las prácticas corporales como el juego aborigen autóctono y el juego mestizo. América Latina, por lo tanto, adopta y copia un modelo centrado en el deporte como entrenamiento válido, socialmente valorizado e institucionalmente impulsado y apoyado. En sus conclusiones, Altuve propone la transformación de los modelos eminentemente deportivos a modelos de juego, educación física, deporte y recreación y la recuperación de las manifestaciones lúdicas autóctonas para su rescate de la imposición del deporte<sup>23</sup>.

Las imposiciones culturales se desarrollan en la vida cultural a través del control de instituciones que abarcan cada vez más territorio. De aquí que las instituciones educacionales operan en la construcción de una identidad social que se erige sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza impartidos por sus diseños curriculares<sup>24</sup>. En Chile, el Ministerio de Educación ha sufrido varias transformaciones de sus propuestas educativas; sin embargo, siguen siendo pertinentes cambios a este modelo de educación<sup>25</sup>.

En el marco social que atraviesa Chile, desde la revuelta social del año 2019 la experiencia del malestar cultural ha trastocado los discursos que menoscaban los derechos de las personas. El malestar acumulado ha tenido su expresión en prácticas artísticas y culturales que comienzan a dar una nueva forma a las instituciones, las prácticas y los agentes que conforman la esfera pública<sup>26</sup>. Siguiendo a Nicolás del Valle, las luchas sociales pueden comprenderse como despliegues de fuerzas a través de un amplio repertorio de prácticas disidentes que responden a dimensiones sociales y culturales del malestar. Las prácticas metodológicas, didácticas y pedagógicas expresan también la sociedad y la naturaleza, en donde los límites entre el sí mismo y los otros posee intersticios flexibles, que configuran un pilar para la solidaridad entre humanos y naturaleza<sup>27</sup>.

El discurso pedagógico institucional, desde la perspectiva de una segunda genealogía de los estudios decoloniales que reconoce la heterarquía de la dominación<sup>28</sup>, señala que el campo de la disciplina didáctica pertenece en gran parte a una racionalidad instrumental. Este discurso se caracteriza por establecer marcos prácticos curriculares de lecciones expositivas, la transmisión enciclopédica, la memorización mecanicista, plantear objetivos por competencias<sup>29</sup>, estructurar un sistema modular y por grados, guías y pruebas, la evaluación terminal y resultados de éxito o fracaso, el aprendizaje de conceptos cerrados de la ciencia, de verdades absolutas e irrefutables dentro de sistemas teóricos filosóficos y científicos de simplicidad, y un funcionamiento laboral de dispositivos de diseño instrumental<sup>30</sup>.

Desde esta perspectiva, la didáctica y la pedagogía son utilizados como dispositivos de poder y control que representan los signos y códigos culturales dominantes, y se convierten en una

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> *Ibid.* Para mayor información sobre el deporte y el vínculo con lo indígena, recomendamos P. Corbal, "Jugando a definir. El juego como término y fenómeno cultural", 9o Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de junio de 2011, La Plata, Argentina, en: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011. Consultado en junio de 2022, disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9831/pr.9831.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9831/pr.9831.pdf).

<sup>24</sup> Luis Guanipa Ramírez y Miguel Ángel Angulo Giraldo, "La identidad social en la educación: hacia una participación ciudadana" *Desde el Sur*, 12(1) (2020).

<sup>25</sup> Ministerio de Educación, sitio web <https://www.mineduc.cl/>. Gobierno de Chile, 2022.

<sup>26</sup> Nicolás del Valle, "La expresión del malestar en Chile: cultura, esfera pública y luchas sociales", *Revista de Humanidades de Valparaíso* 17 (2021).

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> Gálvez y López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción".

<sup>29</sup> Jorge Alarcón, Brianna Hill y Claudio Frites, "Educación basada en competencias: hacia una pedagogía sin dicotomías", *Educação & Sociedade* 35 (2014).

<sup>30</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

condición para la reproducción y recontextualización de las formas específicas de saber, practicar y culturizar<sup>31</sup>. Según Foucault "esas disciplinas han llegado a ser, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, fórmulas generales de dominación"<sup>32</sup>. En América Latina, la educación se manifiesta en un ejercicio que actúa en lógicas duales, entre teoría y práctica, razón y materia, conocimiento y realidad, discurso y experiencia, competencias y habilidades<sup>33</sup>, mediación e inmediatez, donde a la teoría le corresponde el centro, y a la práctica, la periferia<sup>34</sup>.

Como contraparte, según Rosa Guitart, jugar juegos no competitivos requiere una actitud de la persona adulta (facilitadora) que valore el proceso lúdico y no tanto el resultado final. La finalidad del juego ha de ser jugar, por lo que son requisitos fundamentales la diversión y estimulación que permitan la participación de todos, independiente de las habilidades de los participantes. La actitud de la educadora y del educador ante el juego debe tender a la aceptación de las características individuales de las cada personas<sup>35</sup>.

Para Guitart, el juego es un dispositivo rico en información puesto que quien juega se rebela frente a otros, se reflejan actitudes, valores y maneras de ser que tienen incorporados los sujetos. Por consiguiente, se observa que el juego ha de ser considerado en una doble dimensión, tanto indicador de lo que se transmite socialmente como un indicador de las características particulares de cada sujeto<sup>36</sup>.

Por otra parte, la propuesta de la educación no parametral propuesta por Estela Quintar<sup>37</sup> aborda la recuperación del "sujeto" considerando su contexto histórico y sus necesidades actuales. Para ello es necesario el desarrollo del pensamiento crítico, considerando su uso hacia una "ritualización" del habla que exprese adecuaciones en el discurso con sus saberes y poderes, así como el reaprendizaje de la afectividad emocional y las formas de conducta, los vínculos, las relaciones y las consecuencias que genera. Por ello se reconoce la relevancia de los ejercicios de escucha atenta y del habla cuidadosa. El pensamiento crítico, según Quintar, comienza cuando reflexionamos una historia distinta de la presente, es decir, distinta de los discursos y prácticas que dan forma a nuestro pensamiento, y que apunta a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos impuestos, que no se corresponden con las necesidades actuales de los participantes<sup>38</sup>.

Desde la perspectiva decolonial, entonces, los discursos dan forma a nuestro pensamiento implantados en procesos y métodos de saber o de conocimiento sostenidos en lógicas foráneas y colonizadoras<sup>39</sup>. Esta consecuencia se ha desarrollado a través de sistemas educativos en América Latina y en el mundo, no con afán liberador, sino por una necesidad política-económica de dominación<sup>40</sup>. Es decir, el sistema educacional se inicia, inaugura y legitima como un instrumento de dominación al servicio de una idea de modernización. Así, la cultura aporta un componente

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> Michel Foucault, *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2012), 159.

<sup>33</sup> Alarcón, Hill y Frites, "Educación basada en competencias".

<sup>34</sup> Marisa Guzmán, "La teoría y la práctica como una conjunción ineludible para la profesionalización docente", *VARONA* 56 (2013).

<sup>35</sup> Guitard, *Jugar y divertirse sin excluir*.

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> El parámetro es un dato que se considera imprescindible y orientativo para evaluar o valorar una situación determinada. En matemáticas, los parámetros consisten en variables que permiten reconocer, dentro de un conjunto de elementos, a cada unidad por medio de su correspondiente valor numérico. Un parámetro estadístico es formado por una función establecida de valores (numéricos) de una comunidad, cifra representativa que permite modelizar un plano real. En informática, un parámetro representa un dato que ofrece una función con un fin específico. La parametrización de una base de datos es la organización y estandarización de la información que se ingresa en un sistema. En Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ibid.*

sustantivo en nuestra existencia, determinando el ser, sentirnos y pensarnos como instrumentos de un aparato o dispositivo de poder, de personas con poder. Este dispositivo ha desarrollado un diseño curricular que modela y condiciona la práctica de la enseñanza, en función de los propósitos que persigue. Quintar advierte que en la actualidad esto se traduce en una perspectiva educacional que da énfasis a la formación de sujetos que sean capaces de adaptarse fácil y rápidamente a los vaivenes del mercado, lo que ha deteriorado la formación del pensamiento crítico que permite a sujetos reconocerse en su cultura<sup>41</sup>. Esta disposición de la práctica educativa jerárquica y funcional es evidencia del proceso de enseñanza y aprendizaje que condiciona material y simbólicamente no solo a estudiantes, sino también a profesoras<sup>42</sup>.

En América Latina, durante el siglo XX hubo un rápido incremento de escuelas de nivel básico, y el auge de la enseñanza para adultos fue un éxito puesto que se necesitaban trabajadores capacitados para la producción y mano de obra competente<sup>43</sup>. A partir de los años sesenta se introduce la "tecnología educativa" que preparó planes y programas fundamentalmente para la profesionalización. Paralelamente, la estructura de las reformas se desarrollaba independientemente de los intereses contextuales de las personas latinoamericanas. Quintar apunta que ser eficiente en este sistema es asumir estas prácticas de dominación ahistorizadas, pensadas desde el sistema y fuera del marco de las necesidades de las personas a quienes va dirigido ese modelo, es decir, desterritorializadas, sin territorio, sin sentidos<sup>44</sup>. Hoy estas estructuras y prácticas de subalternización provenientes de los grupos colonizadores han aplicado modelos educativos impuestos sutilmente, a través de discursos que plantean beneficios espectaculares para ser "modernos", "competitivos", "actuales", "de excelencia" y "de calidad". No es rara la queja constante de estudiantes por sentirse descontextualizados, aburridos, ajenos, muchas veces, a aquellos saberes o prácticas que forman parte de su proceso de formación escolar<sup>45</sup>.

La escolarización es contraria al ideal del que pretende que la educación haga de las personas libres e integrales. La instrucción y transmisión de información o pensamiento han devaluado las formas en que hemos pensado los procesos formativos<sup>46</sup>. Por ello, se hace necesario desarrollar alternativas prácticas que contribuyan a una docencia transformadora, a partir de dispositivos que puedan aportar educativamente. Hablamos de la capacidad de abrirse a la situación y dirigirse con mayor énfasis a la actitud del sujeto de expandirse en sentidos y significados<sup>47</sup>, para poder anclarse en un territorio, para desarrollar la imaginación y el pensamiento. Resulta necesario precisar, entonces, que la pedagogía no es una experiencia exclusivamente escolar, sino una práctica social cotidiana que se realiza en el diálogo, el compartir, y se puede transmitir (o no) a través de los medios de comunicación o en una sala de clases; es decir, la pedagogía es una práctica social y se hace en esa

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> De alguna manera, dice Quintar, "esto es revivir una práctica colonizadora y civilizatoria, es revivir constantemente -y a través de cada uno de nosotros- un Hernán Cortés que retorna de manera incesante y con distintos rostros en el presente", Quintar, *Didáctica no parametral*, 16. La función política y económica de lo que se descubriría como "las Indias occidentales" tuvo su origen en un negocio. La iglesia otorgó varias veces dinero para esta aventura orientada al saqueo de oro y especias (la riqueza de la época). Por otro lado, mostraba preocupación por no caerse a pedazos después que Lutero promoviera reformas que consideró abuso de poder, como los pagos por las indulgencias otorgadas por frailes y arzobispos. Con esta misión zarpa Colón y América aparece en el horizonte tras un mandato civilizador, nombrada desde una lógica de la dominación, económica-política y religiosa.

<sup>43</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>44</sup> *Ibid.*

<sup>45</sup> *Ibid.*; Daniel Barría, "Editorial", *Revista Observatorio del Juego* 1 (2019).

<sup>46</sup> Alberto Moreno, Alberto Calvo y Silvia López, "Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica", *Revista Iberoamericana de Educación* 62 (2013).

<sup>47</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

capacidad que tenemos de conectarnos con lxs demás, con sus deseos y necesidades, En su dimensión cultural se puede entender como producción de sentidos y significados que se construyen en relación con otrx(s) y con lo otro o lo diferente<sup>48</sup>.

Es suficientemente conocido el gran inconveniente para el desarrollo de ámbitos de aprendizaje: la notable escasez de materiales didácticos, porque lxs docentes tienen graves dificultades para diseñar sus propios recursos educativos<sup>49</sup>. Por esto, planteamos que la didáctica pretende diseñar, evaluar y experimentar a través de materiales didácticos permitiendo a lxs profesionales dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren un tratamiento específico de acuerdo al malestar cultural<sup>50</sup>. La elaboración de materiales didácticos bajo esta perspectiva se presenta como un reto para un modelo educativo que propugna diseños curriculares flexibles y abiertos al entorno, especialmente en temáticas novedosas, desde la consciencia crítica, que permitan la apropiación de conceptos o experiencias a través del juego y la interacción, y que favorezcan estrategias y hábitos activos y relacionales<sup>51</sup>.

Una alternativa existente en Chile es el Observatorio del Juego. Esta institución tiene cerca de 10 años de experiencia en investigación y propuestas educativas en torno al juego, y es considerado un centro líder en Latinoamérica en desarrollo de propuestas pedagógicas lúdicas con aplicaciones práctica de acuerdo al desafío de la educación actual. El Observatorio del Juego ha desarrollado y encontrado evidencia contundente de la relevancia del juego en la educación. Sin embargo, sobre técnicas y estrategias específicas que se usan efectivamente en la educación actual, concluyen que existen escasos resultados respecto de cómo llevar el juego a la sala de clases<sup>52</sup>.

Existe evidencia que indica que, en los primeros años de educación de párvulos, se sobrescolariza cada vez más, y que la lectoescritura y actividades relativas a las habilidades numéricas están desplazando tanto al juego como a los momentos de ocio y otros orientados al bienestar, como también otros ámbitos del desarrollo<sup>53</sup>. Esta profunda escolarización, sumada a tradiciones escolares, logran que muchas experiencias de aprendizaje sean asociadas a eventos desagradables o frustrantes para los estudiantes. Por lo tanto, se apuesta que la experiencia de aprender debe estar asociada al placer y las emociones positivas, por lo cual, en dicho sentido, el jugar en la educación contribuye enormemente a tal propósito<sup>54</sup>. Sin embargo, no encontramos distinciones entre juego de estructura competitiva, cooperativa o colaborativa.

La evidencia señala que la utilización de juegos competitivos-cooperativos en educación es aceptada considerando la guía de un/a docente o facilitador/a que guíe los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como el marro (juego español) o la rayuela, en los que el rol del /la educadora es doble: ayudar a cada niñx a realizarse en el ámbito de la tarea colectiva, y facilitar la toma de conciencia de los elementos socioafectivos que pueden generar tensiones y reacciones emocionales

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> José Aguaded y Rocío Díaz "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria", *Revista Latina de Comunicación Social* 63 (2008).

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Rio de Janeiro: Paz y Terra, 1992); *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz y Terra, 1996); Aguaded y Díaz, "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria".

<sup>52</sup> Barria, "Editorial"

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> *Ibid.*

que frenan la marcha del grupo<sup>55</sup>. En la medida que el educador permita una mejor regulación del grupo en relación con la tarea y con los problemas afectivos que se plantean, el objetivo de socialización se alcanzará efectivamente<sup>56</sup>.

Se entiende la colaboración como un sistema autoorganizado y autorregulado, que decanta en un medio de comunicación y una fórmula de solidaridad. Decanta en un medio de comunicación cuando se orienta a la interacción social para resolver problemas específicos que emergen en un proceso organizativo<sup>57</sup>. Además, es una fórmula de la solidaridad ya que para ser solidarios hay que colaborar. En el caso de la colaboración, la solidaridad puede ser un objetivo, un principio y un valor<sup>58</sup>. Según Ximena Dávila y Humberto Maturana, la colaboración y la solidaridad son formas de vida humana revolucionarias a nuestros tiempos modernos y competitivos. Ambas formas, por cierto políticas, superan la política partidista y son una respuesta a la indignación y disconformidad ante las injusticias producidas de forma hegemónica y deshumanizantes<sup>59</sup>.

Según Mascareño, la política puede generar incentivos a la inclusión, mencionando que la política desarrollista latinoamericana ha determinado que cada organización se constituya como un centro, es decir, estamos ante un sistema social organizativo policéntrico<sup>60</sup>. Así, cada sistema organizativo tiene sus propias lógicas para incluir o excluir a alguien. La economía incluye a quienes tienen dinero, la educación a quien tiene las condiciones para cumplir con los requisitos de la selectividad pedagógica, y excluye a quien no los logra constatar: "la exclusión se multiplica, tanto porque todo sistema excluye como, también, porque lo hace según su propio criterio, y el Estado, que había sido la instancia que absorbía esa complejidad, hoy ya sólo puede coordinarla"<sup>61</sup>. Sin embargo, la propagación de organizaciones que comienzan a cambiar los paradigmas de la modernidad competitiva en América Latina, ha orientado sus energías hacia la resolución de los problemas relativos a la exclusión social que generan cada una de ellas. Estas organizaciones han sido relevantes para diferenciarse como sistemas de colaboración<sup>62</sup>.

## Perspectivas para una pedagogía y didáctica crítica

Hemos afirmado que la educación en América Latina se ha constituido tradicionalmente como una práctica destinada a formar sujetos con base en conocimientos, saberes y prácticas determinadas. También que estas prácticas han sido legitimadas por una sociedad para un mundo productivo. Así, la institucionalidad ha desplegado discursos y recursos que permiten un proceso de subjetivación moderna antropocentrista<sup>63</sup>. El sistema educacional es uno de los medios más relevantes para la transmisión de los discursos y saberes del sistema cultural occidental<sup>64</sup>. Por ende, el sistema

<sup>55</sup> José Gallardo López y Pedro Gallardo Vázquez, "Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil", *Revista Educativa Hekademos* 24, (2018).

<sup>56</sup> Jean Le Boulch, *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI* (Barcelona: INDE, 2001).

<sup>57</sup> Cecilia Dockendorff, *Solidaridad: la construcción social de un anhelo* (Santiago: UNICEF, 1995).

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> Ximena Dávila y Humberto Maturana, *Historia de nuestro vivir cotidiano. Evolución del cosmos que aparece cuando explicamos nuestro vivir con nuestro vivir* (Santiago: Paidós, 2020).

<sup>60</sup> Aldo Mascareño, "Sociología de la solidaridad. La diferenciación de un sistema global de cooperación", *Revista Mad 2* (2007).

<sup>61</sup> *Ibid.*, 43.

<sup>62</sup> *Ibidem.*

<sup>63</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>64</sup> *Ibid.* Esta afirmación parece taxativa y desconocería la agencia de los sistemas latinoamericanos, sin tener cuidado de las diferencias que pueden existir, incluso, entre países europeos. Sin embargo, entendemos que se apela a la lectura crítica que se enfoca desde la perspectiva de instalación de dispositivos culturales foráneos que suplantán actividades autóctonas.

educacional funciona desde instituciones sociales fundamentales para la perpetuación del poder, las relaciones de dominación, la desigualdad social, los patrones de despotismo, la inequidad y la estructura jerárquica en la sociedad, entre otros aspectos<sup>65</sup>. En la misma línea, Michael Apple plantea que "las instituciones educativas no están separadas de la sociedad. Son elementos centrales de esa sociedad: como lugares de trabajo, como sitios de formación de la identidad, como lugares que hacen legítimo el conocimiento y la cultura particulares, como ámbitos de movilización y aprendizaje de tácticas y mucho más"<sup>66</sup>. La educación, entonces, se erige como un campo de reproducción que determina las posibilidades de subjetivación.

En concordancia con lo anterior, Foucault plantea que la pedagogía es un saber constituido por un conjunto de técnicas de expresión del poder que tendría efectos concretos en el proceso de subjetivación de los individuos<sup>67</sup>. Este proceso de subjetivación es determinado por los discursos operantes, las formas y tipos de relación entre sujetos, e incluso la manifestación y ritualización de los cuerpos<sup>68</sup>. Este conjunto de procedimientos tiene un lugar especial en la escuela que es el dispositivo cuya función es por excelencia, justamente, disciplinar<sup>69</sup>. Por su parte, Quintar plantea que la educación provee a los sujetos de discursos y recursos que le permiten creer que el proceso de subjetivación es autónomo. Sin embargo, la autora aclara que dicha autonomía no sería más que un espejismo, puesto que la educación como dispositivo de poder y control reproduce los códigos de la cultura dominante<sup>70</sup>. Por lo tanto, las prácticas, saberes y cultura necesarias para la perpetuación del poder son propuestas para la configuración de sujetos funcionales en una cultura moderna, colonial, y luego neoliberal. Al respecto, Frei Betto expone que "en la lógica neoliberal, la inclusión del individuo como ser social se mide por su inserción en el mercado como productor y consumidor. La posesión de mercancías revestidas de valor determina las relaciones humanas"<sup>71</sup>. Por ende, es una inclusión concebida desde una perspectiva de unidad que tiende a la homogeneización y no desde el reconocimiento de la diversidad.

La educación en Latinoamérica se centra en prácticas tendientes a la nivelación en función del progreso técnico, la homogeneización cultural y el desarrollo de la sociedad civil, de acuerdo a los criterios establecidos por Estados Unidos y Europa<sup>72</sup>. Este modelo ha supuesto asimilar las demandas de integración que exige la complejidad de la sociedad actual. Sin embargo, lo ha hecho desde la perspectiva de la anulación de la heterogeneidad y reducción de las diferencias<sup>73</sup>. La educación ha estado sujeta al control político, centrada fundamentalmente en la configuración de Estados, no logrando desarrollar niveles de reflexividad que den cabida a la diversidad cultural, social y política existente. Sin duda, la complejidad de la configuración actual de América Latina, no da cabida a que siga siendo observada desde la unidad; por el contrario, se hace necesaria una reorientación del sistema educativo hacia la diferencia, lo que implica entre otras cosas introducir la reflexividad a las prácticas pedagógicas<sup>74</sup>.

<sup>65</sup> José Alvarado, "Pensar la educación en clave decolonial" *Revista de Filosofía* 81 (2015).

<sup>66</sup> Michael Apple, *Puede la educación cambiar la sociedad* (Santiago: Lom ediciones, 2018), 250.

<sup>67</sup> Nicolás del Valle, "Entre el poder y la resistencia. Tras los rastros de la política en Foucault", *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública* 17 (2012).

<sup>68</sup> David Le Breton, *Antropología del cuerpo y modernidad* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2002).

<sup>69</sup> Del Valle, "Entre el poder y la resistencia".

<sup>70</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>71</sup> Frei Betto, "Educación crítica y protagonismo cooperativo", Charla en el Congreso de Pedagogía, Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, 2015, p. 6.

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> Aldo Mascareño, "Diferenciación funcional en América Latina".

<sup>74</sup> *Ibid.*

Desde el punto de vista de Estela Quintar, la pedagogía hegemónica alude a la idea de "conducir a la cultura", es decir, conducir hacia la civilización, la globalización y el capitalismo, sin considerar las consecuencias del registro de los códigos de una cosmovisión foránea. Sin embargo, la pedagogía es una práctica socio-cultural y política. Desde el punto de vista decolonial, la práctica pedagógica tiene como propósito recuperar a las personas en sus propios contextos socio-histórico-culturales<sup>75</sup>. Esta práctica pedagógica implica recuperar la historicidad, el lugar que ocupa la memoria y el olvido en la reconstrucción y reconfiguración de los sentidos en el presente que arrastra un pasado y articula opciones de futuro<sup>76</sup>. En este orden de ideas, la pedagogía vendría a ser un espacio de construcción de la realidad a partir de la recuperación de la experiencia y de la cultura como espacios de resignificación de la memoria y el olvido, para comprender el presente e imaginar horizontes inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios<sup>77</sup>.

¿Qué preguntas nos hacemos para pensar el aprendizaje? Piaget, desde el constructivismo, dijo que el conocimiento es construido por el sujeto a través de procesos de asimilación<sup>78</sup>. Ahora bien, la "asimilación" ¿implica la "acomodación"? Si consideramos esta definición como una respuesta acerca del cómo se aprende, se podría nombrar este ejercicio como dispositivo de dominación, como un acto de violencia simbólica. Esta asimilación y acomodación son estrategias que lxs sujetxs adoptan de manera pasiva. ¿Qué falta aquí entonces? Lo que falta aquí es contexto. La mayoría de las personas viven bajo un estado, una historia y un proceso de vida-histórico. ¿Cómo construimos conocimiento en el contexto, en la realidad? ¿Qué nos permite el contexto para construir?<sup>79</sup>.

Por su lado, Vigotsky plantea el concepto de "zona de desarrollo próximo" que se desarrolla de manera natural en el juego, por lo que reconoce el potencial evolutivo que representa el acto de jugar; además, recalca la importancia de lo contextual-dialéctico<sup>80</sup>. Así mismo, Piaget y Vigotsky desarrollan un concepto común que sirve para recuperar el principio activo de la asimilación y la acomodación: el "desequilibrio" o "desajuste"<sup>81</sup>. Este desajuste se puede entender desde el malestar cultural que es impulsado por un deseo, la búsqueda, la duda, un deseo de saber. Este impulso se relaciona con la *curiosidad*. Existe aquí otra gran confusión en el sistema educativo sobre lo que es la apropiación de mundo y la producción de conocimiento, al igual que entre construcción de conocimiento y tráfico de información<sup>82</sup>. Desde la lógica civilizatoria muchas veces se trafica información que violenta a las personas, y se promueve que otrx la asimile y acomode. Para reforzar esta mecánica de la imposición, se evalúa y califica, para luego pasar exitosa o fracasadamente por criterios e indicadores de calidad<sup>83</sup>.

En las estrategias de la didáctica no parametral se considera a la comunidad, a lxs participantes, que son quienes construyen el aprendizaje. Lo que lxs mediadores o guías deben provocar en el proceso de aprendizaje es que la comunidad encuentre los conocimientos, los aprehenda y utilice desde su propia historia. El proceso de la construcción del conocimiento se desarrolla desde el lugar

<sup>75</sup> Estela Quintar, *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*, (Colombia: Instituto pensamiento y cultura en América latina IPECAL, Facultad de Educación, Universidad de Manizales, 2008).

<sup>76</sup> Aldo Mascareño, "Diferenciación funcional en América Latina: los contornos de la sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación", *Persona y Sociedad* 13 (2000).

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> Alejandro González, Anay Rodríguez y Damaris Hernández, "El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana", *Educación Médica Superior* 25, no. 4 (2011).

<sup>81</sup> Claudio Magalhães, "Da sala à praça: motivação, mediação e Vigotsky para entender o comportamento", *Comunicação e Sociedade* 33 (2018).

<sup>82</sup> *Ibid.*

<sup>83</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

del sujeto y su subjetividad y, por ende, desde su especificidad histórica, su contexto. Esta perspectiva de la enseñanza traduce la didáctica no parametral para provocar vacíos de saber en que ese vacío de sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento, y es con el grupo de formación que se van reconfigurando esos instrumentos que hacen que nos reconozcamos<sup>84</sup>.

Hay quienes definen la pedagogía como filosofía de la educación y la didáctica como las estrategias, lo operativo, lo práctico. Según la pedagogía no parametral, si la pedagogía implica recuperar al sujeto en su memoria para trabajarlo en la desconstrucción de su "identidad", la didáctica es la teoría y el método por el cual se asume una determinada intencionalidad educativa en la práctica de la enseñanza, práctica que también produce teoría y método<sup>85</sup>. Uno de los problemas respecto de la didáctica es la reflexión de los vínculos que interactúan entre las personas en una determinada situación, porque entonces, cómo construir y producir conocimiento. El conocimiento es la relación que tiene una persona con el mundo, la producción de sentidos y significados con capacidad significativa, que trabaja sobre un territorio, sobre una realidad que requiere significarla, llenarla de sentido, y también nombrar lo no nombrado. En esta perspectiva, no habría didácticas particulares sino problemas a construir, y es allí donde se encuentra lo interdisciplinario<sup>86</sup>. El problema entonces, metodológicamente hablando, es la mediación a la interdisciplinariedad. ¿Cómo al ser mediadores generamos interdisciplinariedad en las prácticas educativas? Lo que se busca es construir conocimiento en la lógica de la construcción de problemas, que no excluye a la teoría, pero la resignifica en el uso crítico de la misma<sup>87</sup>.

## El juego como estrategia de resistencia

Hace miles de años que nuestra especie realiza la actividad del juego. Jugar se convirtió en actividad integral de las culturas que quisieron formalizar expresiones de socialización, cultivando la imaginación y la actividad física. Según Huizinga<sup>88</sup>, la capacidad lúdica de los seres humanos es prehistórica, ya que presupone a la sociedad. Se estima que su primera práctica humana fue utilizada con la función de divertir, posteriormente evolucionó y se utilizó como recurso para demostrar poder, ya que basó gran parte de su desarrollo en la competencia. También, el juego como dispositivo natural del ser humano es considerado en su función creativa, recreativa y, por ende, transformadora<sup>89</sup>. Los juegos capturan ideas y cosmovisiones de significado espiritual o religioso, y/o mítico y ritual. Han sido y son utilizados como herramientas de enseñanza para educar lecciones espirituales y éticas, para desarrollar el pensamiento estratégico y la habilidad mental de niños, niñas, jóvenes, adultos y la élite política y militar. También para socializar eventos culturales de vinculación social que proporcionan estados de entusiasmo, emotividad y felicidad. A su vez, han sido y son marcadores de estatus social. En síntesis, con el tiempo, los juegos se han convertido en motores socializadores que

<sup>84</sup> *Ibíd.*

<sup>85</sup> *Ibíd.*

<sup>86</sup> *Ibíd.*

<sup>87</sup> *Ibíd.*; Francisco Ramallo, "Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia", *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas* 19 (2017).

<sup>88</sup> Johan Huizinga, *Homo Ludens, intento de delimitación del elemento lúdico de la cultura* (Buenos Aires: Espiritu Guerrero Editor, 2020).

<sup>89</sup> Donald Winnicott, "Objetos transicionales y fenómenos transicionales", en *Realidad y juego* (Barcelona: Editorial Gedisa, 1993).

representan y desarrollan el lenguaje, la ciencia, la filosofía, el arte, el deporte, el derecho, la guerra y el mercado<sup>90</sup>.

Con el avance del tiempo, las actividades lúdicas fueron detectadas, invisibilizadas, suplantadas, reconfiguradas y absorbidas por la cultura. Por eso es que jugar representa un espacio potencial de subversión. Subvertir es justamente trastocar aquello que es oficial, es decir, trastornar las naturalizaciones. El capitalismo captura los espacios lúdicos porque son rentables y potencialmente dispositivos de control. El control sirve a los gobernantes para que puedan ejercer el dominio sin presión y así acaparar poder, mercado y dinero<sup>91</sup>. El juego sirve entonces para entretener, distraer y desarrollar habilidades acordes y necesarias para el sistema dominante. En ese sentido, el capitalismo intervino la dinámica del juego, diseñando estrategias para que lxs sujetxs se encantaran con la publicidad y realizarán y deseán actividades prehechas<sup>92</sup>. Tanto los juegos en la escuela como los videojuegos con itinerarios de búsqueda y diseño de estrategias ya pensados, en definitiva, con toda una industria del entretenimiento, potencian la alienación y el consumo<sup>93</sup>. Estos juegos se desarrollan a través de estrategias lúdicas con decisiones prehechas, porque fabrican realidades inventando nuevas formas de percepción instituidas<sup>94</sup>. En este sentido, el juego opera como un dispositivo que potencia la reproducción de ciertos aspectos culturales.

En su aspecto hegemónico, el sentido común sobre el juego o la acción de jugar caracteriza esta experiencia regida por los valores que el mercado ha impuesto culturalmente, por la subjetividad privatista y mercantilizada, y por el individualismo sexista<sup>95</sup>. Los juegos son en general una conducta residual destinada a la población que no produce, pero que sí puede consumir, como lxs niñxs y lxs ancianxs, menospreciando el aspecto generacional y sus derechos fundamentales. En el mejor de los casos, los juegos son medios o herramientas para imponer entretención sana o contenidos educativos<sup>96</sup>. Así, la propuesta actual radica en una de las grandes diferencias entre experiencias de educación popular y las experiencias de carácter asistencialistas o manipuladoras. Estas últimas comienzan con "saber" qué cosas necesitan lxs otrxs, no del diálogo ni de las experiencias de las personas a las que destinan "su saber". De esta manera, se establece una jerarquización que resulta inadmisibles en una estructura lúdica, ya que no hay juego si no hay "democracia lúdica"<sup>97</sup>.

Para ejemplificar la dialéctica entre historia y juego podemos mencionar el análisis arqueológico para los primeros juegos de mesa. Estos juegos parecen haber sido un pasatiempo para la élite y producido obsequios diplomáticos. También podemos afirmar que desde la época clásica se utilizan los espacios lúdicos para la gimnasia (sistema competitivo), el ajedrez (simbolizando la guerra) y la entretención para la complacencia con el régimen político imperante<sup>98</sup>. En concordancia, las asociaciones de los espacios lúdicos con la competencia pertenecen a una tradición de múltiples culturas y territorios que definen el juego como un acto representativo de la estrategia, la guerra y la sobrevivencia. Dentro de estos, hay juegos en que la función se define a través de estrategias y

<sup>90</sup> Graciela Scheines, "Juegos inocentes, juegos terribles", *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes* 14 (1999).

<sup>91</sup> David Harvey, *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo* (Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños, 2014).

<sup>92</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>93</sup> Mónica Kac, "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia", en *IV Jornadas Recreativas de la Patagonia Juego y Cultura Cooperando para jugar* (Belgrano: Espacio Social y Cultura Collage, 2014).

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> Algava. *Jugar y jugarse*.

<sup>96</sup> *Ibid.*

<sup>97</sup> *Ibid.*

<sup>98</sup> Huizinga, *Homo Ludens*.

acciones creativas con la motivación de ganar<sup>99</sup>.

Sin embargo, jugar puede ser una estrategia de resistencia en la colaboración transformada en una frontera de lucha cultural que nos permite trastocar lo condicionado<sup>100</sup>. El juego tiene como función un acto político como frontera de lucha cultural al subvertir los patrones y modelos del sistema cuando propicia la recuperación del potencial humano, el potencial lúdico que está desligado del individualismo y la competencia. Esta perspectiva propone al juego como un aspecto micropolítico, como dispositivo de existencia y resistencia cultural<sup>101</sup>.

Uno de los aportes que Donald Winnicott hizo en la década de los setenta fue conceptualizar el lugar que habita el juego desde la más tierna infancia como espacio transicional<sup>102</sup>. La dimensión lúdica o creativa es el ambiente subjetivo que no está ni fuera ni dentro del sujeto, sino en la interacción entre el inconsciente, lo afectivo, lo cognitivo, y lo corporal del ser humano. Por lo tanto, decir que el juego debe habitarse como espacio transicional destierra el cliché de quienes piensan que el juego es cosa de niños, opuesto al trabajo y lo serio<sup>103</sup>. El juego, así, se fundamenta en un movimiento intra e intersubjetivo, entre lo interno del sujeto y lo colectivo, y la realidad percibida. Siguiendo a Winnicott, el juego es un dispositivo natural que tenemos para poner en acto la *resignificación* de la relación entre ser y percibir. Así, tiene el atributo de desarrollar la libertad en la capacidad de poder tomar decisiones en función de los intereses internos y sociales, y de las condiciones que el ambiente posibilita<sup>104</sup>.

Una perspectiva interesante para entender cómo opera el juego consiste en entender que no todo lo que se percibe requiere de un acto de resignificación. Se resignifica aquello que por algún motivo no se encuentra en las formas construidas por un sentido propio. Intervenir en lo percibido, integrarlo en el espacio transicional, construye una idea del juego como espacio para la gestación y desarrollo de un acto político<sup>105</sup>. La resignificación es una experiencia política en tanto acto de intervención en lo colectivo de una sociedad, como un espacio micropolítico de intervención subjetiva en la propia realidad percibida<sup>106</sup>.

La Convención de los Derechos del Niño<sup>107</sup> en Chile basa sus fundamentos en el reconocimiento de los derechos como integración de los niños en su comunidad como sujetos activos, creativos y participativos fomentando la capacidad para transformar y enriquecer su medio personal y social, desde una perspectiva de la infancia como sujetos de derecho. En particular, el Artículo 31 de esta Convención señala que es un derecho el descanso y el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas en la vida cultural y en las artes. Además, menciona que el estado debe respetar y promover este derecho y proporcionar las oportunidades en condiciones de igualdad. ¿Son estas premisas efectivas y suficientes para que los estados propicien en la educación los juegos como mecanismos de socialización y aprendizaje? ¿Es el juego útil como herramienta educativa? ¿En qué medida el juego es una herramienta eficaz para el desarrollo de la creatividad, la participación y el

<sup>99</sup> Paula de Gainza y Miguel Lares Miguel, *Ponerse en juego, Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo psicoanalítico del Caribe* (Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2015); Huizinga, *Homo Ludens*.

<sup>100</sup> Kac "El juego como frontera de lucha cultural".

<sup>101</sup> *Ibid.*

<sup>102</sup> Winnicott, "Objetos transicionales y fenómenos transicionales".

<sup>103</sup> Kac "El juego como frontera de lucha cultural".

<sup>104</sup> *Ibid.*

<sup>105</sup> *Ibid.*

<sup>106</sup> *Ibid.*

<sup>107</sup> Ministerio de Relaciones Exteriores, "Convención de los Derechos del Niño", 1996.

esparcimiento sin una perspectiva asistencialista y doctrinaria?

En el Seminario sobre Derechos de niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana, realizado por el profesor Ariel Castelo<sup>108</sup>, se propone que niños y jóvenes, como sujetos en desarrollo, necesitan del fomento de la (su) integralidad, recalando no desconocer el espacio importante que tendría la "inutilidad", el comportamiento no redituable, es decir, aquello que no rinde una utilidad o un beneficio de manera periódica<sup>109</sup>. Aquí, la noción sobre el juego es caracterizada como un pleno derecho y como un espacio para desarrollar la "trascendencia de lo inútil". El juego requiere *habilitar la otredad*, es decir, poder ser otros, salir de las etiquetas sociales, las jerarquías, los lugares fijos propios del pensamiento lógico y racional, y de la exigente competencia en el mundo productivo<sup>110</sup>.

Por otra parte, Mariano Algava, miembro del Equipo de Educación Popular "Pañuelos en Rebelión", piensa que lo lúdico no sucede solamente por la utilización de técnicas participativas o cooperativas, y se posiciona desde una crítica a la educación que utiliza lo lúdico para reforzar o naturalizar los vínculos y aprendizajes viciados por los valores del capitalismo, en contraposición a la disposición de construir nuevas relaciones, saberes y subjetividades que involucran la creatividad con otros<sup>111</sup>. Jugar es *arriesgarse*, postula, ya que implica un desafío, desarmar(se) para armar creativamente, un aventurar(se) deconstructivo para transformar la realidad cotidiana. Por su contraparte, la realidad cotidiana se puede vivir como si fuese algo inmóvil. Así, nos vincularíamos a ella, y a los demás, en una relación de acatamiento como una opción a nuestra adaptación a ella. Este acatamiento involucra consecuencias de inutilidad social o tedio depresivo. Sin embargo, vivir experiencias creativas transforma al sujeto en el encuentro con el mundo, le transforma viviendo una actitud saludable que disputa la naturalización de las condiciones de opresión, de clasificación y orden, donde no debemos negar la indignación volviéndola posibilidad y motor de la transformación. Es saludable, pues, vence la alienación<sup>112</sup>.

La relación que tiene el sistema educativo con el juego es su consideración como un embudo de saberes. Los juegos son considerados como propuestas participativas sociales, de carácter asistencialistas, donde se transforma "la letra entra con sangre" por "la letra entra con juego". Para la educación popular, el juego es concebido dialécticamente por medio de procesos de liberación, ya que su proyecto debe ser creativo y desafiante, no una propuesta de contenidos explícitos o divertimento doctrinario. Jugar implica asumir riesgos como el ridículo, perder la comodidad o la seguridad. Al jugar debemos hacer elecciones y posibilitar que se produzca el diálogo desde una ética contrastada a otras. Ponerse en juego significa elegir el camino fácil o el más difícil, atravesar incluso el dolor de reconocernos penetrados por el opresor, para así, elegir expulsarlo (o no), aunque implique un grado de sufrimiento<sup>113</sup>.

Según Algava, los juegos en las experiencias educativas deben poner en juego la disputa de las significaciones y valores del orden instituido por el sentido común. Estas significaciones son construidas en conjunto, no meramente acatadas. Resignificar no es repetir fórmulas, manuales o

<sup>108</sup> Castelo, "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil".

<sup>109</sup> La palabra "redituable" está formada con raíces latinas y significa "inversión que da beneficio periódicamente". Sus componentes, el prefijo *re-* (hacia atrás, de nuevo), *itus* (ido), más el sufijo *-able* (que puede). El concepto está vinculado al rédito (la renta renovable que rinde un capital) y a la rentabilidad (que produce una renta o una remuneración suficiente).

<sup>110</sup> Castelo, "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil".

<sup>111</sup> Algava, *Jugar y jugarse*.

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> *Ibid.*

contenidos, sino rescatar los valores, las conductas, la ética personal, la reproducción de estereotipos y la falta de conocimiento o consciencia. Además (quizás sobre todo), resignificar significa rescatar las prácticas populares y los sueños. La acción de resignificar, implica resimbolizar aspectos de la realidad que se encuentran cargados de un goce que pertenece a las experiencias infantiles del juego, por ejemplo, cuando cualquier objeto se convierte en un juguete. La resimbolización constituye a la actitud lúdica<sup>114</sup>. Por lo tanto, el aprendizaje en las experiencias educativas pueden ser un proceso desestructurante y deconstructivo. La resignificación implica (de)mostrar lo que en el presente oprime<sup>115</sup>. Por lo tanto, producir nuevas significaciones debe poder disputar las verdades únicas y, ante todo, el adoctrinamiento que considera al ser humano una máquina fabricada por y para el poder capitalista<sup>116</sup>. Al enfrentarnos a nuevas situaciones, los contenidos y las significaciones experimentan el desacomodamiento del sistema que hasta entonces sostenía su estructuración conceptual y vincular. El grupo puede entrar en una crisis necesaria para reestructurar y superar las viejas estructuras<sup>117</sup>.

Hay tipos de juegos que tienen la potencialidad de producir resignificaciones que nos acercan a lo humano y a lo colectivo si se establecen desde la imaginación, el sentido y las discordias para la transformación de las realidades. Una resignificación a considerar es pensar la colaboración como estrategia de resistencia. Porque colaborar consiste en un funcionar juntxs para hacernos en lo colectivo, dejando de lado o resistiendo a la competencia y el individualismo, factores naturalizados en nuestra cultura lúdica. La competencia es una estrategia y función de los juegos para colocar a lxs sujetxs en disputa y diferencia, y no en encuentro o coparticipación. La competencia en equipo puede fomentar la cooperación y también contrastar las necesidades y colocar en el centro el tener antes que el ser. Vencer a otrx, o al otro equipo, está en detrimento de la obtención de logros comunes totales. La competitividad genera exclusión o eliminación de lxs participantes, y la importancia de las metas individuales (sobrevivir o ganar, por ejemplo) están por sobre las metas colectivas<sup>118</sup>. Por lo tanto, el juego colaborativo es un espacio de resistencia cultural que posibilita la construcción y el uso de estrategias colectivas, en vez de individualistas, para solucionar necesidades comunes.

## A modo de cierre

Esta investigación releva el valor del uso del juego como práctica educativa desde la perspectiva crítica. La disputa cultural por la hegemonía le otorga al juego en contextos educativos el lugar de la resistencia frente a aquellos saberes, valores, prácticas y tradiciones foráneas que se han instituido en función de requerimientos político-económicos. La educación y el juego son dispositivos tendientes, entre otras cosas, a la asimilación cultural, y cumplen un papel significativo en los procesos de identidad y subjetivación. De ahí la relevancia de comprender que jugar puede ser un ejercicio de subversión. El juego como estrategia de resistencia es una idea que tiene como propósito disputar la hegemonía a la tradición lúdica competitiva.

<sup>114</sup> *Ibid.*

<sup>115</sup> Kac, "El juego como frontera de lucha cultural".

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> *Algava, Jugar y jugarse.*

<sup>118</sup> Kac, "El juego como frontera de lucha cultural".

Como síntesis, presentamos los hallazgos divididos en tres secciones. El primero es la identificación de los argumentos para la resistencia al sistema de dominación. En esta, Mariano Algava concibe la acción de jugar como un arriesgarse, ya que implica el desafío de desarmar(se) para armar creativamente, un aventurar(se) deconstructivo para transformar la realidad cotidiana<sup>119</sup>. Vivir experiencias creativas transforman al sujeto en el encuentro con el mundo, ergo, su encuentro con los otros, dado que disputa la naturalización de las condiciones de opresión, de clasificación y orden. Es saludable, pues vence la alienación. Por lo tanto, el juego colaborativo es un espacio de resistencia cultural que posibilita la construcción y el uso de estrategias colectivas, en vez de individualistas, para solucionar necesidades comunes.

Asimismo, la didáctica crítica es entendida como ciencia que permite la reconstrucción del conocimiento desde una perspectiva simétrica y emancipadora, cuyos pilares fundamentales se basan en la identidad, el respeto a las minorías, entre otros. Esto con el fin de visibilizar que el juego puede ser estrategia de resistencia<sup>120</sup>. Es necesario el desarrollo del pensamiento crítico considerando su uso hacia una "ritualización" del habla que exprese adecuaciones en el discurso con sus saberes y poderes, así como el reaprendizaje de la afectividad emocional y las formas de conducta, los vínculos, las relaciones y las consecuencias que genera. Por ello se reconoce la relevancia de los ejercicios de escucha atenta y del habla cuidadosa<sup>121</sup>.

Por su parte, el pensamiento crítico comienza cuando reflexionamos una historia distinta de la presente, es decir, distinta de los discursos y prácticas que dan forma a nuestro pensamiento, y que apunte a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos impuestos que no se corresponden con las necesidades actuales de los participantes<sup>122</sup>. La pedagogía es una práctica social cotidiana que se realiza en el diálogo, el compartir, y se puede transmitir, o no, a través de los medios de comunicación o en una sala de clases, es decir, la pedagogía es una práctica social y se hace en esa capacidad que tenemos de conectarnos con los demás, con sus deseos y necesidades<sup>123</sup>.

El Observatorio del Juego ha desarrollado y encontrado evidencia contundente de la relevancia del juego en la educación. Sin embargo, sobre técnicas y estrategias específicas que se usan efectivamente en la educación actual, concluyen que existen escasos resultados respecto de cómo llevar el juego a la sala de clases<sup>124</sup>.

La pedagogía es una práctica socio-cultural y política. La práctica pedagógica tiene como propósito recuperar a las personas en sus propios contextos socio-histórico-culturales. Esta práctica implica recuperar la historicidad, el lugar que ocupa la memoria y el olvido en la reconstrucción y reconfiguración de los sentidos en el presente que arrastra un pasado y articula opciones de futuro<sup>125</sup>. La pedagogía vendría a ser un espacio de construcción de la realidad a partir de la recuperación de la experiencia y de la cultura como espacios de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios<sup>126</sup>.

<sup>119</sup> Algava, *Jugar y jugarse..*

<sup>120</sup> Peleteiro, "Pedagogía social y didáctica crítica".

<sup>121</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>122</sup> *Ibid.*

<sup>123</sup> *Ibid.*

<sup>124</sup> Barria, "Editorial".

<sup>125</sup> Gálvez y López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción"; Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>126</sup> *Ibid.*

Si la pedagogía implica recuperar al sujeto en su memoria para trabajarlo en la desconstrucción de su "identidad", la didáctica es la teoría y el método por el cual se asume una determinada intencionalidad educativa en la práctica de la enseñanza, práctica que también produce teoría y método<sup>127</sup>.

El juego tiene como función un acto político como frontera de lucha cultural, al subvertir los patrones y modelos del sistema cuando propicia la recuperación del potencial humano, el potencial lúdico que está desligado del individualismo y la competencia. Esta perspectiva propone al juego como un aspecto micropolítico como dispositivo de existencia y resistencia cultural<sup>128</sup>.

En segundo lugar, se presenta una agrupación de ideas sobre la práctica de la pedagógica crítica. Los juegos que desarrollen la crítica deberían recuperar a las personas en sus propios contextos socio-histórico-culturales. La pedagogía se concibe como un espacio de construcción de la realidad, mientras que las estrategias de la didáctica no parametral considera a la comunidad, a lxs participantes, que son quienes construyen el aprendizaje. Lo que lxs mediadores o guías deben provocar en el proceso de aprendizaje es que la comunidad encuentre los conocimientos, los aprehenda y utilice desde su propia historia. El proceso de la construcción del conocimiento se desarrolla desde el lugar del sujeto y su subjetividad, y, por ende, desde su especificidad histórica, desde su contexto<sup>129</sup>. Lo que se busca es construir conocimiento en la lógica de la construcción de problemas, que no excluye a la teoría, pero la resignifica en el uso crítico de la misma<sup>130</sup>.

Según el Observatorio del juego se apuesta que la experiencia de aprender debe estar asociada al placer y las emociones positivas. Sin embargo, no encontramos distinciones entre juego de estructura competitiva, cooperativa o colaborativa<sup>131</sup>. El juego requiere habilitar la otredad, es decir, poder ser otrxs, salir de las etiquetas sociales, las jerarquías, los lugares fijos propios del pensamiento lógico y racional, y de la exigente competencia en el mundo productivo<sup>132</sup>. Jugar es arriesgarse, postula Algava, ya que implica un desafío, desarmar(se) para armar creativamente, un aventurar(se) deconstructivo para *transformar* la realidad cotidiana<sup>133</sup>.

Vivir experiencias creativas transforma en el encuentro con el mundo, transforma viviendo una actitud saludable que disputa la naturalización de las condiciones de opresión, de clasificación y orden, donde no debemos negar la indignación volviéndola posibilidad y motor de la transformación. El juego es concebido liberador ya que su proyecto debe ser creativo y desafiante, no una propuesta de contenidos explícitos o divertimento doctrinario. Jugar implica asumir riesgos como el ridículo, perder la comodidad o la seguridad. Al jugar debemos hacer elecciones, y posibilitar que se produzca el diálogo desde una ética contrastada a otras. Ponerse en juego significa elegir el camino, fácil o el más difícil, atravesar, incluso, el dolor de reconocernos penetrados por el opresor, para así, elegir expulsarlo (o no), aunque implique un grado de sufrimiento<sup>134</sup>.

En tercer lugar, sintetizamos ideas en torno al rescate de la colaboración como metodología para la práctica pedagógica lúdica. Se entiende colaboración como un sistema autoorganizado y

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> Kac, "El juego como frontera de lucha cultural".

<sup>129</sup> Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>130</sup> Ramallo, "Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia"; Quintar, *Didáctica no parametral*.

<sup>131</sup> Barria, "Editorial".

<sup>132</sup> Castelo, "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil".

<sup>133</sup> Algava, *Jugar y jugarse*.

<sup>134</sup> *Ibid.*

autorregulado, que decanta en un medio de comunicación y una fórmula de solidaridad; se decanta en un medio de comunicación cuando se orienta a la interacción social para resolver problemas específicos que emergen en un proceso organizativo. Además, es una fórmula de la solidaridad, ya que para ser solidarios hay que colaborar. En el caso de la colaboración, la solidaridad puede ser un objetivo, un principio y un valor<sup>135</sup>.

La colaboración en los sistemas sociales ofrece la posibilidad de transformar la exclusión en inclusión<sup>136</sup>. Pensar la *colaboración* como una estrategia de resistencia. Colaborar es un funcionar juntxs para hacernos en lo colectivo que deja de lado o resiste a la competencia y el individualismo, factores naturalizados en nuestra cultura lúdica<sup>137</sup>. Esto requiere que el juego sea divertido y estimulante. Se ha de permitir la participación de todxs, tanto si se tienen pocas habilidades como si se tienen muchas<sup>138</sup>.

El juego colaborativo es un espacio de resistencia cultural que posibilita la construcción y el uso de estrategias colectivas, en vez de individualistas, para solucionar necesidades comunes<sup>139</sup>. Se propone la necesidad de una noción educativa sobre el juego que escape de los paradigmas tradicionales, y que se sustente en la colaboración, la educación no parametral, la pedagogía y la didáctica no competitiva, de tal manera que se releve hacia una práctica pedagógica lúdica como una herramienta poderosa para trastocar lo condicionado.

La colaboración y la solidaridad son formas de vida humana revolucionarias a nuestros tiempos modernos y competitivos. Ambas son respuesta a la indignación y disconformidad ante las injusticias producidas de forma hegemónica y deshumanizantes<sup>140</sup>. Las organizaciones que comienzan a cambiar los paradigmas de la modernidad competitiva en América Latina han ido orientando sus energías hacia la resolución de los problemas relativos a la exclusión social que generan cada una de ellas. Estas organizaciones han sido relevantes para diferenciarse como sistemas de colaboración<sup>141</sup>. Ejemplos de ella es el Observatorio del juego.

En atención a lo anterior, la elaboración de materiales didácticos, juegos de mesa, videojuegos y otros se presenta como un reto que reviste una dimensión didáctica compleja que necesita deconstruirse<sup>142</sup>. El diseño y la conceptualización de la elaboración debe promover diseños flexibles, abiertos al entorno, especialmente, a las temáticas novedosas que responden a las experiencias, circunstancias, inquietudes, problemas y deseos de las personas a quienes está dirigido. La actividad lúdica, concebida desde un enfoque subversivo y crítico, debe contemplar el ejercicio de la conciencia crítica para permitir la generación de sentidos de hábitos más activos y relacionales. Además, acorde con la perspectiva crítica, la modalidad del juego debe ser distinta a las asimiladas históricamente a partir de lo instaurado, y, por lo tanto, debe promover la ayuda mutua sin el más mínimo atisbo de competencia. Esto último pone de relieve un desafío mayor: desaprender de raíz la competitividad que se encuentra enquistada en las prácticas educativas y lúdicas. La motivación por jugar debe estar enfocada en la experiencia compartida que resuelva retos en común y que fortalezca los vínculos

<sup>135</sup> Dockendorff, *Solidaridad: la construcción social de un anhelo*.

<sup>136</sup> *Ibid.*

<sup>137</sup> Kac, "El juego como frontera de lucha cultural".

<sup>138</sup> Guitard, *Jugar y divertirse sin excluir*.

<sup>139</sup> Aigava, *Jugar y jugarse*.

<sup>140</sup> Dávila y Maturana, *Historia de nuestro vivir cotidiano*.

<sup>141</sup> Mascareño, "Sociología de la solidaridad".

<sup>142</sup> Aguaded y Díaz, "La Formación de telespectadores críticos en educación secundaria".

entre las personas. Resulta primordial el desarrollo de juegos y experiencias lúdicas que promuevan procesos de liberación, donde la creatividad, más que las instrucciones y posibilidades de acciones prehechas, debe ser el eje de la acción. La educación y el juego son dispositivos políticos que pueden traducirse en actos revolucionarios que contribuyan a transformaciones sociales relevantes en pos del bien común.

Finalmente, si bien el juego ha sido en gran parte capturado por el capitalismo en sus más variadas manifestaciones lúdicas, es un territorio amplio en formas. El juego y jugar pueden ser actos políticos y pueden recuperar el desarrollo creativo, lúdico, crítico y colaborativo, dimensión que hoy le toca asumir como resistencia a los modelos de explotación. Somos lxs educadores quienes tenemos la posibilidad de cambiar estas prácticas asumiendo que el juego es un campo o una frontera de lucha cultural y no un acto efímero de simple entretenimiento o de traspaso de contenidos.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, José Ignacio y Díaz Gómez, Rocío. "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria". *Revista Latina de Comunicación Social* 63 (2008): 121-139.
- Alarcón Leiva, Jorge, Brianna Hill y Claudio Frites. "Educación basada en competencias: Hacia una pedagogía sin dicotomías". *Educação & Sociedade* 35, no. 127 (2014): 569-586. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87331479013>.
- Algava, Mariano. *Jugar y jugarse. Sobre la dimensión lúdica de la Ed. Popular*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo; Rosario - Ediciones América Libre, 2006.
- Alvarado, José. "Pensar la educación en clave decolonial". *Revista de Filosofía* 81 (2015): 103-116.
- Altuve Mejía, Eloy. "Juego y revolución en América Latina". *Revista de História do Esporte Artigo* 2, no. 2 (2009).
- Barría, Daniel. "Editorial". *Revista Observatorio del Juego* 1 (2019).
- Betto, Frei. "Educación crítica y protagonismo cooperativo". Comunicación presentada en el Congreso Pedagogía 2015. Encuentro Internacional por la unidad de los educadores. La Habana, 26 al 30 de enero del 2015.
- Castelo, Ariel. "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil". Comunicación presentada en el Seminario Derechos de niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana - ¿Para qué un nuevo código? I.M.M. Salón Dorado, Montevideo, mayo de 1998.
- Dávila, Ximena y Humberto Maturana. *Historia de nuestro vivir cotidiano. Evolución del cosmos que aparece cuando explicamos nuestro vivir con nuestro vivir*. Santiago: Paidós, 2020.
- De Gainza, Paula y Miguel Lares. *Ponerse en juego*. Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo psicoanalítico del Caribe. Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen, 2015.
- Del Valle Orellana, Nicolás. "Entre poder y resistencia. Tras los rastros de la política en Foucault". *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública* X, no. 17 (2012): 147-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96024879008>.
- \_\_\_\_\_. "La expresión del malestar en Chile: cultura, esfera pública y luchas sociales". *Revista de Humanidades de Valparaíso* 17 (2021): 63-89. <https://doi.org/10.22370/rhv2021iss17pp63-89>.
- Dockendorff, Cecilia. *Solidaridad: la construcción social de un anhelo*. Santiago: UNICEF, 1995.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- Fortich Mesa, Natalia. "¿Revisión sistemática o revisión narrativa?". *Ciencia y salud virtual* 5, no. 1 (2013): 1-4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372> ISSN: 2145-5333.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gálvez González, Damian y Verónica López Nájera. "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción". *Revista Pléyade* 21, (2018): 17-27.
- Gallardo López, José Alberto y Pedro Gallardo Vázquez. "Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil". *Revista Educativa Hekademos*, 24 (2018).
- González López, Alejandro, Anay Rodríguez Matos y Damaris Hernández García. "El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana". *Educación Médica Superior* 25, no. 4 (2011): 531-539.
- Guanipa Ramírez, Luis y Miguel Ángel Angulo Giraldo. "La identidad social en la educación: hacia una participación ciudadana". *Desde el Sur* 12, no. 1 (2020): 155-166. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0010>.
- Guevara Ramírez, Luisa. *Juegos tradicionales y autóctonos del resguardo indígena Cañamomo y Lomapieta*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Salud, Programa Ciencias del Deporte y la Recreación Pereira, 2009.
- Guitart Aced, Rosa. *Jugar y divertirse sin excluir*. Barcelona: Editorial Graó, 2007.
- Guzmán-Munita, Marisa. "La teoría y la práctica como una conjunción ineludible para la profesionalización docente". *VARONA* 56 (2013): 23-30.
- Harvey, David. *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo*. Traducción de Juan Mari Madariaga. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños, 2014. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Diecisiete%20contradicciones%20-%20Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf>.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens, intento de delimitación del elemento lúdico de la cultura*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor, 2020.
- Kac, Mónica. "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia". IV Jornadas Recreativas de la Patagonia Juego y Cultura Cooperando para jugar. Comodoro Rivadavia, 2014.
- Le Boulch, Jean. *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE, 2001.
- Le Breton, David. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Paula Mahler traductora. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002.
- Magalhães, Cláudio Márcio. "Da sala à praça: motivação, mediação e Vigotsky para entender o comportamento". *Comunicação e Sociedade* 33 (2018): 347-367. [https://doi.org/10.17231/comsoc.33\(2018\).2921](https://doi.org/10.17231/comsoc.33(2018).2921).
- Mascareño, Aldo. "Diferenciación funcional en América Latina: los contornos de la sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación". *Persona y Sociedad* 13, no. 1 (2000): 187-207.

- \_\_\_\_\_. "Sociología de la solidaridad. La diferenciación de un sistema global de cooperación". *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad 2* (2007): 35-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311249719004>.
- Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/>. Gobierno de Chile, 2022.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. "Convención de los Derechos del Niño". 1996. Consultado en junio de 2022, disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>.
- Moreno Doña, Alberto, Alberto Calvo Muñoz y Silvia López de Maturana Luna. "Aprender en y desde la motricidad humana: Educación, Escuela y Mediación Pedagógica". *Revista Iberoamericana de Educación 62* (2014): 203-216.
- Peleteiro, Isabel. "Pedagogía social y didáctica crítica: Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en desventaja y exclusión social". *Revista de Investigación 58* (2005).
- Quintar, Estela. *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Ciudad de México: Instituto pensamiento y cultura en América Latina IPECAL, 2008.
- Ramallo, Francisco. "Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia". *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas 19*, no. 1 (2017): 55-64. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-94902017000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100005&lng=es&tlng=es).
- Scheines, Graciela. "Juegos inocentes, juegos terribles". *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1999. Consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.efdeportes.com/efd14/juegos.htm>.
- Sutton-Smith, Brian y John Roberts. "Play, toys games and sports". En *Handbook of Cross Cultural Psychology*, H. C. Triandis y A. Heron editores. Nueva York: Allyn and Bacon, 1981.
- Tabarez, José. "Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial". *Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9*, no. 26 (2010).
- Winnicott, Donald. "Objetos transicionales y fenómenos transicionales". En *Realidad y juego*, Floreal Mazía traductora. Barcelona: Editorial Gedisa, 1993.

## Sobre los autores

**Fran Coveña Mejías.** Docente de la Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile). Magíster en Comunicación por la Universidad Austral de Chile, Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica con mención Literatura por la Universidad de Chile. Ha publicado el artículo "Dispositivos de la masculinidad y la milicia. Escenarios posibles en el cuento de la criada", *Utopía y Praxis Latinoamericana* 26 (2020). Correo electrónico: francisco.covena@uach.cl.

**Cecilia Lagos Paredes.** Docente de la Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile). Magíster en Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad San Sebastián, licenciada en Educación por la Universidad Austral de Chile. Ha publicado el artículo "Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos", *Estudios pedagógicos* 42, no. 3 (2016), en coautoría con coautora con Paula Aguilar Peña, Paulina Albarrán Vergara y María Errázuriz Cruz. Correo electrónico: cecilia.lagos@uach.cl.