



Por escrito

Año 8 | Nº 9 | julio de 2014

Revista temática sobre infancia y educación



La infancia en juego

Edición binacional



Sumario

EDITORIAL **3**
Tensiones en juego
por Fundación Arcor e Instituto Arcor

INTRODUCCIÓN **4**
La infancia en juego
Por Ana Abramowski y Cecilia Elizondo

INVESTIGACIONES **19**
Los niños, los juegos y las tecnologías: un universo a descubrir
por Carolina Duek

EXPERIENCIAS **38**
El Museo del Juguete de San Isidro: el juego entre el pasado y el futuro, por Daniela Pelegrinelli

EXPERIENCIAS **52**
CUJUCA: Abrir la puerta para ir a jugar por Ana Abramowski y Cecilia Elizondo

ESCRITOS A MANO **6**
Una perspectiva histórica sobre la infancia y el juego en la escuela
por Angela Aisenstein

ENTREVISTAS **23**
El juego tiene que ver con el goce que provoca lo que se está haciendo Micaela Puig

ESCRITOS A MANO **46**
Cuando decimos recreación. Algunas aproximaciones
por Cristina María Diéguez

EXPERIENCIAS **55**
REVUELO: una experiencia de construcción colectiva entre chicos y grandes por Ana Alma y Graciela Soler

ENTREVISTAS **11**
El juego tiene un valor estructurante [...] es el punto en el cual el niño puede imaginar lo imposible Esteban Levin

ESCRITOS A MANO **28**
En la educación del movimiento queda mucho género por cortar por Pablo Ariel Scharagrodsky

EXPERIENCIAS **48**
¿Deporte seguro e inclusivo para todos los niños de América Latina y el Caribe? ¡Vamos Jugar! por UNICEF

EL ESPACIO DE LOS NIÑOS **62**
Los chicos dibujan y responden...

Fundación Arcor
Consejo de administración

Presidente | Lilia M. Pagani
Vicepresidente | Rita M. Maranzana
Secretaria General | Claudia S. Pagani de Martín
Prosecretaria | Karina Pagani de Cañarte
Tesorera | Sonia Maranzana de Gaii
Profesora | María Rosa Pagani de Babini
Vocal Titular | Inés D. Martínez de Seveso
Gerente | Santos Lio

Por escrito 
Año 8, Nº 9. Julio de 2014.

Consejo editorial
Célia R. Aguiar, Mariana Arruabarrena,
Santos Lio, Javier Rodríguez, Vanina Triverio

Coordinación editorial
Ana Abramowski

Diseño
Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

Editora de fotografía
Julieta Escardó

Impresión
Br Copias

ISSN: 1851-037-X-5

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente. Las opiniones expresadas en esta revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor. Publicación de distribución gratuita.



Chacabuco 1160, Piso 10,
(X5000IIY) Córdoba, Argentina.

Tel.: (0054 351) 420 8303 / 420 8254

Fax: (0054 351) 420 8336

funarcor@arcor.com

www.fundacionarcor.org



Rua Olimpíadas, 205, 16º andar,
CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil.

Tel.: 11 3046 6800

institutoarcorbrasil@arcor.com

www.institutoarcor.org.br

Esta revista fue impresa en papel fabricado con materia prima proveniente de bosques manejados responsablemente y utilizando tintas vegetales.

FOTOGRAFÍAS EN ESTE NÚMERO



M.A.F.I.A. (Movimiento Argentino de Fotógrafxs Independientes Autoconvocadxs)

Colectivo fotográfico surgido en noviembre de 2012. A partir de la firma colectiva y el trabajo colaborativo, concibe la labor fotográfica como un espacio de exploración artística que busca interpelar al espectador desde una doble perspectiva: informativa y estética. Encuentra importante relevar los hechos desde sus protagonistas, construyendo así una mirada cercana a la realidad. Las redes sociales le permite una llegada masiva y directa de su trabajo. Sus coberturas han sido publicadas en diversos medios gráficos y digitales como *LeMonde*, *Mu*, *Página/12*, revista *Brando*, *Crisis*, *Mascaró*, *Maiz*, *Contraste*, *Cultra*, *Hecho en Buenos Aires*, *Maten al Mensajero*, *Cítrica*, *Lunfarda*, *Anfibia*, *Miradas al Sur*, *La Fisura*, *Infojus Noticias*.

Fotos en estudio: en tapa, sumario y páginas 11 a 24.

Fotos de fútbol femenino: en páginas 28 a 46.



ILUSTRACIONES SOBRE FOTOGRAFÍAS



Mariana Roveda

Tandil, 1979. Profesora Nacional de Grabado y Pintura de la Escuela Nacional de Bellas Artes "Prilidiano Pueyrredón" (1999-2000) y fotógrafa municipal EDAF (2003). Concurrió a diferentes talleres fotográficos dirigidos por Adriana Lestido y Julieta Escardó. Trabajó en el Estudio fotográfico Rocca-Cherniavsky como asistente de Gabriel Rocca. Se ha desarrollado también como editora fotográfica de la revista *Magna* y *Ohlalá*.

Ilustraciones y fotos intervenidas:
en tapa, sumario y páginas 11 a 21.

OTRAS FOTOS

Págs. 3 a 10: Cortesía del Centro de Documentación sobre Educación Física y Deportes "Gilda Lamarque de Romero Brest" (ver recuadro en página 10).

Págs. 48 a 61: Cortesía de UNICEF. Pertenecen a los siguientes fotógrafos: págs. 48-49, 59 y 61, Marco Dormino; págs. 51 y 54, Marta Ramoneda; pág. 52, Gabriel Rodríguez; págs. 56-57, Roger LeMoyné.

EDITORIAL

Tensiones en juego

Por **Fundación Arcor**
e **Instituto Arcor**



Un nuevo número de *Por Escrito* sale al ruedo y, con ello, múltiples voces y perspectivas se abocan a mirar y hablar de un tema específico; en este caso, el derecho al juego de niños, niñas y adolescentes.

Creemos importante ampliar sobre este campo temático, pues si bien hay producciones conceptuales de larga data, cuando volvemos la mirada a las prácticas cotidianas de los niños y niñas, a los escenarios ocupados por ellos y pensados para ellos, reparamos que aún es mucho lo que nos queda por analizar, rever y dialogar.

Plantaremos aquí algunas de las tensiones que se nos presentaron a la hora de abordar la temática en cuestión, entendiendo que las voces que se sumen a este debate enriquecerán perspectivas y nos darán la bienvenida a nuevas y transformadas tensiones:

1. El reconocimiento discursivo de la enseñanza del juego y las prácticas que posibilitan el “estar jugando”.

Cada vez más se pone de manifiesto la importancia del juego en los niños, lo cual ha calado hondo

en discursos de maestros, padres y directivos. Pareciera que existe una univocidad, un acuerdo explícito sobre el “derecho a jugar”.

Sin embargo, ¿qué sucede en la práctica?, ¿pueden ser posibles patios vacíos en momentos de recreo?, ¿dónde están esos niños?, ¿se puede prohibir correr en esos patios?, ¿el movimiento es sinónimo de juego y el no movimiento de no juego?, ¿es posible institucionalizar tiempo de juego?, ¿sería deseable lograr esta institucionalización?

En este sentido, se abre una nueva pregunta: si afirmamos que el juego es un derecho... ¿a qué da derecho?, ¿es el propio jugador quien debe efectivizarlo? Lo cual se traduciría linealmente en: ¿tener la obligación de estar jugando?

Entendemos que el derecho al juego debe traducirse en derecho a jugar y, para ello, se torna imprescindible disponer de espacios, tiempos, materiales, permisos, confianza, entornos. A eso los niños y niñas tienen derecho.

2. Si hay derecho debe haber políticas públicas para hacerlas efectivas. Desde el discurso jurídico la existencia de un derecho implica una atribución y abre un campo de obligación. Pero obligación ¿de quién?, ¿del jugador?, ¿de los adultos que deben posibilitar la existencia de espacios y tiempos genuinos de juego?, ¿de la trasmisión del arte y el amor por jugar?

Ensayando respuestas posibles a estas preguntas, se nos presentó esta última. Quizás para quien lea este punto, parecerá una afirmación, un “esto es así”. En realidad, es una afirmación que contiene tensiones a su interior. Pues si esta afirmación es verdadera, ¿cómo es posible pensar políticas públicas que tiñan de juego la vida cotidiana de los niños?, ¿cómo decretar en las prácticas diarias la importancia del verbo jugar?

Desde nuestra parte quedan expresados estos interrogantes y también nuestros intereses de seguir indagando en torno a la temática. ¿Jugamos? +



INTRODUCCIÓN

La infancia en juego

Por **Ana Abramowski** y **Cecilia Elizondo**

Este número traza un recorrido de discusiones posibles sobre juego e infancia, del pasado hacia el presente y viceversa.

Jugar es un verbo que se pronuncia de muy variados modos. Se juega con objetos, con ideas, con palabras con imágenes, con el cuerpo, con la cabeza, solo, con otros, en la escuela el patio, la vereda, el museo. Jugar es inventar, correr, dibujar, cantar coser ropita, patear una pelota sacar fotos, pensar, apretar botones saltar. Pero jugar es, ante todo, transitar una experiencia tan ineludible como impredecible, que no puede ser concebida por fuera de las coordenadas de una época.

A partir de la Modernidad, infancia y juego se convirtieron en categorías asociadas con naturalidad e inevitabilidad, coronando este proceso legislaciones que, en el siglo XX, elevaron el jugar a condición de derecho de la infancia. El siglo XXI nos encuentra con avances y dudas pendientes y, sobre todo, con muchos asuntos para seguir pensando y debatiendo. El Número 9 de *Por Escrito* traza un recorrido de discusiones posibles, que va del pasado hacia el presente y viceversa.

En su artículo, *Angela Aisenstein* propone producir un efecto de extrañamiento respecto de las nociones más comunes sobre el juego. Para ello realiza una breve historia del proceso de su inclusión en el currículum y en el ámbito escolar. Cuenta Aisenstein que en aquella escuela elemental, obligatoria y gratuita (sostenida en la ley 1420 de 1884), el juego espontáneo y libre tuvo durante varias décadas un lugar menor, pues se temía su carácter disruptor y se lo asociaba con la transgresión. Desde el punto de vista del currículum, el juego que entró a la escuela fue otro: el



que estaba destinado a controlar el cuerpo, a ponerlo recto y sano. Pero esta noción de juego se modificará a partir de la llegada de la psicología del desarrollo y la proclama pedagógica liberadora-democratizadora. De todos modos, advierte con lucidez la historiadora de la educación, habría que evaluar con cautela los alcances libertarios de las pedagogías psicológicas ya que ellas, al igual que las pedagogías correctivas también postularon patrones lúdicos de normalidad.

Pablo Ariel Scharagrodsky nos presenta una interesante problematización acerca de la construcción del género en la Educación Física. Enmarcando históricamente las discusiones entre el sexo y el género, lo biológico y lo sociocultural, expone la desigualdad entre los géneros en este campo y la forma en que esta disciplina contribuyó a configurar “lo masculino” y “lo femenino”. El autor nos invita a reflexionar bajo la pregunta de si la Educación Física no ha sido históricamente sexista, homófoba, heteronormativa y jerarquizante. En este sentido, presenta un conjunto de interrogantes que interpelan la configuración de las clases de Educación Física, dejando entrever que la diferencia sexual o corporal muchas veces se traduce en posiciones de desigualdad.

Por su parte, *Esteban Levin* destaca la importancia del juego como acto fundacional y estructurante de la experiencia de ser niño. Nos presenta la forma que adopta el juego hoy en las familias, en la escuela, en la clínica y, a partir de un análisis profundo, reflexiona sobre los juegos de pantalla, la sobreestimulación de imágenes y los efectos de estos nuevos dispositivos en la configuración de la experiencia infantil. También hace referencia a la importancia del movimiento en la infancia, advirtiendo que los niños se mueven manifestando estados anímicos, y expone la

preocupación de silenciar esta “plasticidad” con el “síntoma del déficit” que busca un diagnóstico certero y su posterior medicalización.

Carolina Duek investiga a los niños, sus juegos y sus interacciones con las tecnologías. Lejos de las imágenes y los temores adultos, la investigación de Duek plantea que los chicos utilizan los dispositivos electrónicos para estar en contacto con sus pares, para jugar, para informarse y también para perder el tiempo. Otra cuestión clave que destaca la investigadora es la convivencia, en la vida cotidiana de los niños, de los juegos y juguetes tradicionales con computadoras, consolas y videojuegos. En este punto, este artículo desafía aquel enunciado que dice que los chicos “no juegan más” porque están todo el día conectados: el universo de imaginación y creatividad no desaparece con la llegada de las nuevas tecnologías. Duek finaliza interpellando a los adultos: es necesario poner en suspenso miedos, controles y bloqueos para generar vínculos de confianza y de acompañamiento.

Micaela Puig es directora de Flexible, un laboratorio multimedia al que asisten niños y niñas que tienen entre 5 y 15 años en el que se intenta acercar la tecnología a las prácticas artísticas. Uno de los objetivos centrales de Flexible es correr a los chicos del rol de simples usuarios de la tecnología: “nos oponemos a esa idea del único inventor y diseñador de algo. Estamos mucho más cerca del hackeo que de respetar el manualcito”, dice Puig. A partir de proyectos interdisciplinarios donde convergen la animación, el lenguaje cinematográfico, la fotografía, la electrónica, la pintura y el dibujo, entre otras disciplinas, los pequeños inventores y hackers que asisten a Flexible invierten y producen objetos. Esto no sería posible si Flexible no propusiera el tránsito por experiencias lúdicas, porque –afirma Puig– sin goce y disfrute es muy difícil poder hacer estas cosas.

Daniela Pellegrinelli es la directora del Museo del Juguete de San Isidro (MJSI), una institución que procuró ir en contra del imaginario de los museos como sitios rígidos, aburridos y nostálgicos y que apostó a construir un museo activo, renovado y amigable. Desde su guión y su montaje, el MJSI plantea temas tales como: la existencia de juguetes bélicos, los estereotipos de género en la industria juguetera, el espacio público y el juego, la relación entre los materiales de que están hechos los juguetes y las posibilidades de juego, entre otros. Las salas con juegos instaladas en todas las salas, la inagotable oferta de talleres y actividades que mezclan lo tradicional y lo contemporáneo y el trabajo intenso sobre las prácticas de recorrer, estar, compartir, jugar, dan otra entidad a la presencia del cuerpo de los niños y las niñas con una lógica muy diferente a las clásicas prácticas museísta de visitas. El MJSI no quiere otra cosa que ampliar y enriquecer las experiencias lúdicas infantiles.

Cristina Diéguez reflexiona acerca del concepto de la Recreación, asociado naturalmente a un “Tiempo Libre”, o como adjetivo en relación al juego y a un “hacer concreto”. Su interrogante acerca del recreo escolar invita a pensar en este tiempo libre dentro de la institución pero fuera del quehacer pedagógico y concebido por la escuela como un tiempo compensatorio.

¡Vamos Jugar! es una iniciativa de UNICEF que busca aprovechar los mega-eventos deportivos que se celebrarán en Brasil –la Copa del Mundo de Fútbol (2014) y los Juegos Olímpicos (2016)– para llamar la aten-

ción sobre el grado de acceso al deporte y la recreación de la infancia de la región. Para alcanzar este objetivo el programa apela a tres estrategias: la primera, incluir la participación de atletas reconocidos; la segunda, generar la movilización social masiva; y la tercera busca comprometer a las municipalidades de la región y promover el fortalecimiento de políticas públicas. La meta es que los niños/as y adolescentes disfruten de su derecho al juego de manera segura e inclusiva.

La experiencia de “La cumbre de juegos callejeros” (CUJUCA) nos presenta la iniciativa de un colectivo de personas que se propusieron recuperar los juegos tradicionales y “ganar la calle”. Pensando en el juego más que en el juguete destacan la importancia de jugar entre grandes y chicos, el juego como un legado entre generaciones que se transmite, y la calle como espacio público para ser conquistado.

Ana Alma y Graciela Soler comparan con nosotros la experiencia del “Revuelo”, desarrollada en el Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes. Describen lo que fue el proceso de construcción colectiva entre chicos y grandes de un objeto volador. El relato de la experiencia deja entrever la búsqueda de sentidos que supuso el proyecto: el “volar” como categoría que interpela el territorio y el espacio público, y la construcción del objeto como rasgo identitario para hacer público “lo que hacemos y somos”.

Mientras tanto, mientras los adultos esgrimen argumentos, debaten y buscan potenciar espacios y tiempos lúdicos inclusivos y justos para la infancia en su conjunto, los niños y las niñas simplemente juegan. A ellos les toca practicar el “como si”, ensayar a ser otros y, sobre todo, imaginar y dar vida a lo imposible. ♦

ESCRITOS A MANO

Una perspectiva histórica sobre la infancia y el juego en la escuela

Por **Angela Aisenstein***



* Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Profesora de Educación Física por el INEF de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Máster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Ha sido becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina; directora e investigadora responsable en proyectos de investigación en temas de historia de la educación, de la educación física y de la educación alimentaria en la escuela y en temas relativos a la implementación de programas socioeducativos. Participa en proyectos de investigación conjuntos con colegas de la Universidad Estadual de Campinas, Brasil, y de la Universidad de Montpellier, Francia. Actualmente dirige la Especialización y Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés y se desempeña como docente e investigadora en dicha universidad y en la Universidad Nacional de Luján. Ha publicado varios libros, capítulos en libro, artículos en publicaciones con referato, nacionales y extranjeras, y en revistas de divulgación pedagógica.

Introducción

Diversos autores señalan al juego como la actividad dominante en la vida infantil. Según Wolff (1962) el juego puede ser entendido como el espacio de expresión social, mental y emocional del niño; como un puente entre la realidad y la imaginación, y como un ensayo del papel que desea desempeñar en la vida. En la actualidad la presencia del juego y de la posibilidad de jugar son indicativos de crecimiento saludable e indicadores de ámbitos propicios para el desarrollo (Tallis, 2012). Diversas normas y documentos de validez nacional y supranacional lo resguardan como un derecho e indican características y ámbitos que deben reunir sus satisfactores.

Hoy el juego de y para los niños es símbolo y garantía de libertad y crecimiento. Y la creación y sostenimiento de ámbitos favorables para el juego es entendida como parte de las actividades de cuidado hacia los niños y niñas; entendiéndose por cuidado a “las actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales éstas son asignadas y llevadas a cabo” (Day y Lewis, 2000 en Esquivel, Faur y Jelín, 2010: 17).

En ese marco, este texto se propone producir un efecto de extrañamiento, ya que intenta mostrar aspectos menos recorridos en relación a la infancia y el juego en la escuela tratando de “hacer evidente cómo han cambiado (o no) los dispositivos con los que hoy nos enfrentamos” (Alvarez Gallego, 2012: 16). Y lo hace historiando el proceso de su inclusión en el currículum y en el ámbito escolar, ya que no siempre el juego fue pensado de la misma manera (aun en la escuela) y la concepción de derechos humanos (ONU, 1948) y del niño como sujeto de derecho es relativamente nueva (ONU, 1959; 1989).

Que el juego sea pensado como constructor y expresión de la subjetividad infantil puede ser entendido como el punto de llegada de un proceso histórico, social y gnoseológico. Proceso que se inicia con la definición o construcción de la infancia como categoría social y como etapa vital, con el reconocimiento del niño como sujeto en formación. Proceso que supone la producción de un conocimiento específico sobre ese niño, su crecimiento y desarrollo y que reconoce el potencial del juego como actividad educativa; en ese marco, identifica a algunos juegos infantiles como prácticas formativas, preventivas y/o curativas.



Infancia, niño y menor: categorías históricas

Al referirse a la invención de la infancia Sandra Carli (2002) señala el proceso de producción de los discursos modernos acerca de la infancia que se inician en el siglo XVIII. Con ellos “la niñez fue gradualmente diferenciada del mundo adulto”, se produjo el pasaje de una posición y una actitud indiferentes respecto del niño a un sentimiento y actitud de cuidado hacia la infancia. Simultáneamente, ellos expresaron y protagonizaron arduos debates acerca de nuevas formas de conservación y preparación de los niños para su inserción en la vida social y pública.

Cabe señalar que esos mismos discursos, que dieron lugar a la construcción de esta categoría social y –posteriormente– al reconocimiento de particularidades psicológicas y cognitivas propias de cierta etapa de la vida humana, produjeron en cada contexto nuevas subcategorías que diferenciarían entre sí a individuos que coincidían en la edad y en otras características de orden fisiológico u orgánico. En el contexto argentino de fin del siglo XIX y primeras décadas del XX, en el periodo de afianzamiento del proyecto de país moderno, la categoría “niño” quedó reservada para aquellos infantes que se movían entre la familia y la escuela, es decir, que recorrían los circuitos establecidos para una “evolución esperable y normal” (Ríos y Talak 1999). La categoría de “menor (...) designaría a todo niño y adolescente delincuente y/o material o moralmente abandonado” (Zapiola, 2007:305). Esta última, más abarcativa, contenía a un universo mucho mayor de sujetos, con experiencias de vida bastante diferentes entre sí, tales como niños pobres, huérfanos, abandonados, explotados, trabajadores y delincuentes, que compartían el rasgo de estar –la mayor parte de las veces involuntariamente– por afuera de los ámbitos y procesos esperados.



El proceso de producción de los discursos modernos acerca de la infancia que se inician en el siglo XVIII. Con ellos “la niñez fue gradualmente diferenciada del mundo adulto” (según señala Sandra Carli).



*Resulta ineludible
formularse preguntas:
¿todos los niños de todas
las clases sociales, etnias,
culturas jugaron igual?,
¿todos gozaron de ámbitos
cuidados y suficientes
de juego?*



Para unos y otros se crearían instituciones educativas, algunas a cargo del Estado, otras de la beneficencia, la Iglesia u otros grupos de la sociedad civil; para los primeros la escuela común pública, para los segundos instituciones especiales (institutos, asilos). Todas tenían como finalidad estratégica el ordenamiento y regulación de la vida social, de modo de completar la distribución de sujetos, en este caso infantiles, en cada uno de los ámbitos requeridos para el progreso de la nación (los hombres en el trabajo productivo; las mujeres en el trabajo del hogar y los niños en el de la escuela).

Es importante notar que los autores citados señalan la característica urbana del contexto de construcción y producción de sentido de estos discursos; por lo que es posible pensar que dejaban fuera a muchos individuos que, aun en la misma franja etárea, tenían pertenencias geográficas y étnicas diferentes.

Llegado a este punto, y volviendo a la idea inicial del juego como característica y actividad infantil predominante, resulta imposible pensarlo fuera de contexto y deviene ineludible formularse preguntas: ¿todos los niños de todas las clases sociales, etnias, culturas jugaron igual?, ¿todos gozaron de ámbitos cuidados y suficientes de juego?

Escuela, movimiento y juego: un largo camino por recorrer

Tal como se señaló anteriormente, la escuela primaria legitimada con la sanción de diferentes leyes (Ley de Educación de la PBA de 1875; Ley de Educación Común (nacional) N° 1420/84; Ley Lainez N° 4874/05, entre otras)¹ fue el ámbito de referencia privilegiado para la preparación y cuidado de la infancia y la conformación de la sociedad nacional. Las leyes prescribían a la educación común como una instancia obligatoria y gratuita para todos los niños de 6 a 14 años de edad. Y más allá del alcance efectivo de la obligatoriedad escolar fue el espacio específicamente diseñado para albergar a los niños y niñas imaginados como el futuro de la nación.

En ella, el juego infantil, espontáneo, libre tuvo durante varias décadas un lugar menor. Sería necio afirmar que los niños y niñas no hayan jugado en los recreos (es más, la Ley N° 1420 especificaba

1. Leyes sancionadas en la República Argentina durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

intervalos de recreación y canto como actividad para alternar con el trabajo intelectual de las clases diarias), o que no hayan intentado hacerlo aun durante las horas de clase, en los “huecos” de tiempo que les dejaban las variadas y continuas ejercitaciones escolares. Sin embargo, desde el punto de vista del currículum, el juego que entró a la escuela fue otro. Diferentes historiadores (Soares, 1998; Vigarello, 2005) han descripto el surgimiento de un discurso especializado centrado en la educación del cuerpo que, teniendo como objetivo ponerlo recto y sano (tanto física como moralmente), seleccionó un conjunto de prácticas corporales de la vida cotidiana e inventó otras, con finalidades pedagógicas, a partir de los conocimientos científicos provistos por la Anatomía, la Física y la Biomecánica.

Las prácticas corporales del ámbito de las diversiones y recreaciones, los juegos infantiles entre ellos, así como también los movimientos circenses y acrobáticos formaron parte de esas selecciones. Su inclusión en el currículum como parte de la educación corporal, con “poder pedagógico”, fue la resultante de un proceso de domesticación. A través de ella, el juego y la “gimnasia de feria” debieron perder aquellos rasgos que los caracterizaban como actividades ociosas, del tiempo libre que, como fuente de diversión, amenazaban a la vez con ser fuente de desorden. Para la tarea escolar el juego como diversión, asociado al entretenimiento o la distracción podía desviar a los niños y niñas de las ocupaciones útiles, por lo que se lo asociaba a la trasgresión. En la escuela era imposible permitir un mal uso de las energías que podía amenazar el vigor físico y con ello el futuro de la sociedad (Soares, 2006).

El juego escolarizado, aquel que el discurso pedagógico especializado construyó y reconoció como educativo, fue parte de la prescripción higiénica moderna orientada a la enseñanza e interiorización de movimientos correctores. Tal como estaba explicado en algunos manuales de cultura física, las rondas escolares eran aceptadas como una forma de ejercicio que obligaba a realizar movimientos racionales sin que la imposición fuera ostensible; a la vez los juegos de carrera (entre otros) suponían una serie de trabajos, deberes y obligaciones individuales e intelectuales para cada niño. Ambos eran recursos pedagógicos que “obliga(n) al niño en forma fácil y disimulada a aceptar con facilidad todas las disciplinas escolares, lo hace ordenado, atento, listo, capaz y culto” (Gordon, 1913:22).

Este modo de estar del juego en la escuela (serio y controlado) se modifica a partir de nuevas producciones del discurso pedagógico que derivan o toman como insumo conocimientos producidos por nuevos desarrollos científicos.

La psicología del desarrollo y la proclama pedagógica liberadora-democratizadora

“El sueño de la pedagogía que iba a liberar a los niños (...) está presente en el primer movimiento progresista de las décadas de 1920 y 1930” y caracterizó a las aproximaciones posteriores de la década de 1970 (Walkerdine, 1995: 79). Esta nueva pedagogía “centrada en el niño” se organizaba a partir de una secuencia normalizada de desarrollo infantil que formaba parte de los principios de la psicología del desarrollo. Según la autora “la psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el niño formaron un binomio” por lo que las

prácticas pedagógicas resultantes, los métodos de enseñanza, materiales curriculares y técnicas de evaluación ayudarían a producir niños ajustados a las definiciones científicas de la psicología.

Para esa pedagogía era importante un sistema de clasificación y de regulación de la observación con la finalidad de incentivar y facilitar el desarrollo de distintas capacidades psicológicas individuales (Walkerdine, 1995); el juego adquiriría un lugar singular en la nueva versión de la pedagogía científica. La lectura de las actividades de los niños en situaciones de juego podía tomarse como evidencia de desarrollo de habilidades mentales apropiadas. “El interés del niño expresado en la repetición del juego se interpreta como la prueba de una necesidad subyacente enlazada a una progresión biologizada del desarrollo” y, dentro de algunas corrientes psicológicas, para el funcionamiento de esta pedagogía los niños debían estar lo más libres posible de las intervenciones de los adultos (Walkerdine 1995: 109/110).

En ese marco, la escuela influida por la pedagogía científica entendió que debía colocar juntos la actividad, la experiencia y el juego; todo lo que se requería era ofrecer a los niños las condiciones para una actividad espontánea. A la vez, los defensores de los movimientos de la salud infantil tomaron al juego y a los espacios abiertos –en contraste con las condiciones de pobreza, trabajo infantil y hacinamiento de los barrios pobres de la ciudad– como una línea de acción en su proclama de educación para el desarrollo individual y libre.

Estas prácticas educativas, más lúdicas, sólo alcanzarían a todos los niños cuando la escuela obligatoria y gratuita pudo contenerlos efectivamente a todos; en Argentina hubo que esperar hasta la segunda mitad

El Centro de Documentación sobre Educación Física y Deportes “Gilda Lamarque de Romero Brest”, del ISEF N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest” se inauguró oficialmente en mayo de 1999 para cuidar, preservar y difundir en la comunidad los documentos que reflejan la historia de la educación física y del deporte en la Argentina. Su patrimonio se originó en la documentación y objetos que poseía el Instituto por ser el primero en el país y se enriqueció posteriormente con importantes donaciones de bibliotecas y documentos institucionales y personales.

Verónica Toranzo*



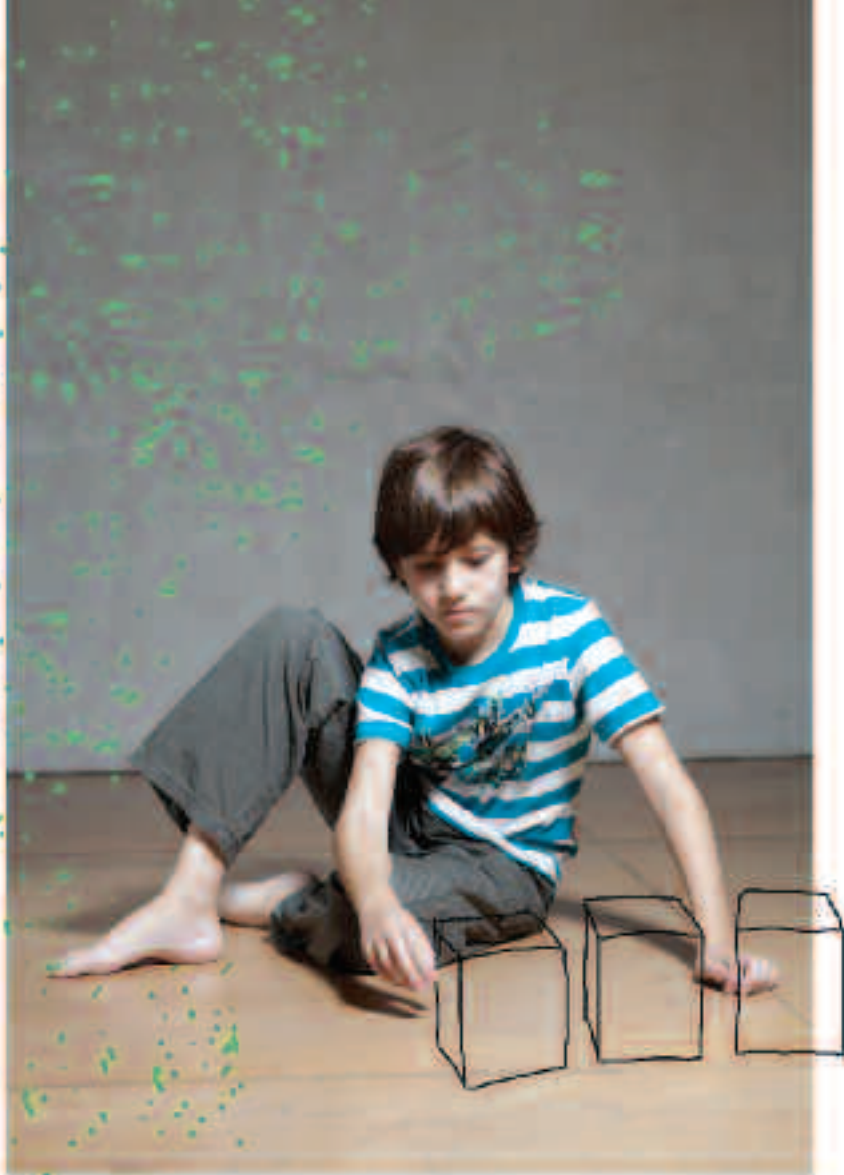
* Doctoranda FADU-UBA, en cotutela con la Universidad de Montpellier III, Francia. Magister en Educación con orientación en gestión educativa (Universidad de San Andrés, 2007). Diseñadora Gráfica (UBA). Profesora de Educación Física (ISEF N°1 “Dr. Enrique Romero Brest”). Docente de Educación Física y de Diseño Gráfico en los diferentes niveles del sistema educativo desde 1999. Trabajó en el Censo Nacional de Infraestructura Escolar 2008-2009 y en el Programa Huellas de la Escuela, Huellas de la Arquitectura, Ministerio de Educación GCBA, 2009. Actualmente trabaja como profesora de Educación Física en nivel primario; y profesora de “Ambientes de aprendizaje y experiencias culturales” en nivel terciario (Profesorado de Nivel Inicial, ENS N°1). Participó en Congresos, jornadas, encuentros y conferencias. Autora de artículos en revistas de España, Chile y Argentina, y en diarios del país. Publicó el libro *Arquitectura y Pedagogía. Los espacios diseñados para el movimiento*, NOBUKO, 2009. Viajó a Italia, Reggio Emilia, a visitar escuelas infantiles, en 2008; a Medellín, Colombia, a visitar una escuela primaria y a dar una conferencia, en 2011; a Montpellier, Francia, por el doctorado en cotutela; y a Niza, a visitar escuelas del movimiento Freinet, en 2012. Visitó el CEINCE (Centro de la Cultura Escolar), Berlanga de Duero-Soria, España, en 2012, en carácter de investigadora becada.

del siglo XX. Dada entonces la heterogeneidad de la matrícula, la pedagogía científica proveyó de herramientas teóricas e instrumentales para reconocer las diferencias individuales existentes entre los niños, permitió ampliar las bases de comprensión de las dificultades inherentes al aprendizaje y aceptar el fracaso de los métodos de enseñanza.

De todos modos no cabe ser ingenuos respecto de los alcances libertarios de las pedagogías psicológicas ya que, del mismo modo que las pedagogías correctivas de fines del XIX y principios del XX postularon un tipo de rectitud y definieron las formas de “la” normalidad, éstas han ofrecido otros modos de conferir estatuto al saber legítimo y nuevas formas de producción de subjetividad con potencialidad suficiente para funcionar como patrones de nuevas normalizaciones (Varela, 1995). ♦

Bibliografía

- ALVAREZ GALLEGU, A. (2012) *Prólogo. La escuela es el mundo en miniatura*, en Herrera Beltrán, C. y B. Buitrago, *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- ESQUIVEL, V; Faur, E. y E. Jelín, (eds.) (2010) *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires, IDES/UNFPA/Unicef.
- GORDON, ML (1913) *Rondas escolares. Sus condiciones pedagógicas y fisiológicas*. Impr. y Enc. La Popular. La Plata. Tomo I.
- ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, París.
- ONU (1959) *Declaración de los Derechos de los niños*, Ginebra.
- ONU (1989) *Convención de los Derechos del Niño*.
- RÍOS, J.C. y A.M. TALAK (1999) “La niñez en los espacios urbanos”, en Devoto, F y M. Madero (dir.) *Historia de la Vida privada en Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires, Taurus.
- SOARES, C (1998) *Imagens da Educação no Corpo*. São Paulo, Editora Autores Associados.
- SOARES, C. (2006) “Prácticas corporales: historia de lo diverso y lo homogéneo”, en Aisenstein, A. (comp.) *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires, Libros del Rojas/UBA.
- TALIS, J. (2012) *Juego y salud. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar*. Buenos Aires, Fundación Navarro Viola.
- VARELA, J. (2005) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”, en Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- VIGARELLO, G. (2005) *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- WALKERDINE, V. (1995) “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana”, en Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- WOLFF, W. (1962) *La personalidad del niño en edad escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- ZAPIOLA, C. (2007) “Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario”, en Gayol, S y M. Madero, *Formas de Historia cultural*. Buenos Aires, Prometeo/UNGS.



“El juego tiene un valor estructurante, porque es el punto en el cual el niño puede imaginar lo imposible”

Entrevista a Esteban Levin*

Por **Ana Abramowski** y **Cecilia Elizondo**



* Psicoanalista, licenciado en Psicología, psicomotricista y profesor de Educación Física. Director-Docente de la Escuela de Formación en Clínica Psicomotriz y Problemas de la infancia de Buenos Aires. Autor de numerosas publicaciones en relación con la temática de la infancia, en castellano y portugués.

Para comenzar la entrevista, queríamos preguntarte de qué se ocupa un psicomotricista, es decir, ¿cuál es el campo de intervención de la psicomotricidad?

En el campo de la psicomotricidad es central el tema del cuerpo y el movimiento en la infancia. Desde que un bebé nace es muy corporal, toda la experiencia que vive es a través de su cuerpo. Pero lo que nos hemos dado cuenta es que con el cuerpo solo no basta y ahí es donde empieza jugarse el campo del otro. Esta noción proviene del psicoanálisis, pero nosotros, desde la psicomotricidad, la articulamos con el movimiento y el desarrollo psicomotor. Y además hay otro punto central: un niño no coincide con su organismo. Me refiero a esta no coincidencia entre el cuerpo como órgano y el sujeto. Si coincidiera totalmente no existiría la psicomotricidad y el niño sería como un robot, predeterminado. Pero como el niño no coincide con su cuerpo no le queda otra alternativa que relacionarse. Ahí aparece lo psicomotor porque se pone en juego una relación entre el cuerpo con lo psico.

En este sentido, uno de los grandes descubrimientos de la psicomotricidad es que el niño tiene que armar una experiencia. Si sostenemos que existe una herencia genética y una herencia simbólica, ¿dónde es el punto en que se tocan y se arma algo propio? Se arma algo propio a través de una experiencia. A este “punto de toque” no sólo han llegado la psicomotricidad y el psicoanálisis o aquellos que trabajan en el campo de la primera infancia, sino también la neurología cuando nos dice que no todo gen está determinado de antemano, sino que en parte depende de lo que llaman el medio ambiente o la epigenética.

Los descubrimientos que pre suponemos pueden llegar a ocurrir tienen que ver con la plasticidad,



que a su vez tiene que ver con la experiencia y que es central sobre todo en la primera infancia. Esto es lo que yo trabajo en el libro: *La experiencia de ser niño. Plasticidad Simbólica* (Buenos Aires, Nueva Visión, 2010).

Este número de Por Escrito es sobre juego, recreación y movimiento. Estamos acostumbrados a escuchar que “el juego es importante” o que “el juego es vital para un niño”. Nos interesa conocer tu perspectiva.

No es que el juego sea importante o vital sino que es estructurante. Podemos invertir el argumento y decir: no es que el niño construye el juego, sino que es el jugar el que constituye la experiencia de ser niño. Colocamos al juego como sujeto y no como algo que es pasajero. Tampoco lo calificamos como algo bueno o malo; no es que el jugar sea algo placentero, porque de hecho un niño cuando juega muy probablemente en algún momento juegue a los monstruos o a la muerte. Es decir, la muerte como algo que no tiene representación y sin embargo el niño la pone en escena jugándola y, al poder jugarla, de algún modo exorciza sus miedos.

El campo del jugar nos plantea básicamente el tema del pensamiento, porque el jugar implica pensar, ya que el niño no juega a ser uno, juega a ser otro. Tal vez éste sea el secreto oculto de todo juego: que uno no juega a ser uno, sino que juega a ser otro, y es desde el otro que se juega a ser uno. Es jugando a ser otro, “haciendo de cuenta que...”, que el niño arma su propia identidad. Por eso decimos que jugar tiene un valor estructurante, porque es el punto en el cual el niño puede imaginar lo imposible. Pero no sólo eso, sino que le da vida a lo imposible. Y dar vida a lo imposible significa dar vida a la representación.

Un niño cuando juega con un caballo no sólo arma una representación de un caballo, sino que además le da vida al caballo. Y aquí estamos en un punto complejo: ¿es lo mismo que un niño transforme una escoba en un caballo o una mesa en un cohete y que esté frente a la pantalla moviendo teclas, armando un caballito de distintos colores y un paisaje donde vuela? Lo planteo como una pregunta, porque de alguna manera el niño podrá jugar a aquello que la pantalla le permita y tendrá ahí una limitación. Sin embargo, cuando un niño arma su juego no sólo no está predeterminado –es decir, él no sabe a qué va a jugar cuando juega y el otro tampoco lo sabe y eso da lugar a lo impredecible–, sino que además pone el cuerpo en escena. Cuidado: cuando un niño está horas y horas frente a la pantalla también pone el cuerpo, pero de otra manera. Y con esto no quiero decir “no hay que ver pantallas” o “no hay que jugar a los juegos de computadora”. Simplemente digo que hay que pensar realidades diferentes que se plantean en el mundo de hoy en relación con la imagen y en relación a lo que el niño puede construir en ese encuentro. ¿El niño siente placer, goza, con la imagen? ¿Qué experiencia arma? Esto no es ni bueno ni malo, pero hace que la experiencia de un niño sea diferente, porque mira más, porque sabe más, porque construye una experiencia infantil diferente.

Queríamos conversar con vos justamente este tema: ¿cuáles son las transformaciones del juego en la infancia actual? De acuerdo a lo que observás en la clínica y en las escuelas: ¿los chicos juegan distinto, juegan más, juegan menos?



“No es que el juego sea importante o vital sino que es estructurante. Podemos invertir el argumento y decir: no es que el niño construye el juego, sino que es el jugar el que constituye la experiencia de ser niño. Colocamos al juego como sujeto y no como algo que es pasajero”.

Lo que se puede ver concretamente es que cada vez se juega menos, sobre todo en la casa. Por un lado, por la urgencia que implica este mundo global e informatizado y tecnológico.

Si se juega menos, entonces ¿qué se hace?

Se miran más pantallas y, al mismo tiempo, se habla menos, se cuenta menos, se lee menos, hay menos relato, hay menos narración. Por lo tanto, al haber menos juego, los niños se relacionan de otra manera con otras cosas, con las pantallas, con las imágenes.

Y no sólo se juega menos en la casa, sino que se juega menos en la escuela. Cada vez hay más contenidos y más adecuación curricular. Los padres piden eso. En otra época, en la sala de preescolar se jugaba, ahora no. Prácticamente el preescolar es hoy lo que antes era un primer grado. Hay cosas que llaman la atención: talleres en sala de dos, computación, escuelas ya no bilingües sino trilingües. Es increíble lo que se pretende que un niño haga desde más pequeño, con lo cual los niveles del juego disminuyen cada vez más. En un Congreso de Primera Infancia en



“Cuanto más didáctico sea el juego será menos lúdico teniendo en cuenta el sentido verbal del jugar y la riqueza de la experiencia.

La diferencia entre una experiencia y un acontecimiento es que una experiencia es marcante, deja una huella, arma plasticidad tanto neuronal como simbólica”.

Perú me contaron que para entrar a una de las mejores escuelas primarias de Lima se hace un examen de ingreso. Antes se hacía en pre escolar y ahora en sala de cuatro. Los niños de sala de tres años tienen que rendir un examen. ¿En qué consiste? Tienen que saber hacer la figura humana, identificar los colores. Uno pensaría “ah, bueno, como un juego”. Pero no, se los prepara, se los hace practicar durante el verano.

¿En las escuelas se juega menos o se didactiza el juego pidiéndole que genere aprendizajes?

Cuanto más didáctico sea el juego será menos lúdico teniendo en cuenta el sentido verbal del jugar y la riqueza de la experiencia. La diferencia entre una experiencia y un acontecimiento es que una experiencia es marcante, deja una huella, arma plasticidad tanto neuronal como simbólica. Esto es lo que hace que un niño vaya creando su imaginación, su pensamiento.

Entonces: se juega menos en la casa, en la escuela, en los tratamientos, en las terapias. Cada vez hay más terapias cognitivas que apuntan a la conducta y a resolver con eficacia “esta” situación, cuanto antes mejor. Esto lo exigen los padres y la escuela, con diagnósticos que marcan déficits, que piden más ejercicios, técnicas didácticas, currículos adaptados. Entonces se arman juegos en función de algún funcionamiento cognitivo, motriz, verbal. Pero en esos casos no hay un jugar como posibilidad de que el niño arme una representación y una experiencia porque para ello necesita que el otro se ponga en escena. Un niño te puede llegar a decir: “¿jugamos a estar muertos? Pero vos también hacete el muerto conmigo”. Pregunto: un analista, un terapeuta, un educador, ¿se tira al suelo y se hace el muerto para que el niño pueda jugar? Además: si jugara a esto, ¿tiene un requisito didáctico o pedagógico? Por otro lado: ¿cómo se hace? ¿Hay que estar media hora tirado en el piso? Ahí estamos ante el propio no saber, que también es muy difícil de ubicar en el ámbito educativo, porque cada vez se sabe más, hay más información. Pero jugar implica que un docente, un padre, un terapeuta puedan colocar su no saber para construir un saber con el niño e inventarlo. Porque lo que ocurre cuando el niño juega es que ocurren cosas por primera vez. A ver si puedo decir este trabalenguas de Derrida: “Esa primera vez es la última vez que es la primera”. Eso va quedando como huella y el niño pasa a otra.

Queríamos retomar algo que señalaste hace un rato, ¿qué diferencias encontrás con los juegos armados a partir de imágenes (videojuegos, etcétera)?

Con las imágenes pasa algo diferente. Cuando un niño mira una imagen, la imagen siempre está ahí. Es más, puede terminar un juego y volver a empezar. Entonces es como si siempre estuviera como en una primera vez, una primera vez, una primera vez, y el mismo juego y la misma imagen. Hay niños que miran la misma imagen y están horas. Es decir, arman una experiencia con esa imagen pero esa experiencia no deja huella, no se enriquece, es siempre la misma. Finalmente es casi una cuestión de conexión: conectan.

Cuando un niño juega con otro pasan un montón de cosas que no se reducen a esa escena que se ve. En esa escena que se ve hay otra



escena en juego. Pero pareciera que hoy, en algunas experiencias que el niño arma, no hubiera otra cosa más que lo que se ve. Eso hace que la experiencia se banalice y que el tiempo precioso de la infancia –que es poroso, plástico– empiece a achatarse, a no tener volumen. Los chicos juegan pero no pasa mucho en ese juego. No es algo que, al jugar, pase a otro lugar. Es como esta primera vez que sigue siendo esta primera vez. Y nada más. Los entretiene, como una imagen. Me preocupa cuando el niño arma una experiencia que aparentemente es lúdica pero no arma ninguna diferencia.

Hoy en día es habitual ofrecerle a un niño algo para que pueda crear o construir y que te diga: “¿Cómo hago?, ¿y qué le puedo poner? No se me ocurre. Me aburro”. ¿Niños aburridos, abúlicos o con stress? O al revés, ¿con ansiedad y que no paren de comer? Cuestiones que antes veíamos en el mundo adulto o en el mundo adolescente y hoy cada vez se ven más en la infancia. O niños que no se hacen preguntas. Si un niño no se hace preguntas, ¿de qué infancia hablamos? Pero para que un niño se haga preguntas tiene que poder ubicarse en un lugar de no saber, mientras que tenemos una modernidad que nos dice “todo lo que el niño tiene que saber y hacer”. Esa es la paradoja.

¿Cómo se pueden generar condiciones o espacios para que los niños jueguen, para que transiten esta experiencia que vos marcás como estructurante?

Los espacios están cada vez más restringidos. Hay menos espacio para jugar en la casa, pero también hay menos espacio para jugar en el barrio. Pregunto: si en la casa hay menos espacio y no se juega, si en el barrio está cada vez más restringido, ¿en qué lugar el niño puede armar una experiencia infantil? Hay un único lugar: la escuela. Por lo tanto tenemos una escuela que empieza a tener otra función, además de la de enseñar, porque hay experiencias que si el niño no las vive en la escuela ya no las puede vivir. Entonces, la escuela empieza a tener una función más estructurante para la cual posiblemente no hayan sido formados los docentes; ya no se trata de enseñar en el sentido clásico pedagógico. Además, si un niño tiene una dificultad porque ocurre algo en la casa, ¿en qué lugar va a decirlo (como pueda, a través de un síntoma, a través del cuerpo a través de algo que se la traba: la lengua, el habla, el cuerpo)? Lo va a decir en la escuela, que es un lugar central para que el niño pueda ser niño.

Por otro lado, la escuela es un lugar central para que ocurra algo vital en el campo de la infancia que tiene que ver con el lugar del otro, pero ya no del “gran Otro” (la madre, el padre) sino del amigo. Un niño arma amigos jugando. Ahí tenemos el valor del juego en relación al lazo social (porque un niño no hace amigos como un adulto que dice “vamos a tomar un café”). Esa experiencia entre un niño y otro es vital. Lo que estoy trabajando en este momento es la función del amigo. Para el niño (desde muy pequeño) es central el amigo porque es lo que le permite colocar al amor por fuera del amor parental-familiar, es decir, poner la energía libidinal, amorosa, por fuera del núcleo primario. Para esto hace falta una experiencia con otro. Y ¿dónde se genera una experiencia con otro ahora sin que esté mediada necesariamente por el campo del adulto? En la escuela. En otro momento tal vez era la vereda o la plaza del barrio. Y ahí el juego viene a ser un factor central de identificación con el otro, casi como un

espejo donde el niño se reconoce. Pero no es un espejo especular, que devuelve la misma imagen; es un espejo que produce una diferencia. Los niños, entre amigos, se dicen: “¿Hacemos esto juntos?” o “Sólo lo hago si venís conmigo” o “No se me había ocurrido”. Y al ocurrírsele al otro se recreó la propia construcción. Esto se hace en la experiencia de la amistad, que no es sólo una experiencia imaginaria, sino que también es una experiencia simbólica y, en un punto central, afectiva. El juego, en la infancia, permite construir el lazo social. Estoy pensando en el lazo social como un punto estructurante, aquel que permite la exogamia.

Volviendo al tema de las imágenes, si los niños juegan juntos a través de la pantalla, ¿es la pantalla la que los une y por eso son amigos a través de la imagen? ¿O son amigos a través de lo que les pasa a ellos? Porque si es la pantalla la que media, cuando no está la pantalla no hay nada. Si, en cambio, hay una relación y a partir de ahí se llega a la pantalla es distinto: hay una experiencia. Y si hay una imagen producida por el otro que afecta, que provoca una experiencia, que da una alternancia, ya es otra cosa.

¿Y la función adulta puede intervenir de algún modo para hacer algo con esto que estás planteando?

El mundo adulto, como decía, juega cada vez menos. Entonces, no se mantiene vivo lo infantil de la propia infancia, sino que está cada vez más moribundo. Nuestro planteo es totalmente al revés: sólo es posible trabajar con la infancia manteniendo vivo lo propio infantil de cada uno. Mantener viva esa esencia infantil por la cual cuando jugamos a la aventura nos aventuramos en la aventura. Cuando cuento un cuento no lo hago porque es didáctico o porque



“El cuerpo no deja de moverse, éste es el punto. El asunto es en qué espacio este cuerpo se mueve, si es un espacio que produce un gesto diferente o es un espacio donde la acción sensorial y motora queda en la propia acción sensorial y motora”.

así el niño aprenderá los colores, sino porque el cuento me cuenta a mí y lo que transmito es la pasión por el cuento. Ahora, si el cuento no me cuenta a mí porque ya lo analicé, le puse los objetivos, los subrayé, pero no me llega, no me produce nada, yo transmito el libro y el niño aprende el argumento del libro, pero no le queda nada del libro porque no produjo ninguna experiencia. Ese es el síntoma más común y más tremendo de la escuela hoy en día: los chicos aprenden, saben las letras, son inteligentes, pasan de grado y no les interesa leer. En más, no entienden por qué escribir, no le encuentran sentido. La pregunta es: ¿les hemos transmitido la pasión por la escritura?

En relación con los niños y el movimiento hay algo paradójico. Por un lado, pareciera que la tecnología incita sólo a un mirar paralizado –aunque haya tecnologías que invitan a mover el cuerpo–. Y ahí aparece esa especie de temor a la falta de movimiento en los niños. Pero, por otro lado, están los diagnósticos de ADD, de hiperactividad. ¿En qué quedamos?

El cuerpo no deja de moverse, éste es el punto. El asunto es en qué espacio este cuerpo se mueve, si es un espacio que produce un gesto diferente o es un espacio donde la acción sensorial y motora queda en la propia acción sensorial y motora. Es decir, queda en el cuerpo y lo receptivo y no va para afuera. Cuando hablamos de experiencia hablamos de una experiencia en relación al afuera que te transforma. Cuando a un niño le pasan cosas y está angustiado, ¿de qué manera le dice hoy a sus padres: “mamá, papá, estoy angustiado”? Lo encarna. Una de las maneras de dar a ver la angustia es a través del movimiento. Cuando un niño se mueve mucho y no puede parar está angustiado. ¿Por qué un niño no puede parar? ¿Qué es ese desborde? No tiene borde y se transforma en síntoma. Ahora, si lo tomas como un ADD como dice el DSM-IV o el DSM V, ubicás el déficit y lo medicás, lejos de hablar de la propia historia, de lo que ocurrió, de esa herencia, se lo aplaca y achata hasta eliminar aquello que nos interesa para averiguar su angustia.

Una de las cosas que a mí más me preocupa es esa experiencia fija: en un momento que tiene que ser plástico, el niño está detenido. Detenido a nivel del movimiento, pero también detenido al nivel del lazo social. Es ahí donde los tratamientos tendrían algún sentido posible, que indudablemente implican ahí el universo de los padres.

Para finalizar, ¿querés contarnos el argumento central de tu próximo libro: “Pinocho: ¿Marionetas o niños de verdad? Las desventuras del deseo”?

Pinocho es un intento de pensar la infancia a través de un relato que atraviesa el mundo infantil. Pinocho es un niño travieso y tiene una particularidad: es el único niño que se pregunta cómo hay que ser para ser un niño. Porque cuando el niño es niño no se pregunta cómo hay que ser para ser niño. La infancia es la única etapa de la vida en la que uno no se pregunta cómo hay que ser para ser. Ahí está la riqueza de este relato y desde allí intento pensar la infancia. ✦







Los niños, los juegos y las tecnologías: un universo a descubrir

Por **Carolina Duek***

Escuchar a los más chicos

Uno de los grandes problemas a la hora de analizar la relación entre los niños y las nuevas tecnologías es el miedo de los adultos. Este miedo se pone en evidencia a cada paso cuando muchos adultos sostienen que no saben qué hacer con la relación que sus hijos tienen con la tecnología. “Pasa mucho tiempo conectado” y “Tiene Facebook pero estoy en contra y tengo miedo”, son algunas de las manifestaciones que escuché a lo largo del último conjunto de entrevistas. La preocupación se orientaba al desconocimiento de lo que podría pasarles a los más chicos frente a las pantallas. Los temores sobre casos de abuso por parte de adultos o de encuentros desafortunados, con la ayuda de algunas noticias mediáticas estruendosas, eran los motivos más recurrentes de prohibición o de control estricto sobre lo que los niños y las niñas hacían durante sus conexiones. El lugar de la palabra de los adultos era particular y se construía por un cruce de sensaciones, desconocimientos y temores.

La palabra de los chicos entrevistados nos ubicó en un espacio diferente. Sus relatos sobre su relación con las nuevas tecnologías y dispositivos distaban mucho de la imagen que los adultos que los rodean han construido. Los chicos utilizan los dispositivos electrónicos para estar en contacto con sus pares, para jugar, para informarse y también para perder el tiempo entre varias páginas abiertas al mismo tiempo (como equivalente al zapping televisivo). Las consolas de juegos y los celulares son, para ellos, los objetos más deseados. Las precisiones sobre las marcas, las funciones, las características comparativas entre un teléfono y otro se desplegaban naturalmente a lo largo de casi todas las entrevistas. El “status” apareció constantemente como un gran organizador para la relación con los pares. Tener un objeto “de lujo” (un teléfono inteligente, por ejemplo) se definía como un puente directo hacia la apreciación de los amigos, pero también como forma de ejercer un poder sobre los otros.

El que tiene la consola de juegos se erige, entre sus pares, en el viejo “dueño de la pelota” que era aquel que decidía quién jugaba y quién no por el solo hecho de tener el balón en su poder. En la actualidad, aquellos que tienen los objetos deseados por todos (y esto es una clara continuidad con tiempos pasados) detentan un cierto poder para imponer sus pareceres y decisiones. Lo curioso de los hallazgos de la investigación fue que ese lugar lo ocupaban exclusivamente aquellos que eran dueños de las consolas de juegos o de celulares inteligentes particularmente caros.



* Doctora en Ciencias Sociales (UBA) e investigadora del CONICET. Trabaja sobre temas vinculados a la infancia, los medios de comunicación y el juego. Su último libro de reciente aparición se titula: “Juegos, juguetes y nuevas tecnologías” (Capital Intelectual, Buenos Aires, 2014). Es docente en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

El conocimiento de los precios, las mejoras y los “problemas” de diferentes modelos de teléfono o de consolas permitía a los más chicos erigirse como “especialistas” y dar su opinión. Tal teléfono es lento, la consola se “cuelga” y no anda con juegos “truchos” sumado, también, a las consideraciones sobre cómo “chipear” (es decir, hackear los sistemas de las consolas para que acepten juegos “truchos” e ilegales), les permitían a los entrevistados mostrarse como claros conocedores de los avatares del mercado y de su oferta. La fuente de su saber se ubicaba en las revistas que vienen con los diarios o que se recogen en las grandes casas de electrodomésticos. Cuando afirmamos que los niños aprenden de fuentes variadas incluimos todo tipo de textos, discursos y elementos que los rodean en sus vidas cotidianas. Es por ello que es necesario, a la hora de analizar la relación entre los niños, los juegos y las nuevas tecnologías, reconstruir el contexto en y desde el cual los más chicos eligen sus actividades, amigos y formas de presentarse ante los otros.

Experiencias, negociaciones y control

Ahora bien, escuchar la voz de los más chicos no supone ponerse “en su lugar”, sino intentar comprender el tejido de significados que ellos le dan a sus elecciones, prácticas y descartes. El análisis de la oferta para los chicos no puede realizarse sin la experiencia de juego que tienen los niños en contacto con los objetos. Un juguete aislado no dice nada de los juegos que son posibles a través de él. El uso y la apropiación de ese objeto se organizan en la voz de un niño que lo relata a través de su propia experiencia. Pensemos, por ejemplo, en un autito de plástico. El juguete, en sí mismo, puede no significar mucho en una góndola,

pero, al ser recibido por un niño, los usos y significados pueden multiplicarse. Si es el primer autito que tiene, el sentido de la novedad construye un significado particular. Si es parte de una colección que se está completando, el sentido es otro. Y si le permite procesar algunos elementos de su cotidianeidad (imaginemos que su padre es taxista, por ejemplo), el lugar que ocupe ese objeto será diferente.

Lo que queremos decir con esto es que no hay forma de analizar la relación de los más chicos con el mundo que los rodea sin escucharlos, sin reponer los significados que ellos mismos le dan a sus prácticas cotidianas. Es por ello que, entre los miedos de los adultos y las prácticas de los niños suele haber una brecha que se relaciona con muchos factores que aparecen desplazados en los discursos adultos.

Pensemos, por ejemplo, en la relación con las redes sociales. La red social Facebook apareció en la investigación como el mayor espacio de negociación entre los padres y los hijos. Los adultos se negaban a que sus niños tuvieran una cuenta propia y los más chicos les decían que “todos sus amigos” ya estaban en dicha red social. Lo que se desplegaba en esas situaciones eran diferentes formas de negociación entre ambos que apuntaba a hacer acuerdos sobre el uso y la seguridad. “Mi hijo tiene Facebook pero yo le reviso la cuenta” o “Usa mi cuenta porque no lo dejo tener una” fueron dos de las afirmaciones que nos permitieron ver, por un lado, el temor de los padres, pero, por otro, las maneras de negociación que éstos establecían con sus hijos. El acuerdo se apoyaba en que las prohibiciones tendían a aumentar el deseo y es en este sentido que las negociaciones los llevaban por diferentes “puertos” para no prohibir la participación en las redes sociales.

Ahora bien, una de las cuestiones que apareció en los resultados de la investigación se relacionaba con las dimensiones del control por parte de los adultos. Muchos “confesaron” que, cuando sus hijos se iban a dormir, ingresaban a sus cuentas de Facebook y a sus correos electrónicos para revisar si había algo que les pareciera inadecuado. Pero imaginemos la situación siguiente: un día un adulto encuentra algo que no entiende y lo inquieta. Pasa la noche sin dormir de la inquietud. A la mañana siguiente, durante el desayuno, le pregunta al niño sobre aquello que le quitó el sueño. No es necesariamente algo grave pero sí inquietante para el adulto. En el exacto momento en el que el adulto increpa al niño por algo que se encuentra en su privacidad, algo se rompe. No se trata de que el adulto deje de tener razón en preocuparse, sino en la forma en la que ese niño descubre no sólo que está siendo controlado, sino que no puede confiar en los pactos preexistentes que hizo con ese adulto para tener una cuenta en un sistema de correo electrónico o en una red social.

Entonces, una de las “soluciones” más sencillas y evidentes es construir un vínculo de confianza y de acompañamiento permanente desde el comienzo de la relación de los más chicos con las nuevas tecnologías. Sentarse con ellos, mostrarles los caminos posibles, ver a qué juegan, con quién interactúan y de qué formas es algo que puede construirse compartiendo tiempo, espacios y algunos momentos en los que los niños están conectados. No se trata de estar todo el tiempo con ellos, sino de establecer espacios compartidos de aprendizaje que les permitan, tanto al adulto como al niño, mostrar, preguntar, indagar partiendo del acuerdo mutuo de no revisar ni controlar en ausencia esa cuenta.

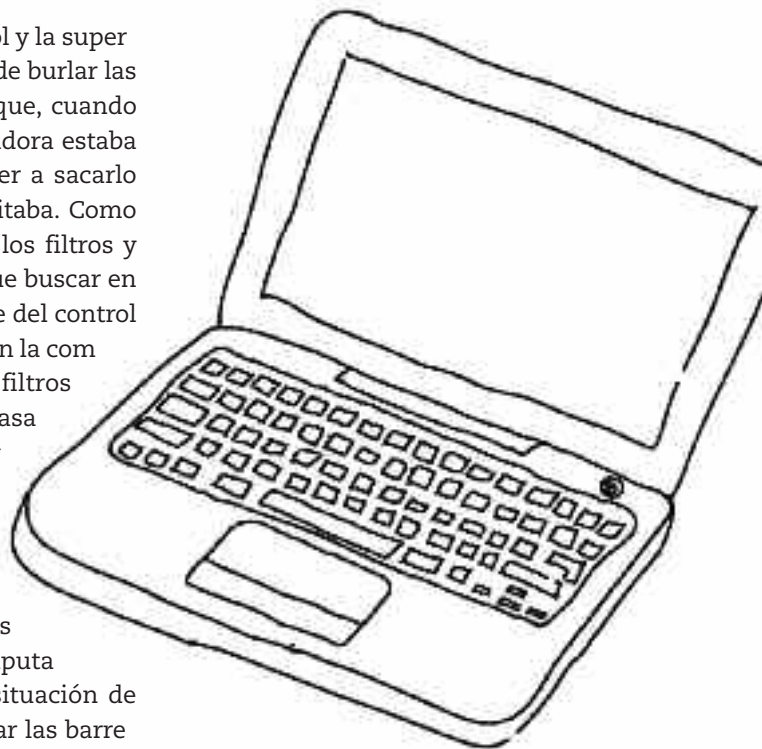
Es difícil y arduo pero es un camino necesario. El control y la supervisión sólo exasperan la necesidad de encontrar maneras de burlar las barreras y las prohibiciones. Un informante me confesó que, cuando sus padres instalaron el “control parental” en su computadora estaba tan enojado e “indignado” que decidió que iba a aprender a sacarlo para poder acceder a las páginas de juegos gratis que visitaba. Como están plagadas de publicidades, estas páginas no pasan los filtros y quedan bloqueadas. Lo que este niño de ocho años hizo fue buscar en el sitio de videos YouTube la manera de desactivar la clave del control parental. Por supuesto, lo logró y cada vez que se sentaba en la computadora que estaba en su cuarto hacía y deshacía los filtros como quería. A la hora en la que llegaban los padres a su casa (él se quedaba con la abuela), volvía a activar los filtros y borraba el historial, tal como recomendaba el video “tutorial” que había visto.

¿Qué ocurre en este ejemplo? Por un lado, los padres se quedan tranquilos porque han instalado los controles y, por otro, el niño toma el control de la situación a través de tutoriales que lo guían hacia la configuración de la computadora que son de dominio público. Entonces se da una situación de ocultamiento y de perfeccionamiento del niño para sortear las barreras impuestas por los padres. Ahora bien, no todos los niños son capaces de hacer lo que este informante realizó pero lo que sí es cierto es que el video que este niño encontró está a disposición de todos los que saben buscar en Google. Es por ello que una de las observaciones claves de la investigación que forman parte de las conclusiones se vincula con la construcción de ese espacio compartido que ya mencionamos. Tal vez, en un espacio de charla y discusión, se pueden establecer formas de uso que familiarmente puedan sostenerse a lo largo del tiempo. La confianza es, finalmente, la clave de cualquier vínculo. No una confianza ciega, sino aquella que nace de la interacción y de la negociación entre adultos y niños que conviven y deben establecer formas de llevar adelante la vida cotidiana con la menor cantidad de obstáculos posibles.

El lugar de los juegos tradicionales: la definición de la convivencia

Otra de las dimensiones claves que analizamos a lo largo de la investigación fue el lugar de los juegos tradicionales en el contexto de expansión de las pantallas. Los juegos tradicionales se caracterizan por tener una historia que los antecede y un futuro que, probablemente, los suceda. El dominó, el ajedrez, las damas, las cartas, los juegos de imitación, los juegos de mesa en su amplia gama de presentaciones, los chistes, las rimas, las adivinanzas componen un inmenso grupo que no podríamos detallar aquí. Lo que sí encontramos son características comunes que se relacionan con el tiempo que llevan sostenidos socialmente como prácticas de juego. En este contexto de deseos orientados a los celulares, dispositivos y consolas de juego, ¿cuál es el lugar de los juegos tradicionales?

Es muy común escuchar a docentes y a padres decir que los chicos “no juegan más”, sino que están todo el día conectados. Ya mencionamos la brecha entre los temores adultos y los usos de los más chicos y ahora nos ocupa abordar la tensión entre los juegos en los dispositivos electrónicos y los juegos tradicionales. Una de las características más importantes de la investigación fue que las entrevistas a los



El control y la supervisión sólo exasperan la necesidad de encontrar maneras de burlar las barreras y las prohibiciones.



*Es fundamental
dejar en claro que
las nuevas tecnologías y
dispositivos no reemplazan
a los juegos tradicionales,
sino que conviven de
maneras diversas
con ellos.*

niños se realizaron en sus habitaciones con, al menos, un amigo o familiar de su edad seleccionado por ellos. Conocer sus habitaciones nos permitió ver el espacio en el que transcurría su vida cotidiana y los objetos que rodeaban el lugar donde los chicos pasaban gran parte del tiempo no escolar. Vimos cajas con juegos de mesa, pelotas, muñecas, vestidos, disfraces y muchísimos elementos que daban cuenta más que de un desplazamiento de los juegos tradicionales, de la convivencia que éstos tienen con las nuevas tecnologías. Es decir, no tuvimos una sola experiencia en la que no hubiera objetos de juego en las habitaciones de los entrevistados. Las variaciones fueron amplias pero en todos los casos, sin excepciones, encontramos que los juegos y juguetes que pertenecen al conjunto de juegos tradicionales convivían con computadoras, consolas y videojuegos.

Por supuesto que el peso que tienen los juegos tradicionales en la palabra de los entrevistados es menor si lo comparamos con el lugar de las nuevas tecnologías, los deseos y las posesiones “ansias”. Pero eso no significa que los chicos no jueguen a juegos ni que interpreten o representen papeles diferentes a lo largo de la jornada.

Por otra parte, es necesario aclarar que en una situación de entrevista (que arreglaron sus padres por ellos) se ponen en juego no solamente los roles, sino las expectativas y la forma en la que cada cual decide presentarse ante los otros. Cada niño entrevistado eligió mostrar una parte de su cotidianeidad, de sus preferencias y, en consecuencia, seleccionó situaciones o elecciones que prefirió mantener en silencio. Del mismo modo que el entrevistador se construye un “personaje” para realizar las entrevistas, los niños se perfilan en función de lo que quieren transmitir. Es por ello que, una vez comprobada la coexistencia de objetos de juego de todo tipo, es necesario ubicar el testimonio de los más chicos en un universo mayor al que ellos mismos invocan: no sólo juegan en la computadora ni sólo desean objetos electrónicos, sino que su vida es rica, múltiple y, más allá de las posibilidades económicas de cada cual, hay un universo de imaginación y creatividad que no desaparece por completo con la llegada de las nuevas tecnologías. Es tarea de los adultos que rodean al niño contribuir a crear espacios en los que los niños se desconecten y puedan vincularse con otros textos, juguetes y dinámicas. Y no se trata de dinero: una ida al supermercado puede constituirse en un espacio compartido que tenga un significado especial para ese vínculo.

Conclusiones

Para cerrar el breve recorrido que hemos realizado aquí, es *fundamental* dejar en claro que las nuevas tecnologías y dispositivos no reemplazan a los juegos tradicionales, sino que conviven de maneras diversas con ellos. Pensar que los chicos que juegan en la computadora no leen “nunca” o que no se sientan a jugar juegos de mesa “tradicionales” es un error. La vida cotidiana de los niños se despliega con una enorme riqueza de usos, elecciones, descartes y apropiaciones y es por ello que no se puede ingresar a su análisis con prejuicios ni con dicotomías simplistas y falsas. La tecnología no “eliminó” los juegos tradicionales sino que ha exigido una reconfiguración de los lugares que los objetos lúdicos y los deseos ocupaban en la vida de los niños. Comprender esa reconfiguración es nuestra tarea como investigadores, docentes, padres, tíos, abuelos y hermanos.

Comprender el lugar que las nuevas tecnologías tienen en la actualidad supone involucrarse, compartir con los niños y despojarse de miedos paralizantes y de escenarios de control y de bloqueos, para asumir un rol activo y de acompañamiento que, sin dudas, será la clave para el uso y la protección de la información y de las interacciones. Explicar, discutir y relacionarse con las maneras a través de las cuales podemos comenzar a construir un vínculo significativo, duradero y de confianza con los más chicos. Escucharlos, ayudarlos y acompañarlos son las formas que tenemos, como adultos, de contribuir a desarmar la enorme cantidad de estímulos de consumo que rodean a los más chicos cotidianamente. El rol del adulto es la llave de todas las puertas para los niños. Asumirlo es el primer paso para dejar los miedos e intervenir: dos claves para comenzar a entender qué hacen los niños con las tecnologías y el significado que tienen sus juegos en la organización de su tiempo libre y de su relación con el mundo que los rodea. ✦

“El juego tiene que ver con el goce que provoca lo que se está haciendo”

Entrevista a Micaela Puig*

Por **Ana Abramowski**



Para comenzar, queríamos que nos cuentes qué es Flexible.

Flexible es un laboratorio de arte multimedia que, como hipótesis, busca acercar la tecnología a las prácticas artísticas.

¿Por qué se llama Laboratorio?

Flexible es un laboratorio y no un taller. En un taller se aprende el lenguaje de una única disciplina. Nosotros, en vez de ofrecer talleres por separado, diseñamos lo que llamamos “objetos de investigación” y se los acercamos a los chicos para que ellos los reinterpreten. Ese es el punto de partida. Apuntamos a esta noción de laboratorio porque el foco está puesto en la idea de investigar más que en el resultado en sí. Nosotros somos felices cuando, a partir de un objeto de investigación que propusimos, los chicos terminan desarrollando otras cosas. Eso es muy valioso, no importa cuán grandioso o fantástico sea el resultado, importa el recorrido.

¿Desde qué edad los niños y las niñas pueden asistir a Flexible?

Los chicos vienen a Flexible desde los 5 años. Empezamos trabajando desde los 8 y fuimos bajando la edad y seccionando más las franjas etarias. Tenemos la franja de 5 y 6, luego la de 7, 8 y 9, después la de 10, 11 y 12 y, por último, 13, 14 y 15. Notamos claramente que la experiencia social se enriquece con



* Se formó en varias disciplinas, todas relacionadas con la investigación en la imagen, el sonido y el movimiento. Se ha desempeñado como directora creativa en publicidad alternativa, directora de arte en cine de largometraje y diseñadora de puesta escénica para espectáculos de danza y música. Actualmente dirige el laboratorio de arte multimedia “Flexible” en el que junto a un grupo de artistas coordina experiencias relacionadas con la intrusión de los nuevos medios en el proceso artístico, como así también diseña contenidos y desarrolla actividades para diversas entidades relacionadas al arte.



grupos más pequeños. Y nos parece importante que los chicos vengan, que la pasen bien y que se encuentren con sus pares.

Desde la coordinación de Flexible nos preguntamos: ¿qué nos interesa que desarrolle este grupo puntual de chicos? Y diseñamos una programación anual en la que aparecen estos “objetos de investigación” que son proyectos interdisciplinarios. Por más que haya una disciplina protagónica, dentro de cada proyecto van a enraizar muchas otras disciplinas.

¿Nos podés contar en qué consisten estos “objetos de investigación”, es decir, estos proyectos interdisciplinarios?

Por ejemplo, este año un grupo trabajó animación pero en ese proyecto pusieron en juego un montón de instancias conceptuales. Les propusimos que se hicieran a sí mismos y eso generó una experiencia muy rica al momento de hacer el guión porque tenían que pensar qué iban a decir y cómo. Apareció la idea del relato, de la secuencia, y eso los obligó a meterse en el lenguaje cinematográfico y a dejar un poco de lado la animación como técnica en sí. Luego hicieron muñequitos totalmente articulados a los que podían ponerles y sacarles los brazos. También tuvieron que construir íntegramente la escenografía, acudiendo a disciplinas mucho más manuales y plásticas. Y había que iluminar, lo que los llevó a estudiar óptica. Por ejemplo, en uno de los sets se pasaba del día a la noche y había que resolver ese cambio de luz. Entonces, en un mismo proyecto aparecen muchas cuestiones que conducen a un montón de disciplinas que convergen en el resultado final.

Y hay otros proyectos mucho más experimentales. Cuando queremos diseñar algo que tiene que ver con la electrónica tratamos siempre de entrar a las disciplinas desde el lugar más fenomenológico. No tiene sentido plantear: “Vamos a hacer un vúmetro, que es un dispositivo para que varíe la luz, y para eso vamos a usar una resistencia, un potenciómetro, etc.”. Nosotros creemos que los chicos tienen que comprender lo que están haciendo, entonces, desde un lugar muy lúdico, hacemos experimentos para que aprendan qué es una resistencia, qué es el magnetismo. Y después de todo ese juego sí puede aparecer el vúmetro.

¿Cuál es el concepto central de Flexible?

Flexible tiene un interés muy marcado en varios puntos conceptuales. Uno de ellos tiene que ver con correr a los chicos del rol de usuarios de la tecnología y con mostrarla como un dispositivo abierto, como circuitos que se pueden desarmar y convertir en cualquier cosa. Eso es justamente lo atractivo para nosotros. Por el contrario, el mercado pretende instaurar a la tecnología como un dispositivo totalmente cerrado: siempre te dice qué podés y qué no podés hacer. Por otro lado, apuntamos a romper cierta escisión entre la comunidad de artistas plásticos más tradicionales y aquellos más tecnológicos. Yo creo que ese mix puesto en esta plataforma de juego es lo que Flexible tiene para decir.

¿Se puede hacer un laboratorio donde los chicos mezclen esas áreas artísticas más tradicionales con las más tecnológicas? Sí, se puede. Los artistas más grandes tienen un prejuicio y una incompatibilidad de lenguaje muy fuerte, en cambio, los chicos tienen la

posibilidad de agarrar la plastilina y el soldador y armar un circuito o programar su propio videojuego.

¿Qué lugar ocupa el juego en Flexible? ¿Dirías que se inventa, se crea y se aprende jugando?

Yo creo que en determinadas franjas etarias, en la primera infancia sobre todo, es imposible que el aprendizaje suceda si no está de por medio el juego. Si el chico no se ve seducido por eso que le estoy ofreciendo no se va a enganchar. Y si uno no logra despertar el interés desde ese lugar, es muy difícil que se pueda hacer desde algún otro. Al menos, nosotros abordamos de ese modo los objetos de investigación. Y también tenemos que estar atentos para proponer otra cosa, o hacer un paréntesis, cuando vemos que se empieza a ir el interés. Intentamos que no se pierda nunca esa frescura.

¿Y cómo definís el juego?

El juego tiene que ver con el goce que provoca lo que se está haciendo. Uno no sabe nunca donde caen esas cosas que uno disfruta y goza, pero sí sabe que son elementales para poder jugar, para poder disfrutar, para poder armar algo. Entonces, si hablamos de un laboratorio donde hay que armar cosas, es necesario alimentarse de cosas gozosas porque si no, no se va a poder armar nada. Va a ser un como si, pero no va a tener el carácter de apropiación que a nosotros nos interesa en Flexible.

El marco del juego también es importante. Porque muchas veces uno olvida que es necesario generar un espacio para que el juego pueda ser jugado. Siempre que podemos, antes de empezar a trabajar, hacemos una ronda: qué tal, cómo les fue, en qué andan. Porque también es importante dar el espacio por si emerge algo. A los chicos les pasan un montón de



“Si hablamos de los dispositivos que usan tecnología para un espacio lúdico, nuestra mirada es realmente opuesta al mercado. Nos oponemos a esa idea del único inventor y diseñador de algo”.

cosas y a veces necesitan contar las para luego poder trabajar.

¿Cómo entienden la tecnología?

Para nosotros, todo dispositivo que tenga una lectura de aplicación es tecnología. En Flexible trabajamos instancias super analógicas. Por ejemplo, tenemos proyectos de cine experimental en super 8, en los que los chicos ven el celuloide, lo rayan, los destiñen, vuelven a hacer sus películas, proyectan, conocen el proyector, lo desarmen, lo arman, cambian la lente. Como mirada general, todo es tecnología y no solamente ese dispositivo que se enchufa, como popularmente se cree.

Después, si hablamos de los dispositivos que usan tecnología para un espacio lúdico, nuestra mirada es realmente opuesta al mercado. Nos oponemos a esa idea del único inventor y diseñador de algo. Estamos mucho más cerca del hackeo que de respetar el manualcito.

Hay un lugar común sobre la tecnología que es el facilismo: “la tecnología te resuelve todo y vos no tenés que hacer nada”.

No es el caso puntual de Flexible, sino más bien todo lo contrario, porque lo que proponemos en ese punto es un desafío: “Vos sabés que eso se hace así, pero tenemos que pensar en hacerlo de otra manera”. Los chicos muchas veces dicen “esto me cuesta”, pero eso no les limita el deseo de querer hacer las cosas. Es muy raro que no se enganchen con la cuestión del desafío, y les seduce mucho la idea del hackeo.

¿Qué pensás de esa frase que dice: “los chicos de hoy vienen con el chip incorporado”?

No estoy de acuerdo con eso de que los chicos ya son de la era no sé qué, porque cuando le preguntás a un nene qué es una CPU te señala el monitor. Lo que existe es la familiaridad con los dispositivos, pero eso no corre por la sangre. Los chicos aprenden a hablar de cierta manera (a decir, por ejemplo, “googlealo”), a tocar las cosas de cierta manera (tocan los objetos como si todos fueran *touch*). Pero cuando les preguntás cuestiones técnicas y más profundas de usabilidad de la tecnología te das cuenta de que no saben nada. Hay cosas que hay que estudiarlas, hay que aprenderlas, es inevitable.

¿Qué posición tienen en Flexible respecto de los videojuegos?

Lo que tratamos de hacer es doblar la apuesta: “Si a vos te gustan los videojuegos, diseñá tu propio videojuego”. Entiendo que sea muy atractivo pasar el nivel del videojuego que está de moda, pero también está bueno ponerte a pensar por qué te gusta, por qué te seduce, qué es lo que vos tenés para decir respecto de ese goce. A los chicos les encanta armar sus videojuegos. Nosotros les mostramos una plataforma de usabilidad lógica para que ellos puedan comprender la lógica de la programación y para que tengan que pensar ellos mismos la lógica de su videojuego: cuántos personajes van a inventar, cómo son, qué va a suceder, tienen que escribir el guión.

Con los videojuegos apelamos a una estrategia que usamos mucho en Flexible: tomar algo y tratar de releerlo y de acercárselo a los chicos de una manera más generosa porque les va a permitir apropiarse de la herramienta y no ser solo usuarios.

Este año, les propusimos desarmar teclados, Mouse, joystick, interfases físicas sencillas, y convertirlas en botoneras para ejecutar los videojuegos. Entonces apareció un camino de electrónica interesante y empezaron a comprender cómo funciona un teclado. Además, era divertido porque esas botoneras podían convertirse en alfombra y se podía jugar en el piso, ejecutando el videojuego saltando, moviéndose. Ahí se rompió un poco la idea del chico todo el tiempo sentado en la computadora y se puso en evidencia cómo es el uso del cuerpo.

Precisamente, se suele demonizar a la tecnología por su tendencia a la pasividad y por su negación del cuerpo. ¿Qué lugar tiene el cuerpo en el Laboratorio?

Los chicos trabajan, van y vienen, hacen. Hay disciplinas que promueven más que otras el contacto con el cuerpo, eso desde ya. Si venías a Flexible justo cuando los chicos estaban programando los videojuegos los ibas a ver sentados en una computadora, fanatiza

dos. Pero cuando construyeron sus propios muñecos y tuvieron que coserles la ropita, estuvieron tres meses cosiendo. Y a nadie se le hubiera ocurrido hacerlo bailando. Está bueno promover un espacio donde el chico no esté siempre quieto, pero tampoco siempre saltando, que no esté siempre desconcentrado, pero tampoco todo el tiempo totalmente concentrado. Me parece que la flexibilidad es importante. Y, después, no todos los chicos tienen el mismo vínculo con su propio cuerpo, algunos son más abiertos y expresivos corporalmente y otros no, independientemente de lo que hagan.

Con relación a los videojuegos suelen plantearse discusiones sobre sus contenidos ideológicos. ¿Han tenido debates de ese tipo?

Eso pasa en todas las disciplinas. Cuando los chicos hacen su guión de la película de animación hay contenido y los chicos están enviando mensajes. A mí me parece que sería un poco extraño acercar a los chicos a un espacio donde se les da la libertad para que se apropien de todo lo que allí ocurre y después estar restringiéndolos en lo que quieren decir. En ese sentido, nosotros no ponemos restricciones: lo que ellos quieren transmitir es lo que ellos quieren transmitir. Cuando un chico habla, habla: puede componer, puede pintar, escribir. Lo del videojuego trae más prurito por el tema de la muerte, por el goce de liquidar al otro. Lo que tratamos, en esos casos, es de llevar el tema al lugar más plástico posible en el sentido de lo maleable, de lo que no sea agresivo. En el dibujo ocurre todo el tiempo: gente que se descabeza, gente que se mata, gente que cae por precipicios. Eso está presente desde la mitología hasta en los cuentos más contemporáneos. Y eso está dentro del mundo de los chicos, pero no sólo porque ven noticieros, está dentro de la historia del arte. Nosotros en los videojuegos proponemos desafíos, no peleas con rivales. Los desafíos pueden ser con estrellitas de colores. La bajada de las consignas es siempre abierta. Después, si nos tenemos que cubrir de algo nos cubrimos, pero no nos cubrimos de antemano.

Hay otra cuestión que tiene que ver con los géneros: a las nenas les corresponde jugar con muñecas y a los nenes el juego del laboratorio. ¿Qué pasa con la cuestión de los nenes y las nenas en Flexible?

Yo creo que eso es algo que está cambiando cada vez más. En el ámbito artístico femenino está pasando algo muy fuerte con la electrónica y la robótica: muchas artistas empiezan a entusiasmarse con eso. En la cuestión infantil, yo creo que hay un perfil de chica con cierto goce e inquietud por lo experimental: la valijita de experimentos, pruebo esto, pruebo lo otro. Y también hay un montón de varones que disfrutan enormemente de las disciplinas más plásticas. Es cierto que existe esta idea popular de que el arte ha sido más asociado a las mujeres y lo tecnológico a los varones. Pero en este laboratorio está todo muy mezclado. Como buscamos romper esa escisión entre arte y tecnología y poner todas las disciplinas en el mismo plano, eso hace que los chicos y las chicas tengan la posibilidad de bucear por todas esas disciplinas e ir reconociendo lo que más les gusta.

Otra acusación hacia la tecnología es su supuesta propensión hacia el individualismo: “yo con mi computadora o yo con mi celular”...

A nosotros nos interesa el trabajo grupal por la lectura que tenemos del arte contemporáneo. Hoy, como artista, no podés hacer absolutamente nada solo. Todo lo que tiene para decir el arte contemporáneo, que involucra la tecnología en su proceso artístico (y que es lo que viene a proponer Flexible), es muy difícil de trabajar individualmente. Por muchos motivos, es muy importante que los chicos aprendan a trabajar en equipo: porque es estrategia, porque es lógica, porque es inteligencia, porque genera muchas cosas que el trabajo solitario no te va a dar. Cuando los chicos están desarrollando algún proyecto individualmente hacemos recorridas y cada uno cuenta qué está haciendo y cómo lo está resolviendo. Este año, un grupo de adolescentes hizo un trabajo de intervención digital fotográfica divino, increíble, precioso. Todos trabajaron solos, con el mismo software, y se dio un intercambio muy interesante. Es muy lindo lo que sucede cuando un chico le explica a otro, a su manera, cómo hizo lo que hizo, de modo más intuitivo o audaz. Todo eso también es colaboración.

¿Tienen vínculos con docentes y escuelas?

Sí, hay un pedido muy fuerte de capacitación. Estamos trabajando en armar una plataforma para poder formar docentes. Tenemos ganas de hacer algo que no tiene que ver con la formación tradicional: armar una plataforma de exploración y experimentación para los chicos con presencia de los docentes. Creemos que ése es un vínculo más relajado para el docente: primero mirar cómo un equipo de personas –que hace años trabaja de esa manera– aplica la experiencia y, al mismo tiempo, observar cómo su propio alumno la toma. Y después le propondríamos llevar esa experiencia al aula. ♦



ESCRITOS A MANO

En la educación del movimiento queda mucho 'género' por cortar

Por **Pablo Ariel Scharagrodsky***

Desde que el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría *gender* (género) en los años setenta, pretendiendo diferenciar las construcciones sociales y culturales de los de la biología; e identificando y distinguiendo que las características 'femeninas' (y también las masculinas) eran adquiridas por las mujeres (y los hombres) mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse 'naturalmente' de su sexo; gran cantidad de escritos e investigaciones han aparecido cuestionando las desigualdades entre los géneros.

Investigaciones en las más diversas áreas, incluida la educación, han avanzado a partir de dicha perspectiva. Sin embargo, la Educación Física escolar destaca llamativamente por su ausencia en la mayoría de los análisis, más aún teniendo en cuenta que los teóricos de la Educación Física de distinta índole, a lo largo del tiempo, han estado siempre muy mediatizados por el modo en que concebían las diferencias biológicas y morales entre hombres y mujeres.

Como afirma Barbero González: "La comunidad de profesores de la disciplina no se ha esforzado demasiado en cuestionar las percepciones dominantes en el contexto social más amplio, sino que, al contrario, ha recreado el esquema dual que asocia, por un lado, las ideas de muscularidad, fortaleza, agresividad y trabajo físico con masculinidad y, por el otro, las de fragilidad, estética y armonía con feminidad. Esta separación entre dos modalidades de ejercitación, con diferentes cualidades y destinatarios es una clave constitutiva de nuestro campo, profundamente arraigada en el pensamiento de los más variados expertos de distintas épocas" (Barbero González, 1996: 30).

Suele sostenerse la afirmación fundamental del carácter 'natural' de tales divisiones, como enraizadas en las diferencias biológicas. Por tanto, las existentes entre la Educación Física de las niñas y la de los



* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente es docente-investigador en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Hinchista de Estudiantes de La Plata.

niños, su participación y actuación respectivas, se han explicado a menudo en relación con las diferencias naturales y biofísicas.

Sin embargo, el reconocimiento de la construcción social del género permite desarrollar una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en la Educación Física, situando el debate en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad.

En consecuencia, estas breves reflexiones toman como punto de partida la construcción social del género, sosteniendo el carácter fundamental de la desigualdad de oportunidades, de acceso y de resultados que puede limitar y oprimir a las niñas –y también a muchos niños– en relación con sus experiencias de Educación Física en las escuelas. Hay ciertas características asociadas a las visiones estereotipadas de la feminidad y la masculinidad que refuerzan poderosamente las expectativas sobre lo adecuado o ‘políticamente correcto’ para niñas y niños, a distintas edades. En las instituciones estatales, como las escuelas, estas imágenes se consolidan y reproducen como ideologías que constituyen la base de la gestión política de las divisiones por géneros en la sociedad en general.

No obstante, como afirma Scraton, “no debemos suponer que la existencia de estereotipos de género constituya un determinante absoluto que se traduzca en la adaptación de todas las niñas y de todos los niños a los papeles, conductas y actitudes esperados. Es evidente que muchas personas se oponen al proceso de estereotipación del género y, en consecuencia, la transmisión de los estereotipos no es en modo alguno simplista, absoluta o monolítica” (Scraton, 1995: 20-21). Aunque varíen las definiciones de masculinidad y feminidad, los supuestos específicos de cada género, que apoyan colectivamente los poderosos discursos dominantes, tienen considerable influencia en la práctica cultural e institucional. Al desarrollar de modo crítico el análisis del género en el campo de la Educación Física, conviene examinar los medios a través de los cuales los discursos dominantes de la masculinidad y feminidad tienen consecuencias sobre las diferentes propuestas de la Educación Física en la institución escolar y son a la vez reforzadas por ésta.

La Educación Física que nos enseñaron, la que aprendimos y transmitimos, aquella con la que pensamos, ha sido escrita mayormente por varones. Pero los seres humanos somos mujeres, varones y otras identidades posibles. Por lo tanto, podemos preguntarnos si en las prácticas, saberes y discursos de la Educación Física no opera una distorsión, al no considerar el factor género en sus elaboraciones teóricas y, aún más, podemos preguntarnos si la Educación Física –más allá de ciertas resistencias de determinados agentes individuales y actores sociales– no ha sido históricamente sexista, homófoba, héteronormativa y jerarquizante.

¿Qué entendemos por sexo y por género?

Más allá del sistema sexo/género

Podemos considerar pioneros de la distinción sexo/género a John Money (1966) y a Robert Stoller (1969). Posteriormente también otras/os autoras/es han utilizado el término en condiciones parecidas, aunque moviéndose en el ámbito de otras disciplinas, como la antropología, la sociología y el psicoanálisis, por tomar algunos ejemplos. De un modo u otro, la distinción entre género y sexo tiene como obje-



Estas breves reflexiones toman como punto de partida la construcción social del género, sosteniendo el carácter fundamental de la desigualdad de oportunidades, de acceso y de resultados que puede limitar y oprimir a las niñas –y también a muchos niños– en relación con sus experiencias de Educación Física en las escuelas.

tivo diferenciar conceptualmente las características sexuales, limitaciones y capacidades que las mismas implican, y las características sociales, psíquicas e históricas de las personas, para aquellas sociedades o aquellos momentos de la historia de una sociedad dada, en que los patrones de identidad, los modelos, las posiciones y los estereotipos de lo que es/debe ser una persona, responden a una bimodalidad en función del sexo al que se pertenezca.

Mediante esta definición, se reconoce que el género no es constante y varía según las culturas, a través de la historia y durante el ciclo de vida de un sujeto. Mientras que el sexo es biológico y consiste en la posesión de determinados caracteres anatómicos y fisiológicos, el género aparece como una construcción cultural, es decir, como el conjunto de atributos, propiedades y de funciones que una sociedad atribuye a los individuos en virtud del sexo al que pertenecen. La distinción sexo/género sugiere que existen características, necesidades y posibilidades dentro

del potencial humano que están consciente e inconscientemente suprimidas, reprimidas y canalizadas en el proceso de producir hombres y mujeres. Es de estos productos, lo masculino y lo femenino, el varón y la mujer, de lo que trata el género.

Algunas de las críticas a partir de estas primeras conceptualizaciones –surgidas en el marco de lo que tradicionalmente se denominó la segunda ola del feminismo– se orientaron hacia el cuestionamiento de la idea de que lo femenino y lo masculino eran hechos naturales o biológicos; criticando la naturalización y esencialización de la masculinidad y la femineidad (Cobo, 1995). De igual manera estos primeros análisis identificaron los rasgos de opresión patriarcal, en particular los dirigidos a la sexualidad femenina enclaustrada en la esfera familiar y en la función reproductora. Asimismo, denunciaron la subordinación femenina como producto de un proceso histórico-social, poniendo al descubierto la marginación social de una gran cantidad de mujeres; desmontado la pretendida naturalización de la división sexual del trabajo y revisando la exclusión de las mujeres del ámbito público y su sujeción en el mundo privado



En los últimos treinta o cuarenta años aparecieron varios trabajos que desafiaron explícita e implícitamente el esencialismo sexual al plantear que la sexualidad se constituye en la sociedad y en la historia y que no está unívocamente determinada por la biología.

(Burin & Meler, 1998). En definitiva, el interrogante principal se centró en cómo la experiencia de la mayoría de las mujeres, en relación con la de los varones, se configuró a partir de la “jerarquía sexual y la distribución desigual del poder” (Conway, Bourque y Scott, 1998).

Pero estas primeras conceptualizaciones se volvieron más complejas e, inclusive, fueron cuestionadas por algunas perspectivas teóricas que argumentaron que no existe identidad sexual que no sea discursiva y socialmente inculcada (Lopes Louro, 1999; Acha, 2000; Silva, 2001). De alguna manera, la distinción entre sexo y género significó dejar relativamente de lado la reflexión sobre el cuerpo y la biología y acentuar la separación entre un campo interesado en el sexo biológico –caracterizado en términos anatómicos, hormonales o cromosómicos– y otro campo asociado al estudio de las características construidas socialmente y atribuidas a varones y mujeres –como las características psicológicas y de comportamiento, los roles sociales, los tipos de empleo, etc.–. Esta división implicó una asignación del estudio del sexo al área de las ciencias biomédicas, y una definición del estudio del género como un área exclusiva de las ciencias sociales.

La introducción de la distinción entre sexo y género no cuestionó la noción esencialista del cuerpo natural ni el determinismo biológico y técnico del discurso médico, y se aceptó que el sexo y el cuerpo eran realidades biológicas que no necesitaban mayores explicaciones. En consecuencia, hasta comienzos de los ochenta, el concepto de cuerpo sexuado se mantuvo en su lugar de fundamento ahistórico y no problemático sobre el cual se construiría posteriormente el género. Historiadores, antropólogos y sociólogos aportaron elementos importantes para el cuestionamiento de la idea de un cuerpo natural, concentrando su interés en cómo las experiencias corporales son modeladas por la cultura y el período histórico. Sin embargo, dejaron incólume la aparente evidencia ahistórica de los hechos biológicos y de una realidad fisiológica universal, hasta que algunas biólogas e historiadoras de las ciencias, como Evelyn Fox Keller, plantearon que los hechos anatómicos, endocrinológicos e inmunológicos no tenían ninguna evidencia. Se señaló que el cuerpo es siempre un cuerpo significado, y que nuestras percepciones e interpretaciones del cuerpo son traducidas por el lenguaje, y que en nuestra sociedad las ciencias biomédicas funcionan como una fuente importante de este lenguaje. Los científicos más que descubrir la realidad, la construyen activamente, y las ciencias biomédicas –como técnicas discursivas– construyen, reconstruyen y reflejan nuestra comprensión del género y del cuerpo (Turner, 1984; Le Breton, 2002; Scott, 2011).

Lo concreto es que en los últimos treinta o cuarenta años aparecieron varios trabajos que desafiaron explícita e implícitamente el esencialismo sexual al plantear que la sexualidad se constituye en la sociedad y en la historia y que no está unívocamente determinada por la biología. Muchos de estos trabajos siguieron el camino de Michel Foucault. La sexualidad ya no es percibida como una realidad objetiva que se puede aislar y se puede asociar en forma exclusiva a una función biológica o a una institución social encargada de administrarla. Es un término que se define de muy diversas formas, ya sea por los discursos científicos o por los actores sociales que la experimentan. La sexualidad humana no es pensable por fuera de los marcos mentales, interpersonales e histórico-culturales que la posibilitan (Rodríguez Magda, 1999).





A partir de múltiples narrativas sobre la vida sexual, se comprueba que, justamente, la sexualidad es lo más sensible a los cambios culturales, a las modas, a las transformaciones sociales.

Muchos de los nuevos trabajos histórico-desconstructivistas siguen los pasos de Laqueur (1994), de Foucault (1993), Weeks (1999) o de Butler (2001, 2002): desesencializar la sexualidad, mostrar que el sexo también está sujeto a una construcción social.

A partir de múltiples narrativas sobre la vida sexual, se comprueba que, justamente, la sexualidad es lo más sensible a los cambios culturales, a las modas, a las transformaciones sociales. Hoy se acepta que la sexualidad no es natural, sino que ha sido y es construida: la simbolización cultural inviste de valor, o denigra al cuerpo y al acto sexual. Bajo el término sexo se caracterizan y unifican no sólo funciones biológicas y rasgos anatómicos, sino también la actividad sexual. No sólo se pertenece a un sexo, se tiene un sexo y se hace sexo.

Paralelamente a estas conceptualizaciones, un número reducido de varones comenzó a cuestionarse sobre la 'condición masculina', esto es cómo la cultura patriarcal deja sus marcas en la construcción de la masculinidad, afectando sus modos de pensar, de sentir y de actuar. Algunas de estas investigaciones dieron lugar a los *Men's Studies*. Estos estudios, inspirados en



las producciones de género, introdujeron uno de los supuestos planteados con mucha agudeza por Simone de Beauvoir y lo hicieron suyo. Así como no se nace mujer sino que se llega serlo, tampoco se nace varón. Las consecuencias en las investigaciones sociales y educativas fueron enormes y consolidaron en los '90 un nuevo objeto de investigación: las masculinidades, siendo las escuelas y ciertas disciplinas escolares como la Educación Física un campo privilegiado para analizarlas (Connell, 1997, 2001; Mosse, 1996; Dunning, 1996; McKay, Messner & Sabo, 2000; Penney, 2002).

Educación Física y Género: pasado y presente

La historia de la Educación Física escolar argentina es el resultado de varios discursos, saberes, prácticas y propuestas de educación sobre el cuerpo. Entre rupturas y continuidades, la Educación Física



Entre rupturas y continuidades, la Educación Física contribuyó a configurar ciertas masculinidades y feminidades, potenciando determinadas sexualidades y excluyendo otras alternativas posibles.

La elección de ciertas actividades físicas, la intensidad en la ejecución, el orden y la gradación de ciertos ejercicios físicos, los contenidos a enseñar, las finalidades educativas, las capacidades motoras mayormente estimuladas, las partes del cuerpo priorizadas, el universo moral y kinético prescripto o la construcción del 'otro/a' a quien denigrar contribuyeron a definir un cierto orden corporal generizado y sexualizado en cada una de las propuestas de educación corporal mencionadas. Todas estas propuestas de educación corporal contribuyeron a configurar una determinada masculinidad y femineidad excluyendo, silenciando y omitiendo otras alternativas posibles de vivir y experimentar los cuerpos masculinos y los cuerpos femeninos en movimiento.

Con importantes matices entre sí, las distintas propuestas de educación de los cuerpos en movimiento no dejaron de cultivar en las niñas y mujeres la 'femineidad' tradicional y la maternidad como uno de los destinos más importantes de la Educación Física, ya que no cuestionaron la posición femineina biológicamente determinada ni pusieron en tela de juicio su

contribuyó a configurar ciertas masculinidades y feminidades, potenciando determinadas sexualidades y excluyendo otras alternativas posibles. Ello se logró, desde finales del siglo XIX, a partir de una serie de propuestas de educación corporal: la Gimnasia Militar a finales del siglo XIX, el Scouting en la segunda década del siglo XX, la Educación Física de los Exploradores de Don Bosco a partir de la segunda década del siglo XX, el Sistema Argentino de Educación Física en las primeras tres décadas del siglo XX, la Gimnasia Metodizada a mediados de 1930 y los deportes, los juegos, ciertas gimnasias y las danzas folklóricas a partir de los años '40 del siglo XX (Scharagrodsky, 2004, 2011).

Todas estas propuestas de educación formaron parte de una compleja pedagogía de los cuerpos (Vigarello, 2005) en donde la construcción de las masculinidades y feminidades fueron aspectos centrales y constitutivos en dichas propuestas de educación corporal.

papel maternal o sus 'naturales' condiciones femeniles. Las gimnasias, los juegos y ciertos deportes priorizaron ciertas regiones del cuerpo 'femenino': la pelvis y el abdomen y no atentaron contra los tres objetivos básicos del discurso femenino dominante durante buena parte del siglo XX: el destino maternal como el fin supremo, la femineidad condensada en ciertas cualidades como el decoro, el recato y la elegancia en los movimientos y ejercicios físicos y determina da estética corporal 'femenina' construida desde y para la mirada androcéntrica y patriarcal. Históricamente las capacidades motoras más estimuladas en las niñas fueron el ritmo, el equilibrio y la flexibilidad. Las mismas avalaron y naturalizaron el ideal femenino tradicional. Aquellas niñas y mujeres que se apartaron de estos ideales ficcionales femeninos fueron consideradas como cuerpos indecibles, desviados e, inclusive, peli grosos: machonas o varoneras a quienes había que reencauzar.

Con objetivos, prácticas y medios diferentes, los juegos, las gimnasias, los deportes o las danzas folklóricas contribuyeron a establecer cierto ideal de masculinidad vinculado con una virilidad fuerte, osada, valerosa, enérgica, emprendedora, persistente y disciplinada. El núcleo duro del estereotipo normativo de la masculinidad tradicional, el cual incluía el valor, el coraje, la fuerza y el autodomínio fue fuertemente estimulado por las prácticas corporales anteriormente mencionadas. Los niños que no le pegaban fuerte a una pelota, que no demostraban 'intensidad' y 'carácter' durante las prácticas físicas o que no le gustaban ciertos deportes fueron considerados, en la mayoría de los casos, cobardes, pusilánimes, temerosos, miedosos y pasivos, siendo el punto máximo de denigración el niño afeminado o 'mariquita'. Para alejarse de lo 'abyecto' y acercarse al ideal de la masculinidad, ciertas prácticas prescribieron en los varones ejercicios físicos para ciertas partes del cuerpo, especialmente brazos y hombros –metáfora moderna de la virilidad– y ciertas capacidades físicas: resistencia, velocidad y, fundamentalmente, la fuerza. Muchas de estas prácticas produjeron y reprodujeron la matriz binaria varón/mujer con significados muy claros y restringidos para cada uno de ellos, a través de ciertos modos de agrupamiento, espacios, materias, finalidades y vestimentas distintas.

Si bien en las últimas cuatro décadas –merced a la segunda ola del feminismo– hubo ciertos cuestionamientos a la hegemonía de estos guiones generizados y sexualizados, el campo de la Educación Física y del universo deportivo mantuvo más continuidades que discontinuidades contribuyendo a configurar la noción de diferencia corporal y sexual como sinónimo de desigualdad. Teniendo en cuenta este brevísimo e incompleto panorama histórico, en el que esta disciplina escolar ha tenido un papel no menor en el armado jerárquicamente



diferencial de lo masculino y de lo femenino, ¿cuáles son los interrogantes que podemos plantearnos en relación al presente en las clases de Educación Física? (Scharagrodsky, 2006).

Más preguntas que respuestas: interrogantes para analizar las prácticas y los saberes que circulan en las clases de Educación Física

1) En los textos, manuales y normativa de Educación Física que utilizamos como material para guiar nuestras prácticas:

¿Cuántos varones y mujeres aparecen dibujados o referenciados lexicográficamente? ¿Qué actividades desempeñan unos y otros? ¿Los papeles de los niños o las niñas sugieren estereotipos? ¿Los distintos roles y papeles asignados a las niñas son secundarios? ¿La gimnasia de fuerza, tradicionalmente masculina, se estimula en las niñas? ¿La gimnasia estética o rítmica, tradicionalmente femenina, se estimula en los niños? ¿Qué partes del cuerpo son resaltadas en los dibujos de las niñas? ¿Qué partes del cuerpo son resaltadas en los dibujos de los niños? ¿Los dibujos que representan a los y las docentes son siempre masculinos? ¿Qué tipo de recomendaciones se plantean a los niños y a las niñas? ¿Qué valores se estimulan implícitamente más en los varones y cuáles en las mujeres? ¿Qué características se les atribuyen a los movimientos y ejercicios físicos de los niños? ¿Qué características se les atribuyen a los movimientos y ejercicios físicos de las niñas?

2) En la utilización del lenguaje y de ciertos términos en la clase:

Con frecuencia a los varones, ¿se les estimula cierto tipo de masculinidad a través de ciertos términos (“garra”, “bancársela”, “poner”, “aguantar”, “no arrugar”, “tener huevos”, etc.)? Con frecuencia a las mujeres, ¿se les estimula cierto tipo de feminidad a través de ciertos términos? Con frecuencia a los varones, ¿se les hacen comentarios denigrantes o despectivos (“te movés como una nena”, “vamos chicos muevan las ‘tetas’”, “qué te pasa que no trabás fuerte la pelota”, “nene, ¿qué te pasa?”)? Con frecuencia a las mujeres, ¿se les hacen comentarios denigrantes o despectivos? (“las pibas no pueden jugar a nada”, “por más que les enseñes hay ciertas cosas que las chicas no pueden hacer” o el típico “las minas son de madera”). Con frecuencia entre alumnos y alumnas, ¿se hacen comentarios denigrantes o despectivos? ¿Cómo sancionamos a los varones y a las mujeres cuando no cumplen con los tradicionales ‘guiones generizados’? Si aparecen varones más sensibles, pasivos, tímidos o que le pegan mal a una pelota, ¿se los muestra como anormales, raritos o afeminados? ¿Y a las mujeres activas, que toman la iniciativa, que son audaces o que juegan bien y con mucho entusiasmo a un deporte como masculinas, varoneras o machonas? ¿Se sugiere que las mujeres obtienen, en las clases de Educación Física, logros en virtud de su belleza, elegancia, gracia o astucia, mientras que los logros del varón se derivan de su valor, de su fuerza, su desfachatez o de su inteligencia? ¿Qué sucede con aquellos y aquellas que se resisten a los mandatos generizados hegemónicos? ¿Se acepta que las diferencias en los comportamientos corporales obedecen a causas heredadas y, en consecuencia, inmodificables? ¿Nos dirigimos a los dos sexos, o damos por sentado que nuestro interlocutor es varón? ¿Se utiliza el plural masculino



¿Cuáles son los interrogantes que podemos plantearnos en relación al presente en las clases de Educación Física?

para englobar en él a las mujeres, como por ejemplo, “los alumnos”?

3) En la organización del plantel docente y otros aspectos de la vida escolar y sabiendo que las mujeres predominan en la docencia argentina:

¿Cuántas mujeres fueron Secretarías de Deportes o tuvieron un alto cargo a nivel nacional o provincial? ¿Cuántas mujeres han dirigido una carrera terciaria o universitaria de formación de profesores/as en Educación Física? ¿Qué proporción se da entre directores y directoras de departamento de Educación Física en instituciones educativas? ¿Qué proporción de inspectores e inspectoras existe actualmente? ¿Es verdad que a medida que se asciende en cargos de mayor importancia y jerarquía existe una menor proporción de mujeres? ¿A quién se le permite disponer de mayor espacio para la práctica lúdico-deportiva cuando dos grupos de distinto sexo (uno de varones y otro de mujeres) participan del uso de un mismo gimnasio en un mismo horario? ¿Cómo es la participación de varones y mujeres durante la clase de educación física mixta? Cuando se organiza una actividad festiva y la Educación Física participa de la misma, ¿qué actividades realizan las niñas y qué actividades realizan

los niños? ¿Quiénes participan con mayor asiduidad en competencias y torneos deportivos? ¿Quiénes disponen de mayor espacio durante una práctica lúdica o deportiva mixta? ¿Quiénes disponen de mayor espacio durante el recreo? ¿Padres y madres tienen el mismo interés en las prácticas deportivas de sus hijos/as? ¿Cuál es la única asignatura escolar que, en general, a cierta edad, continúa separando por sexos?

4) En las relaciones docente-alumno/a:

¿Dedicamos el mismo tiempo a atender las preguntas de pedidos de niños y niñas? ¿Les formulamos a varones y a mujeres interrogantes con igual grado de complejidad e interés? ¿Estimulamos a varones y a mujeres a interesarse por determinadas prácticas corporales? ¿Valoramos su rendimiento en la clase utilizando los mismos criterios? ¿O ponderamos el orden, la prolijidad y el esmero en las niñas y la creatividad, la iniciativa y la autonomía en los niños? ¿En quiénes delegamos llevar el material como conos, sogas, redes, pelotas, etc.? ¿A quién elegimos para mostrar un movimiento o un ejercicio? ¿Cómo reaccionamos cuando las niñas manifiestan ambición y deseos de liderazgo y los niños se muestran dependientes, sensibles o inseguros? ¿Qué pensamos íntimamente cuando una chica dice que le gustaría ser futbolista o técnica de un equipo de fútbol y un chico dice que le gustaría ser bailarín clásico o que no le gusta patear una pelota? Cuando participan chicos y chicas en un juego o en un deporte, ¿a quiénes estimulamos para ocupar las tareas de dirección (capitán del equipo)? ¿Los reprendemos con igual firmeza por las transgresiones ante idénticas normas escolares?

5) En nuestras expectativas:

¿Esperamos y valoramos positivamente que tanto niñas como niños demuestren ambición, osadía, fuerza, sensibilidad, prudencia, vacilación o timidez? ¿Les asignamos el mismo valor y la misma significación a las características tradicionalmente 'femeninas' que a las 'masculinas'? ¿Ayudamos a nuestros/as estudiantes a vencer el miedo a no corresponder a las expectativas tradicionales? ¿Perseguimos los mismos fines para niños que para niñas?

Consideraciones finales

El uso riguroso de la categoría género conduce inevitablemente a la desesencialización y desnaturalización de la idea de mujer, de varón y de otras identidades posibles. Requerimos utilizar la perspectiva de género para describir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, saberes, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas.

La urgencia, en términos de sufrimiento humano, nos ubica prioritariamente en dos consecuencias del género: el sexismo (la discriminación con base en el sexo) y la homofobia (el rechazo a la homosexualidad).

A pesar de los varios usos de la categoría género, el hilo conductor sigue siendo la desnaturalización de lo humano. Mostrar que no es natural la subordinación femenina, como tampoco lo es la heterosexualidad, la subordinación que se ejerce sobre ciertos varones o la masculinidad y la femineidad hegemónica. Los feminismos y los estudios de género, al interrogarse sobre la desigualdad social de mujeres y hombres, han desembocado en la simbolización de la diferencia sexual y las estructuras que dan forma al poder genérico hegemónico: masculino y femenino (Lamas, 1996).

El *quid* del asunto no está en plantear un modelo andrógino, sino en que la diferencia sexual y corporal no se traduzca en desigualdad. La historia y el presente nos invitan a pensar que en la educación física aún queda mucha 'tela' y 'género' por cortar. ✦



Bibliografía

ACHA, O., (2000) *El sexo de la historia. Intervenciones de género para una crítica antiesencialista de la historiografía*, ed. El Cielo por Asalto, Bs. As.

AISENSTEIN, A. & SCHARAGRODSKY, P., (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo, Bs. As.

BARBERO GONZÁLEZ, J., (1996) "Cultura profesional y curriculum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio", en *Revista Historia de la Educación*, N° 311, Madrid, pp. 13-49.

BURIN, M., & MELER, I., (1998) *Género y familia*. Paidós, Bs. As.

BUTLER, J., (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, México.

BUTLER, J., (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós, Barcelona.

COBO, R., (1995) "Género", en C. AMOROS (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, EVD, Navarra, pp. 55-83.

CONNELL, R., (1997) "La organización social de la masculinidad", en Valdés, T. y J. Olavarría (eds.) en *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis Internacional y FLACSO, Santiago, pp. 31-48.

CONNELL, R., (2001) "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas", en *Revista Nómadas* N° 14, Universidad Central, Bogotá, pp. 156-171.

CONWAY, J., Bourque, S., Scott, J., (1998) "El Concepto de género", en Marysa Navarro y Catharine Stimpson (comp.) *¿Qué son los estudios de mujeres?*, FCE, Bs. As., pp. 167-178.

DUNNING, E., (1996) "El deporte como coto masculino: Notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones", en ELIAS N. y DUNNING E., *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, FCE, México, pp. 323-342.

FOUCAULT, M., (1993) *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres, Siglo XXI*, Madrid. (3ra. edic.)

LAMAS, M., (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", en Lamas M., (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.

LAQUEUR, T., (1994) *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, ed. Cátedra, Madrid.

LE BRETON, D., (2002) *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión, Bs. As.

MCKAY, J., MESSNER, M., & SABO, D., (2000) *Masculinities, gender relations and sport*, Sage, London.

LOPES LOURO, G., (comp.) (1999) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Ed. Autêntica, Belo Horizonte.

MOSSE, G., (1996) *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity*. Oxford University Press, Oxford.

PENNEY, D., (2002) "Gendered policies", in *Gender and Physical Education: Contemporary issues and future directions*, Routledge, London.

RODRÍGUEZ MAGDA, R., (1999) *Foucault y la genealogía de los sexos*, Anthropos, Barcelona.

SCHARAGRODSKY, P., (2011) "Currículum y Educación Física escolar (1884-1940). Educar a los cuerpos y 'ejercitando' los sentidos de la diferencia sexual". Rodolfo Rozengardt y Fernando Acosta (comp.) *Historia de la Educación Física y sus Instituciones*. Editorial, Miño y Dávila, pp. 43-68.

SCHARAGRODSKY, P., (2004) "La Educación Física Escolar Argentina (1940-1990) De la fraternidad a la complementariedad", en *Revista Anthropologica*, Pontificia Universidad Católica del Perú. Año XXII, N° 22, Lima, pp. 63-92.

SCOTT, J., (2011) "Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?", en *La Manzana de la discordia*, Vol. 6, No. 1, pp. 95-101.

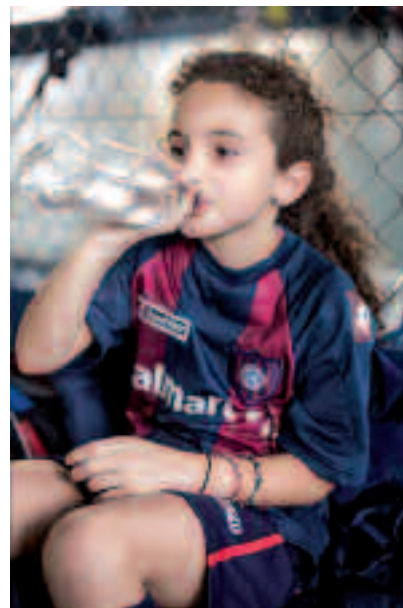
SCRATON, S., (1995) *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*, ed. Morata, Madrid.

SILVA, T., (2001) "Las relaciones de género y la pedagogía feminista". *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, Octaedro, Barcelona, pp. 111-119.

TURNER, B., (1984) *The Body and Society. Explorations in Social Theory*. Basil Blackwell, Oxford-Nueva York.

VIGARELLO, G., (2005) *Corregir el cuerpo*. Ediciones Nueva Visión, Bs. As.

WEEKS, J., (1999) *Sexualidad*, Paidós, México.



EXPERIENCIAS

El Museo del Juguete de San Isidro: el juego entre el pasado y el futuro

Por **Daniela Pelegrinelli***

El Museo del Juguete de San Isidro (MJSI) abrió sus puertas en julio de 2011. Nos interesa compartir, a través del presente artículo, algunas de las ideas que sustentaron la definición de su misión institucional como espacio de memoria y transmisión patrimonial orientado al público infantil en primer lugar, y las discusiones planteadas en torno a las decisiones que desde el comienzo han ido delineando la política museológica y lúdica, el programa de actividades y los temas claves que el museo busca poner de relevancia.

Pensar un museo, pensar la infancia. El plan inicial

Desde el comienzo, el MJSI fue pensado por las autoridades municipales como un espacio de socialización y promoción de la cultura infantil. Mediante un convenio del año 2007 entre la Municipalidad de San Isidro y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, titular del predio donde actualmente se emplaza el Museo, ambas jurisdicciones “acuerdan el desarrollo conjunto de actividades aunando esfuerzos con el objeto de alentar actividades de interés social y cultural en las instalaciones del Instituto Carlos de Arenaza que promuevan, en particular, la plena vigencia del derecho de los niños, niñas y adolescentes consagrados en la Constitución Nacional especialmente a través de la Ley 26.061¹ y, en general, el desarrollo integral de la comunidad de San Isidro a través de la implementación y fortalecimiento de políticas, planes y acciones de bien público”.

Dicho convenio de uso estableció ya desde el principio los fundamentos de lo que sería el futuro museo a la vez que adjudicaba para su instalación uno de los edificios que había sido parte del Instituto Arenaza, el “Hogar Las Ardillitas”. De este modo, la instalación de un espacio orientado a promover no sólo la reflexión sobre el juego, sino el juego en sí, los derechos integrales de la niñez, el acceso al arte, la sociabilidad y la integración desde la perspectiva del respeto y valoración por la diversidad de experiencias infantiles, en el mismo espacio ocupado hasta hace poco tiempo por un hogar –en ciertas épocas Instituto de Menores–, un dispositivo de encierro de la infancia, es, de alguna manera, un gesto simbólico que logra captar el espíritu de una nueva época, de una nueva manera de pensar la infancia y de una renovación de las políticas públicas referidas a ella.

Desde el inicio, el MJSI hizo suyo este primer desafío: hacerse cargo de una herencia que se imponía con fuerza para transformarla, porque sin duda no parecía haber mejor sitio para pensar la infancia



* Profesora de Educación Especial y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Ha trabajado en gestión educativa, formación docente y educación en museos. Como especialista en historia de los juguetes ha desarrollado diversos proyectos relacionados con la infancia y los museos desempeñándose como curadora y asesora. En 2010 publicó el *Diccionario de juguetes argentinos*. Actualmente dirige el Museo del Juguete de San Isidro.

1. La ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes fue promulgada en el año 2005 en la República Argentina.



que uno que por décadas fue encarnando y articulando las diversas maneras en que el Estado abordó la cuestión infantil, como el Hogar Arenaza. Por esta razón, si bien el juego no es una actividad exclusiva de la niñez, el Museo privilegió este público a la hora de pensar su misión, la exhibición, el montaje y las actividades. Se propuso entonces como un espacio fuertemente vinculado con la infancia actual, donde el derecho a jugar es abordado a partir de una amplia variedad de experiencias lúdicas, tradicionales y contemporáneas, otorgándoles a todas ellas el mismo valor con el fin de ampliar el universo lúdico y ofrecer oportunidades de transmitir esa herencia y a la vez promover una mayor igualdad en la participación de la cultura lúdica del presente. Asimismo, el MJSI aborda la expresión de la naturaleza lúdica en actividades que no son juego, como el arte, la tecnología, la literatura o los mundos estéticos y las narrativas que atraviesan la cultura contemporánea. Estas decisiones no significan que los jóvenes o adultos no tengan un espacio en el Museo, por supuesto lo tienen, sino que lo que se pone de relevancia es la mirada y la mente infantiles.

La tarea en marcha o cómo asociar museo, infancia, pasado y futuro

En un primer vistazo parecería que no son muchas las chances de crear un espacio dinámico, actual, bien contemporáneo y atractivo para las nuevas generaciones partiendo de un formato que se considera bastante clásico como un museo. Por otra parte, una colección de juguetes tiende a leerse en un registro entre histórico y melancólico y según suele suponerse tiene más para decir a los adultos que a los niños. Fue necesario pensar ampliamente el montaje, el guión y la programación con el fin de desarmar estas convenciones propias



Si bien el juego no es una actividad exclusiva de la niñez, el Museo privilegió este público a la hora de pensar su misión, la exhibición, el montaje y las actividades.

del imaginario sobre los museos, y más específicamente sobre los museos de juguetes, para lograr poner en diálogo las funciones de conservación y valoración patrimonial con las necesidades de un espacio que pudiera ser asociado a la cultura infantil actual y a los niños y niñas de hoy.

El desafío de todos los museos que en la actualidad se enrolan en los principios de la nueva museología o la museología crítica es hacer un museo activo, capaz de ser apropiado por la comunidad como un espacio válido, beneficioso, renovador, amigable y contemporáneo. Estos nuevos museos pretenden cumplir una función social relevante, atraer públicos activos y participativos, entendiendo esa participación como su capacidad incluso de influir en la gestión patrimonial.

Enmarcado en esta tendencia, el MJSI se propuso:

- Desasociar su identidad de la rigidez o solemnidad con que se suelen relacionar los museos tanto como de la melancolía y nostalgia que los juguetes del pasado suscitan para impedir que el nombre o el tipo de institución funcionara como muro o desalentara la participación de ciertos sectores de público.
- Trascender la mirada nostálgica que es habitual frente a las colecciones de juguetes, para transformar esa nostalgia en memoria y en empatía hacia las condiciones de la infancia actual.
- Conectar con los niños y niñas contemporáneos, sus necesidades, gustos, costumbres, modos de jugar, para convertir el Museo en un espacio que los represente y atraiga.
- Construir un espacio habitable, amigable, capaz de propiciar experiencias fluidas (“the flow experience” es el modo en que Csikszentmihalyi (1999) nombra un tipo de experiencia de conocimiento que implica placer, creatividad, fluidez y está regida por motivaciones internas genuinas para conocer y para relacionarse con el mundo), un lugar donde ir a jugar y estar con otros, o ir con otros *para estar*.
- Convertirse en espacio social, entendiendo espacio social como “espacio rebelde”, es decir, donde se confronte y discuta (Navarro, 2006). Desde la perspectiva crítica los museos cabalgan entre la transmisión de una herencia, y la puesta en discusión de esa misma herencia a través de la memoria crítica haciendo explícitos los modos en que ésta puede ser pensada en el contexto actual. Se trata de una transmisión históricamente situada, asociada a



los problemas del presente, que ejerce un análisis crítico de aquello que constituye su patrimonio, lo cuestiona y revela las controversias que existen alrededor del objeto museal, en este caso los juguetes, pero también las narrativas dominantes que lo incluyen: los modos de jugar, el valor del juego, etc.

Armar el escenario, crear la historia: el guión museográfico y el montaje

Los museos transmiten el sentido de su existencia y sus fines a través de todos los elementos que los constituyen, desde el montaje hasta la programación. Seleccionaremos tres aspectos para desarrollar brevemente que esperamos nos permitan compartir el tipo de problemas, preguntas teóricas y prácticas, inquietudes, que se articulan en la creación y el desarrollo de una institución como ésta. Me referiré al montaje y al guión museográfico, al modo de entender la cultura infantil y el juego que define un cierto tipo de programación y actividades, y a un modo posible de enlazar al museo con la comunidad. Quedan otros aspectos interesantes a ser puestos en discusión como la elección del personal apropiado para llevar adelante lo que se quería lograr. A modo de digresión vale la pena comentar que el personal que mejor se adaptó a los requerimientos de la tarea y que no sólo supo interpretar, sino además contribuyó a otorgar identidad al espacio fueron alumnos y egresados de la carrera de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR/Ciudad Autónoma de Buenos Aires). La riqueza de la sinergia entre los objetivos del museo y las capacidades y recursos de estos profesionales excede el espacio de este artículo. Vale de todos modos mencionar que la oportunidad de generar un espacio museístico diferente fue en gran parte mérito de ellos, por su fuerte formación en promoción del juego como práctica grupal, comunitaria y social.

El montaje y el guión museográfico son los medios más evidentes que tiene un museo para explicitar su política institucional, sus objetivos, sus metas y su filosofía o corpus de ideas que guían toda la actividad. No faltan controversias y negociaciones en los procesos de fijar, en un montaje y en un guión, las múltiples y complejas ideas que sustentan la misión o razón de ser de un museo y las variadas expectativas que tienen todos aquellos que han estado involucrados en el proceso de creación y puesta en marcha. En el caso del MJSI, dado que lo que se buscaba era crear un espacio amigable para niños y niñas, pero además un espacio que hablara de las infancias en diferentes épocas y contextos, tanto el guión como el montaje se diseñaron para cumplir esos objetivos. Antes, durante y después de la inauguración hubo cambios, ajustes y golpes de timón y, seguramente, los seguirá habiendo conforme el museo crezca, reciba nuevos visitantes y tenga nuevos desafíos. El guión, desplegado a lo largo del hall y cuatro salas, ordena el universo lúdico a partir de temas que se vislumbraban como poderosos para el trabajo con el público, la puesta en cuestión de los aspectos alrededor de los juguetes (la industria, el acceso, los estereotipos, etc.) y la explicitación de derechos de la infancia. Luego del hall donde se plantean algunas ideas generales sobre el juguete y el juego que ponen en evidencia su condición de objeto histórico, la narrativa que organiza la colección abre cuatro mundos que entrecruzan la historia de los juguetes, ideas sobre el jugar, la definición de espacios lúdicos (jugar afuera/adentro) y derechos de la infancia asociados. De esta manera se desestimó un demasiado previsible orden cronológico para priorizar otros aspectos del



Dado que lo que se buscaba era crear un espacio amigable para niños y niñas, pero además un espacio que hablara de las infancias en diferentes épocas y contextos, tanto el guión como el montaje se diseñaron para cumplir esos objetivos.

universo de los juguetes como el uso, la construcción de sentido ligada a la relación entre el mundo lúdico y las infancias vividas, las controversias y problemas que surgen con relación al juego y a los juguetes. Esto permitió plantear, desde el vamos, temas con riqueza pedagógica para el trabajo con los públicos: la existencia de juguetes bélicos, los estereotipos de género en la industria juguetera, el espacio público y el juego, la relación entre el espacio, los materiales de que están hechos los juguetes y las posibilidades de juego, la industria y el acceso, la tensión entre acceso y consumo, la industria juguetera y sus modos de simbolizar la sociedad, entre otros.

El montaje buscó expresar en colores y formas estas ideas y temas. Se optó por crear una escena de estética lúdica, colorida,



El mundo infantil y la cultura infantil actual fueron abordados por el Museo a través de actividades y proyectos que pusieran en diálogo los juguetes de la colección con las infancias del presente.

accesible, con vitrinas bajas y cartelería abundante. Una de las decisiones que más impacto tuvo en el funcionamiento del espacio fue la de mantener la iluminación con luz natural. Los museos no suelen utilizar la luz natural para iluminar las salas porque hay reglas de conservación a las que es preciso adaptarse. Pero, en este caso, como se buscaba sobre todo que los más chicos se sintieran cómodos, se apostó con éxito a que la luz natural colaborara con el bienestar del visitante invitándolo a permanecer en las salas jugando o descansando. Los amplios ventanales de la sala principal del museo, con su vista a la centenaria arboleda que lo rodea, crean una atmósfera particular que los visitantes aprecian mucho. Los juguetes fueron protegidos de la luz de otras maneras (filtros UV en las ventanas, sistema de descanso de los objetos más proclives a verse afectados por la entrada de luz natural, etc.).

Las decisiones respecto del guión y del montaje fueron fundamentales para lograr el tipo de visita que se esperaba y que se complementó con el agregado de mesas con juegos en todas las salas, una mesa muy convocante instalada en el medio de la sala principal del Museo y el trabajo intenso sobre las prácticas de recorrer, estar, compartir, jugar, etc.

El centro de la escena: la cultura infantil actual

El mundo infantil y la cultura infantil actual fueron abordados por el Museo a través de actividades y proyectos que pusieran en diálogo los juguetes de la colección con las infancias del presente. Ese diálogo se construye asociado a dos premisas que el Museo asume como la expresión de una mirada particular sobre la infancia: la validez que tiene el pensamiento infantil como modo de interpretar el mundo y construir narrativas sobre él, y la responsabilidad que un espacio público destinado a niños, niñas y jóvenes tiene de construir un discurso alternativo alrededor del uso del tiempo libre, la participación en la cultura y el arte, el consumismo, el utilitarismo a ultranza, el sexismo en el juego y los juguetes y la relación entre violencia y juego. Los talleres, proyectos y actividades que se crearon tuvieron el objetivo de explorar estas cuestiones. A la vez, la identidad del Museo comenzó a gestarse en torno a los usos alternativos del tiempo y del espacio, de la presencia del cuerpo con una lógica diferente a la que se permite o alienta en los museos tradicionales, más cercana al juego que a las clásicas prácticas museísticas de visita, y de la posibilidad de repensar y ampliar los modos de jugar. Crear actividades y propuestas para los niños y niñas de hoy exige una mirada capaz de dar valor a la cultura infantil actual por encima de las críticas que evidentemente pueden hacerse a muchos de los bienes que la integran. Por otra parte y en la misma línea, un Museo que aspirara a hablar de las infancias de diferentes épocas no podía desestimar los modos en que los niños y niñas de hoy usan, crean, intervienen, son influenciados, transforman y son transformados, por las prácticas lúdicas del presente ligadas a la tecnología, los medios y el hiper-consumo. Los juguetes en tanto objetos de la cultura material son productos culturales con significados socialmente asignados, es decir, históricamente contextualizados. Lo mismo ocurre con los juegos, cuyo sentido sólo puede ser comprendido con relación al contexto en el que se realizan y cobran preponderancia. Desde esta perspectiva, el Museo se pensó como un ámbito donde esos significados móviles y fragmentados que la socie



dad –distintos que los que se le asignan durante la experiencia individual de jugar– adjudica a los juguetes y los juegos pueden ser explicitados, puestos en duda, analizados y desnaturalizados. Sin duda, esta postura exige desestimar los discursos que valoran el pasado por sobre el presente (“cuando éramos chicos éramos más sanos”, “jugábamos mejor”, “teníamos más imaginación”, etc.) porque eso implicaría otorgar un valor negativo a la cultura infantil actual.

En el MJSI creemos que es la variedad de experiencias lúdicas lo que enriquece la vida infantil, porque la cultura está altamente diversificada, y la presencia y posibilidades de la tecnología es insoslayable a la hora de pensar el juego y la niñez. Nos interesa abordar lo tecnológico desde el acceso posible para un Museo pequeño y de gestión municipal, pero también desde lo posible para quienes nos visitan. Aspiramos a que la visión de lo tecnológico sea no de usuario, sino de creador, y esté vinculada a las posibilidades de acceso de todos quienes constituyen nuestro público. Sobre esta base, los programas anuales del MJSI contemplan la presencia de la tecnología (Festivales Flexible, Dispositivo Mesa del Tiempo, exposición de videojuegos de vieja generación, talleres de tecnología, talleres de técnicas industriales aplicadas históricamente a los juguetes, talleres de *stop motion*, talleres de cine, entre otros), que a la vez cuestionan los modos en que se accede y se utiliza la tecnología. Por otro lado, esta contemporaneidad está también revelada y cuestionada en actividades que instalan una reflexión alrededor de temas como el consumo, la circulación de juguetes y el juego (talleres de reciclado de juguetes,

talleres de juegos tradicionales sin juguetes, talleres de creación de juguetes con materiales de bajo costo, etc). Aspiramos a que la nostalgia frente a una cocinita de juguete sea la puerta que abre la posibilidad de repensar la propia infancia y, desde allí, imaginar un vínculo más empático con los niños de hoy. Debe, además, abrir la pregunta de a quién le regalaban una cocinita de juguete o una planchita y para qué.

Como parte de esta valoración de la cultura infantil contemporánea y en el cruce entre la infancia y la cultura aparece una de las principales funciones del Museo como espacio de producción cultural y participación genuina, tal como señalábamos que son los principios en que se funda la museología crítica. Ya en el Artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (que este año



Una tercera línea de trabajo es el anclaje necesario que el Museo aspiraba a tener en la comunidad, especialmente, en la comunidad cercana, el barrio que lo rodea.

cumple 25 años) se reconocen los derechos a esparcimiento, juego y la participación de la vida cultural y las artes. El mismo artículo menciona que para que se cumpla efectivamente es necesario propiciar espacios y oportunidades que generen condiciones de igualdad. El Museo del Juguete puede ofrecer esas condiciones de igualdad, o al menos puede trabajar para ofrecerlas y permitir un acceso a bienes culturales variados. Un museo puede ser un espacio de entrecruzamientos y sus actividades dar la oportunidad de cruzar fronteras disciplinares, sociales, culturales. Instalado en esa confluencia de universos, el proyecto Niños Artistas, desarrollado en 2012, buscó poner de relevancia la relación entre arte y juego, pero sobre todo acercar la obra de artistas contemporáneos al ámbito de los espacios infantiles, y a un público infantil no habitualmente usuario de exhibiciones de arte al trabajo de los artistas. El círculo en que los artistas que forman parte del proyecto exponen su obra y trabajan es el círculo del arte, integrado por galerías y museos de arte, mientras que este proyecto trajo esa obra al espacio de los niños y niñas, pero además de niños y niñas que viven en la periferia de la ciudad de Buenos Aires e incluso en la periferia dentro del mismo partido de San Isidro. Hernán Paganini, Daniel Joglar, Adriana Minoliti, Evangelina Aybar y Mariela Scafati, crearon dispositivos y los integraron a una actividad que permitió a quienes participaron explorar el quehacer de un artista, crear junto con él, preguntar, es decir, cruzar fronteras. A la vez, el Museo se vinculó con ese círculo más restringido del arte local, como un espacio de experimentación posible. Los Festivales de Flexible también son oportunidades para que nuestros visitantes se encuentren con prácticas artísticas y artistas cuya obra y acciones circulan en otros ámbitos, pero que son expresiones o derivaciones de la cultura lúdica actual como la ejecución de música con viejas consolas de videojuegos o con *gameboy*.

El Museo en una trama.

La creación del área Comunidad

Una tercera línea de trabajo que nos interesa comentar, aunque sea brevemente, es el anclaje necesario que el Museo aspiraba a tener en la comunidad, especialmente, en la comunidad cercana, el barrio que lo rodea. Con esta idea, en 2012 se creó un área específica, Comunidad, que a través del diálogo directo con diversos actores barriales, ONGs, etc. permite el desarrollo de proyectos conjuntos, la circulación de nuevos públicos y una mayor visibilidad del Museo como espacio público y de pertenencia. Son pocos los museos que tienen áreas específicas destinadas a construir vínculo con la comunidad; sin embargo, es una tendencia que crece al ritmo de la complejidad de las tramas poblacionales de las ciudades, demandantes de respuestas urbanas innovadoras. Los museos toman conciencia de que es la amplitud de públicos y la capacidad de responder a múltiples necesidades lo que los vuelve una institución cultural relevante. La colección, por más valiosa que sea, no basta para convertir al museo en una institución valorada y deseable, es más bien la capacidad que tenga de albergar esas nuevas demandas de participación, expectativas y pertenencia. Durante 2013, desde esta área se desarrollaron dos proyectos que entramaron a más de diez organizaciones. Una consecuencia palpable de este trabajo fue, durante las vacaciones de invierno, la gran afluencia de público del barrio que nunca



El MJSI y su misión

En su misión el MJSI se propone recuperar, conservar, promover y ampliar las experiencias de juego y el uso de juguetes. Es un espacio para expertos en jugar, o sea, todos nosotros, y de exploración de las diferentes maneras de comunicarse y convivir; un escenario donde poner en discusión prejuicios, preconceptos, juicios de valor sobre el juego y los juguetes en la sociedad actual; un puente que une la propia infancia con otras infancias para entenderlas más; y un reservorio narrativo sobre las infancias y las ilimitadas formas vivir y de jugar.

De estos principios que hacen a su misión se desprenden definiciones para cada aspecto considerado en las propuestas de actividades:

- **El juego en el museo:** un modelo social de integración, democratización y participación no competitiva y no consumista.
- **Los juguetes en el museo:** su historia y análisis enriquece la mirada sobre el pasado y la cultura lúdica actual.
- **Los visitantes en el museo:** siempre expertos, porque todos hemos sido niños y jugado.
- **Las infancias en el museo:** dar validez a las infancias diversas. Dar valor a las experiencias de la infancia, a la mente infantil como un modo legítimo de mirar el mundo.
- **La imaginación en el museo:** no como sinónimo de fantasía, sino como motor de modos inéditos de pensar y hacer mundos, otros mundos posibles.

había venido al Museo a pesar de vivir a muy pocas cuadras. Para 2014 se ampliaron las posibilidades de generar proyectos en común con instituciones que van desde comedores barriales a organizaciones parroquiales. A través de esta área el Museo participa de redes de organizaciones ya existentes en Boulogne insertándose en la trama comunitaria como un actor cada vez más valorado.

Al final siempre hacemos las preguntas

Las reflexiones que permitieron delinear la política del Museo y que subyacen a todas las propuestas podrían también formularse como preguntas: ¿hasta qué punto un Museo de Juguetes puede instalarse como un modelo de política para la infancia? ¿Puede un Museo de juguetes establecer una agenda pública de temas relacionados con la infancia y una discusión sobre el efectivo cumplimiento de los derechos infantiles? ¿Cómo pensar la relación intergeneracional en el ámbito del Museo? ¿Puede un proyecto de estas características favorecer la integración social y ser un espacio de circulación de niños de los diferentes sectores sociales, ofreciendo de este modo una alternativa a la fuerte fragmentación social que en las últimas décadas ha fracturado el lazo social en Argentina? ¿Puede un Museo de Juguetes promover la valoración social del juego e influir en la comunidad? ¿Puede efectivamente a partir del reencuentro con los recuerdos y experiencias de la propia infancia ayudar a que tengamos una mayor empatía con los niños y niñas de hoy? Estas preguntas no hacen más que abrir mundos de posibles acciones, que a su vez se expanden y proponen otras preguntas e ideas. Las posibilidades a futuro que ofrece este Museo, o quizás todos los museos que aceptan afrontar el desafío de estar vivos y activos, es que se convierten en un juego de muchos que no tiene *game over*. ✦

Bibliografía

CSIKSZENTMIHALYI, Mihay & HERMANSON, Kim, (1999) "Intrinsic Motivation in Museums: Why does one want to learn?", en Hooper Greenhill, Eileen: *The educational role of the museum*. PP 146-160.

NAVARRO, Óscar, (2006) "Museos y museología: apuntes para una museología crítica" Versión ampliada de la ponencia "Museología e Historia: un campo de conocimiento" presentada en el XXIX Congreso Anual del ICOFOM / XV CONGRESO Regional del ICO FOM-LAM, 5 al 15 de octubre de 2006, Córdoba, Argentina.

Museo del Juguete de San Isidro

Lamadrid 197, Boulogne, Partido de San Isidro. Provincia de Buenos Aires. Argentina. Tel.: 4513.7900. De miércoles a domingo, de 11 a 17 hs.
www.museodeljuguetesi.org.ar
contacto@museodeljuguetesi.org.ar



ESCRITOS A MANO

Quando decimos recreación

Algunas aproximaciones

Por **Cristina María Diéguez***



* Maestra Normal Nacional (ENS N°1). Licenciada y profesora en Sociología (UBA). Docente en Institutos de Formación Docente de la CABA y en la Diplomatura Superior en Recreación y Educación para el Tiempo Libre (Neuquén). Profesora emérita y primera Rectora electa del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA). Coordinadora del Centro de Recursos y co-responsable del diseño y la gestión inaugural de la Ludoteca para el nivel inicial y primer ciclo de primaria de la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas "Pte. Roque Sáenz Peña" (CABA). Integrante de la mesa coordinadora de la Red Cossettini (Rosario).

Por favor, preguntó Alicia, ¿hacia dónde he de ir? Y el gato le contestó: eso depende de adónde quieres ir.

Lewis Carroll

El lenguaje cotidiano atribuye a ciertos términos sentidos que diluyen fronteras de significados construidos históricamente. Para el saber vulgar, recreación suele ser sinónimo de entretenimiento, divertimento, alegría, actividad sin esfuerzo y no demasiado importante, que se desarrolla en un tiempo con poco valor social, no obligatorio y, fundamentalmente, que no supone productividad.

¿Por qué ese tiempo es "libre"? ¿Esa actividad es individual, grupal o social? ¿Es dirigida o espontánea? ¿Sistemática o aleatoria? ¿Pública o privada? ¿Lo recreativo se da cuando acabó el tiempo de obligaciones? ¿Implica optar o elegir? ¿Cuál es la incidencia social en las prácticas recreativas? ¿Cuándo o por qué una tarea se torna en recreativa? ¿Hay relación entre educación y recreación?

En cualesquiera de las definiciones que encontramos en los textos aparecen rasgos comunes como una relación marcada entre temporalidades de diferente "calidad" –encarnada en los términos tiempo libre u ocio–, una acción concreta sobre la realidad, cierto grado de libertad expresado en la selección de la acción y una satisfacción compensatoria o creativa que supone el fin a lograr con la actividad.

Así, la recreación se perfila como:

- una actividad (o conjunto de ellas);
- que tiene lugar en un tiempo liberado de obligaciones exteriores;
- que el sujeto elige (opta, decide) y
- que le provoca placer (diversión, entretenimiento, alegría)

Probablemente, la diferencia entre las distintas acepciones del término no pase más por la fuerza con que cada uno de los cuatro elementos señalados se posiciona en su relación con los restantes. Entonces, se enfatizará la libertad (*es la actividad que se hace porque sí, porque se la eligió*), o el tiempo en que se da (*es todo lo que hacemos cuando no nos obligan a hacer otra cosa*); se priorizará lo placentero (*es hacer lo que me gusta*). Podríamos seguir combinando posibilidades, mientras también aparecen los elementos más subjetivos diferenciados de los más objetivos.

En general, se utiliza como adjetivo, como atributo de algo (la actividad). De allí que se hable de juegos recreativos, matemáticas recreativas, actividades recreativas, turismo recreativo. Tales formas del lenguaje atribuyen “lo recreativo” a un carácter otorgado a un hacer concreto y ese carácter tiene relación con el juego, con la diversión, el entretenimiento. Habitualmente, lo recreativo es concebido como apareciendo cuando concluye la obligación, cuando no hay deberes que cumplir. Así, entonces, se impone la noción de un supuesto tiempo libre como la condición o soporte temporal del cual puede emerger lo recreativo.

Si pensamos en la escuela, el recreo escolar aparece, generalmente, como una temporalidad que carece de importancia para lxs adultxs (salvo por cuestiones de seguridad, responsabilidad civil, “turnos” de cuidado/control) pero que produce una gran felicidad en la mayoría de lxs usuarixs: en tanto se elimina “lo importante” para lxs docentes, aparece “lo importante” para lxs niñxs. Es más, ese tiempo no está contemplado en el hacer pedagógico: no implica intencionalidad sino sólo compensación. Esa alegría del recreo, simbolizando aquí todo lo recreativo, ¿es tal porque no hay más obligación o por el recreo en sí mismo?

Esta aparente oposición entre lo necesario y, generalmente, aburrido y monótono por un lado, y lo “libre” y placentero por el otro, ¿será la esencia de la recreación o tan sólo una contradicción en las concepciones del trabajo en esta sociedad? También, podríamos pensar ese recreo como la contrapartida indisoluble o vuelta a un equilibrio perdido en la clase previa: esto es, cada recreo será diferente para lxs alumnx según la actividad anterior, la relación vincular con el docente, los permisos otorgados, etc. Así, ¿lo recreativo será lo accesorio? ¿Será una compensación por el trabajo o por el cumplimiento de las obligaciones? ¿No podrá existir por sí mismo, con una identidad propia, caracterizada por lo creativo, libre, placentero, comprometido?

Probablemente, con dinámicas áulicas ágiles, con estudiantes (y docentes) protagonistas de la construcción del conocimiento, con actividades placenteras e interesantes, con participación intensa y comprometida, los recreos no serían necesarios, o la actual forma de estructurarlos no sería pertinente. ✦



Esta aparente oposición entre lo necesario y, generalmente, aburrido y monótono por un lado, y lo “libre” y placentero por el otro, ¿será la esencia de la recreación o tan sólo una contradicción en las concepciones del trabajo en esta sociedad?

EXPERIENCIAS

¿Deporte seguro e inclusivo para todos los niños de América Latina y el Caribe? ¡Vamos a jugar!

Oficina Regional de UNICEF
para América Latina y el Caribe*



* En UNICEF promovemos los derechos y el bienestar de todos los niños, niñas y adolescentes en todo lo que hacemos. Junto a nuestros aliados, trabajamos en 190 países y territorios para transformar este compromiso en acciones prácticas que beneficien a todos los niños, centrandose especialmente nuestros esfuerzos en llegar a los más vulnerables y excluidos en todo el mundo. Para obtener más información sobre UNICEF y su labor visite: www.unicef.org/spanish

Jugar y practicar deporte durante la niñez es algo tan básico y fundamental que muy pocas personas adultas podrían concebir su infancia sin las horas que pasaron detrás de una pelota, haciendo carreras, demostrando sus habilidades con cuerdas, trompos o canicas en los parques.

Sin embargo, de los 195 millones de niños, niñas y adolescentes que viven en América Latina y el Caribe, ¿cuántos pueden disfrutar realmente de este derecho de manera segura e inclusiva?

Para conocer la respuesta y mejorar la situación actual, UNICEF firmó en 2012 un compromiso de trabajo conjunto con la Municipalidad de Río de Janeiro. El objetivo es aprovechar los mega-eventos deportivos que se celebrarán en Brasil en los próximos años –la Copa del Mundo de Fútbol y los Juegos Olímpicos– para llamar la atención



del planeta sobre el grado de acceso al deporte y la recreación de la infancia de nuestra región. El resultado de este acuerdo es toda una declaración de intenciones ya en su mismo nombre: 'Vamos Jugar'.

Astros del deporte

Esta iniciativa procura promover su objetivo a través de tres estrategias principales e interrelacionadas. La primera de ellas es la que implica la participación de atletas reconocidos, al considerar que son los abanderados ideales para dar el 'puntapié inicial' a 'Vamos Jugar' en cada país.

Hasta la fecha, ya se han sumado a la iniciativa los futbolistas Javier 'Chicharito' Hernández, Diego Forlán, Antonio Valencia –jugadores de la Selección Nacional de México, Uruguay y Ecuador, respec-

tivamente–, el motociclista boliviano Juan Carlos 'Chavo' Salvatierra, la Selección Nacional de Fútbol de Honduras y la Selección de Fútbol Playa de El Salvador.

Pocas personas como estos deportistas pueden mostrar a la sociedad cómo el acceso al juego en una edad temprana puede proporcionar valores y habilidades positivas para toda la vida. Conscientes de la influencia que el juego ha tenido en sus vidas, estos

deportistas –en activo o retirados– contribuirán a sensibilizar sobre este derecho a todo su público y entorno, incluidos los gobernantes que pueden apostar por promover este objetivo a través de sus políticas públicas.

Movilización social

La segunda estrategia de ‘Vamos Jugar’ es la que apuesta por la movilización social masiva como una manera de sensibilizar e involucrar a todas las personas en la promoción del derecho al deporte y la recreación seguros e inclusivos.

En este proceso, una de las claves es fomentar la participación de niños, niñas y adolescentes en la discusión y construcción de propuestas. Tal como lo establece el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ellos tienen el derecho a participar en los procesos de toma de decisiones que pueden ser de relevancia en sus vidas y a opinar sobre los temas que les atañen en la familia, la escuela o la comunidad.

En Brasil, por ejemplo, existe la Red de adolescentes por el derecho al deporte seguro e inclusivo (REJUPE) que debate, entre otros temas, el legado social que dejarán los mega-eventos deportivos de los próximos años en sus ciudades. UNICEF buscará estimular el desarrollo de este tipo de redes en otros países de la región.

En este sentido, junto a la organización Olimpiadas Especiales, UNICEF lanzó recientemente la campaña ‘Mundo de Capacidades’, que se sirvió de las redes sociales para sensibilizar y promover específicamente los derechos de los niños, niñas y adolescentes que viven con algún tipo de discapacidad. El mensaje de fondo es que todos deberíamos vivir en un mundo en el que lo que cuenta no son las discapacidades, sino lo que cada uno de nosotros es capaz de hacer.

Varias personalidades reconocidas también tomaron parte en ‘Mundo de Capacidades’. El deportista Diego Forlán, la cantante mexicana Julieta Venegas y la presentadora de televisión salvadoreña Luciana Sandoval, prestaron su imagen a la campaña desde sus inicios. Otras celebridades se fueron sumando, como fue el caso de César Barría, el primer latinoamericano con discapacidad en cruzar a nado el Estrecho de Gibraltar.

Compromiso municipal

El compromiso de las municipalidades de la región y el fortalecimiento de políticas públicas para promover el acceso al deporte y la recreación de niños y adolescentes es, sin lugar a dudas, otra de las grandes prioridades en la estrategia de ‘Vamos Jugar’.

El estudio ‘Estado Mundial de la Infancia’ de UNICEF, ya en 2012, alertaba sobre la importancia de dar prioridad a las niñas y niños que viven en un entorno urbano, que en el caso de América Latina y el Caribe asciende al 79 %. Dar atención a la niñez que vive en dicho escenario cobra, por lo tanto, suma relevancia.

‘Vamos Jugar’ aspira a que el mayor número posible de municipalidades de la región se sumen a la iniciativa, y que para el año 2016 cuenten con políticas y planes de acción implementados para ofrecer a niñas y niños la oportunidad de jugar y practicar deporte en sus comunidades y en espacios públicos seguros y accesibles para todos –mediante la apertura de parques, campos de deporte y otros espacios públicos–, especialmente para aquellos niños que tienen alguna discapacidad.

La situación actual

Comprender cuál es el estado de situación actual es crucial para definir las acciones a tomar con el fin de garantizar que cada niño de la región vea garantizado este derecho. Por ello, especialistas de quince países de la región se reunieron el pasado año en Petrópolis, Rio de Janeiro, para identificar algunos indicadores comunes sobre el acceso al deporte seguro e inclusivo de niños, niñas y adolescentes que pudieran ser utilizados en diferentes lugares de la región.

Estos indicadores incluyen el análisis de las oportunidades de acceso al deporte y a las actividades recreativas así como la disponibilidad de instalaciones adecuadas y el compromiso de las autoridades locales para brindar una oferta segura y calidad a los niños y niñas de su municipio.

Buenas prácticas

El intercambio de buenas prácticas y conocimiento también juega un rol protagónico en la iniciativa, al considerar que será clave para facilitar el fortalecimiento de las políticas públicas de los municipios, una vez que se detecten puntos de mejora a partir de los indicadores iniciales.

Por ello, se ha desarrollado la plataforma virtual www.vamosjogar.info –disponible en español, inglés y portugués– con el objetivo de movilizar a diferentes sectores de la sociedad, y servir de repositorio de conocimiento que pueda favorecer el acceso a información, noticias y buenas prácticas ya puestas en marcha en toda la región en torno al acceso al deporte seguro e inclusivo para niños y adolescentes.



Asimismo, se realizarán varios eventos que permitirán a los gestores públicos y otros actores compartir experiencias y lecciones aprendidas, favoreciendo procesos de cooperación horizontal.

En definitiva, 'Vamos Jugar' trata de un objetivo tan ambicioso como apasionante, enmarcado en unos mega-eventos que en los próximos años convertirán a América Latina y el Caribe en la sede mundial de un deporte que, sin embargo, miles de infantes no pueden aún practicar con todas las garantías.

Pero... ¿y si todos los niños del mundo pudieran jugar? ♦

UNICEF y el deporte

El deporte, para UNICEF, se define como "como cualquier modalidad de actividad física que contribuya al buen estado físico, al bienestar mental y a la interacción social. Entre esas modalidades de actividad física se encuentran el juego, la recreación, el deporte informal, organizado o competitivo; y los juegos o deportes autóctonos".

El deporte, la recreación y el juego son, además, formas divertidas de aprender valores y lecciones para toda la vida. Promueven la amistad y el juego limpio. Enseñan el trabajo en equipo, la disciplina, el respeto y otras habilidades. Ayudan a preparar a los jóvenes para que puedan afrontar los retos que encontrarán en sus vidas y a asumir el liderazgo dentro de sus comunidades.

Jugar y practicar deporte en un ambiente seguro e inclusivo son, además, derechos fundamentales de todos los niños, como lo expresa el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño que establece que "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes". Además "Respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento".

Sin embargo, el Comité de los Derechos del Niño se mostró en 2013 "preocupado por el escaso reconocimiento" que los Estados otorgan a estos derechos, y que se traduce en "la ausencia de inversiones (...), una legislación protectora débil o inexistente y la invisibilidad de los niños en la planificación a nivel nacional y local", y que afectan especialmente a "las niñas, los niños pobres, los niños con discapacidad, los niños indígenas y los que pertenecen a minorías, entre otros".

A fin de revertir esta tendencia, UNICEF y sus aliados han incluido acciones enfocadas al deporte, la recreación y el juego en sus actividades programáticas para llegar a los niños, las familias y las comunidades de todo el mundo. Los niños tienen el derecho, nosotros la obligación. ¡Vamos Jugar!



EXPERIENCIAS

CUJUCA: Abrir la puerta para ir a jugar

Por **Ana Abramowski**
y **Cecilia Elizondo**

Las Cumbres de Juegos Callejeros (CUJUCA) son espacios barriales de encuentro entre vecinos, familias, chicos y grandes que promueven la recuperación de juegos tradicionales. Poniendo lo lúdico en el centro de la escena y conociendo su potencialidad creativa y educativa, estos dispositivos permiten recrear las identidades de los barrios así como transmitir a las nuevas generaciones el significado y el valor –muchas veces olvidado– de las fiestas populares. CUJUCA es también un lugar que permite dar vida y afianzar redes sociales, individuales e institucionales.

Desde su surgimiento en el año 2006 en la zona del Abasto hasta aquí, los CUJUCA se siguen extendiendo. Hoy en día se los puede ver con frecuencia en distintas partes de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires: La Boca, Flores, La Villa 31, Quilmes, y en las provincias de Río Negro y San Juan (República Argentina).

A la calle con el juego

La Cumbre de los Juegos Callejeros nació contagiándose del espíritu de las Asambleas barriales originadas a partir de los acontecimientos del 19 y 20 de Diciembre de 2001. Por ese entonces, la calle aparecía como un escenario principal: era tanto un sitio de choque, agite, lucha y expresión como un lugar de reunión que invitaba a juntarse con otros a pensar colectivamente.

En este contexto, que encontró a distintos actores movilizados, un grupo diverso de recreólogos, sociólogos, psicólogos y educadores habilitó un espacio: una casona Cultural en el corazón del barrio del Abasto, hoy también conocida como “La Casona de Humahuaca”, definida por ellos mismos como “un lugar de encuentro, un tejido

social, un referente barrial, potencia creativa, la casa de muchos y también un lindo patio”.

En ese mismo patio, Guillermo Castañeda –recreólogo, educador, uno de los referentes de CUJUCA y también de La Casona– relata que en ese marco de agitación y movida barrial advirtieron que necesitaban organizar algo que convocara a los vecinos desde lo festivo y lo placentero. La respuesta a esta inquietud surgió, inesperadamente, de un taller de psicodrama: “Una consigna consistía en remontarnos a la infancia y buscar allí a qué jugábamos. En ese momento dijimos: ¿y si sacamos esto a la calle?”.

A partir de esta sencilla idea de recrear en un territorio público un puñado de juegos de la propia infancia con la finalidad de compartir los y pasarlos, un grupo de adultos comenzó a gestar esta Cumbre que años después fue replicándose en múltiples barrios de la ciudad de Buenos Aires y en distintas ciudades del país.

CUJUCA: Primera largada

El 25 de Mayo de 2006 salió a las calles del Abasto el Primer CUJUCA. Rayuelas pintadas en el asfalto, espacio para la sogá, el elástico, el tumbalatas, la pista de autos. Guillermo recuerda ese primer evento como algo muy valioso, no sólo por “los siete micros con chicos de diferentes barrios que vinieron a jugar” o porque algunos canales de televisión se hicieron eco del acontecimiento, sino por lo que allí empezaba a suceder entre las generaciones: “Veíamos que pasaba algo extraño: el papá venía de la mano de su hijo como diciendo ‘bueno, te traigo a jugar...’ y de repente lo veías en la pista de autos, ya no vigilando y cuidando a su hijo sino jugando a su lado, contándole cómo él mismo jugaba de chico”. En el mismo sentido, Castañeda describe con qué fascinación un grupo de niños miraba a un joven albañil jugar novedosamente con un trompo mientras explicaba cómo había aprendido esa habilidad durante su infancia.

En ese primer CUJUCA sucedieron muchas cosas dignas de registrar, recordar y, sobre todo, repetir. Los “cujuqueros” empezaron entonces a organizarse: pensar un dispositivo, relevar juegos y reprogramar próximos CUJUCAs: “En ese primer evento vislumbramos la importancia de esta experiencia para los barrios. Hoy ya tenemos un calendario en nuestro barrio, en el Abasto: todos los 25 de Mayo hacemos un CUJUCA y también estamos el último sábado de Junio que es la quema de muñecos”.

CUJUCA no sólo se propone recuperar antiguos juegos, sino también “ganar la calle”. En este sentido, el objetivo final de este dispositivo es la convivencia barrial. En palabras de Guillermo: “Recuperar la calle tiene que ver con compartirla con el vecino, y ello implica conocerlo y cuidarlo. Porque los vecinos se cuidan si se conocen entre sí. Por otra parte, si hay algún conflicto en el barrio se va a resolver de una manera mucho más sencilla si las personas involucradas se conocieron jugando”.

El dispositivo

La experiencia de la Cumbre suele pasar por distintos momentos y temperaturas. Si algo caracteriza al dispositivo es su simpleza. En varias oportunidades, Castañeda destaca la necesidad de que sea algo sencillo de armar y desarmar, porque “lo importante es el juego, no el juguete”.



A partir de esta sencilla idea de recrear en un territorio público un puñado de juegos de la propia infancia con la finalidad de compartirlos y pasarlos, un grupo de adultos comenzó a gestar esta Cumbre...

En la fase del armado, los cujuqueros preparan tableros para algunos juegos específicos (tumbalatas pista de autos, ta-te-ti gigante), pintan las rayuelas en el piso y montan los espacios para la sogá y el elástico. Cuando ya está todo listo se inaugura el evento con la danza de los juegos: “La danza inaugural de CUJUCA son bailes y movimientos para contagiar a la comunidad. Generalmente, al inicio nadie se mueve y de repente están todos bailando. Eso es muy potente”.

A la danza la sucede el himno CUJUCA, hecho con extractos de distintas canciones. Pasados estos rituales una voz resonante grita: ¡A jugar! Y a partir de allí, el tránsito por los juegos es libre, no hay circuitos ni orden a seguir: “Los chicos van corriendo y rotando por distintos espacios. Podés ver a un nene que hace 17 veces la cola para ir a la rayuela, porque lo que le gusta es la rayuela y punto. Nosotros no obligamos a los chicos a que tengan que jugar a todo”, explica Guillermo y luego da un ejemplo de cómo los juegos van tomando diferentes formas: “Vos ponés el elástico y tenés diez nenas mostrando distintas versiones del elástico. Compartir



el juego es transmitir esas variantes que luego se irán replicando y al mismo tiempo modificando”.

En consonancia con su espíritu replicador y multiplicador, los CUJUCA fueron creciendo y diversificando su oferta lúdica. Desde hace un tiempo, las fiestas de juegos incluyen un espacio para contar cuentos y también ha incorporado juegos aborígenes: “Nos pusimos a investigar juegos aborígenes. Hoy ya tenemos casi diez juegos con semillas y tableros”, detalla Castañeda.

El grupo organizador se reúne semanalmente a planificar actividades y a seguir relevando, eligiendo y categorizando juegos. En esas clasificaciones dan cuenta de juegos individuales o grupales y, a su vez, los dividen en tres tipos: Carnaval de Agua, CUJUCA de Juegos Callejeros y CUJUCA de Juegos Aborígenes. Por otro lado, aparecen juegos y formas de jugar que son sometidas a discusión porque no parecen adaptarse fácilmente a

la calle y a la multitud. Por ejemplo, la escondida y la mancha. Guillermo comenta que en sus intercambios y evaluaciones grupales advirtieron que la escondida era muy difícil de jugar no sólo por su despliegue espacial, sino porque necesitaba que los jugadores pudieran identificarse y reconocerse entre ellos.

Los climas del evento son variados. Luego del momento inicial de euforia y expectativa, la Cumbre toma un ritmo sostenido durante un par de horas hasta que llega el momento en el que todo empieza a diluirse y el ambiente se silencia: “Ahí te das cuenta de que ya está, que pasó una hora y media y el nene está del brazo de la mamá y ya se quiere ir. Cuando CUJUCA se termina levantamos todo. Y ahí queda la rayuela pintada en la calle y los autos le pasan por encima y la van despintando”, relata Castañeda. A partir de esta sensación de desazón ante lo efímero, los cujuqueros del Abasto decidieron armar una suerte de CUJUCA entre los juegos de una plaza del barrio. Allí permanece el dibujo de la rayuela, ahora sí indeleble, al lado del tobogán.

Aquella experiencia que nació en la calle Humahuaca viene siendo replicada en escuelas, barrios y ciudades del país. Hay un legado CUJUCA que los del grupo del Abasto fueron intencionalmente multiplicando entre maestros, alumnos, vecinos y todos aquellos interesados en salir a la calle a jugar. Pero, fundamentalmente, la Cumbre de Juegos Callejeros se autodefine como una red, un tejido que se va transformando y extendiendo sin control, que pretende y espera ser tomada por otros. El espíritu que se promueve es precisamente éste: el del entramado descontrolado, carente de autores, versátil y simple: “Nosotros ya no tenemos el dominio de CUJUCA. En realidad, nosotros no inventamos nada”, concluye Guillermo Castañeda. ♦

REVUELO: una experiencia de construcción colectiva entre chicos y grandes

Por **Ana Alma** y **Graciela Soler***

“**R**evuelo” fue una experiencia¹ que no solo permitió al Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes² considerar la posibilidad de implementar un proyecto transversal a las cinco instituciones que lo integran, sino que también introdujo la pregunta sobre la posibilidad de lo común, una pregunta que aún hoy nos atraviesa y se actualiza en nuestra tarea educativa.

Este proyecto transversal que adquirió el nombre de “Revuelo” fue definido inicialmente como aquel que llevaría adelante: “La realización de un documental acerca del proceso de diseño y construcción de un objeto volador”, proceso que comenzó en el 2010 y concluyó a fines del 2011 y en el que participaron todos los integrantes de las Casas: adultos y más de 500 niñas, niños y adolescentes de 6 a 18 años.

Hoy pensamos este encuentro como una posibilidad que, como institución, nos permitió juntarnos a crear y dialogar con otros, como un gesto que de alguna manera nos acercó a la dimensión de lo político que, como dice Rancière, no debe ser entendido tanto “como un principio en el ejercicio del poder y la lucha por el poder”, sino “como la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y que responden a una decisión común, de sujetos considerados capaces de designar a esos objetos y de argumentar sobre ellos”. (Rancière, 2005).

-
1. Participaron también de esta experiencia, en tanto integrantes del “Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes”: Laura Divito, María Ana Monzani, Eugenia Núñez y María del Carmen Quintana.
 2. Como dice Larrosa (2003): “Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo (...) siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma”.
 3. Las Casas de los Niños y de los Adolescentes funcionan diariamente, a contra turno escolar, y están ubicadas en los barrios de Barracas, Lugano, La Boca y Arturo Illia de la Ciudad de Buenos Aires (República Argentina). Las mismas ofrecen a chicos y adolescentes la posibilidad de participar, junto a un grupo de pares, de un proyecto común que, integrando diferentes lenguajes expresivos, concluye con una producción anual. Además, esta propuesta educativa incluye el despliegue de diferentes dispositivos que permiten el acceso a derechos a partir del trabajo en red con distintas instituciones. En el año 1992 se inauguró la primera casa en el barrio de Barracas. El Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes depende de la Dirección General de la Niñez y Adolescencia, Ministerio de Desarrollo Social, GCABA. (Para más información: elblogdelascasas.blogspot.com.ar).



* Ana Alma es docente de educación primaria. Cursó el Diplomado “Jóvenes en situación de dificultad: enfoques interculturales y prácticas profesionales” (CEM). Se desempeñó como docente en escuelas primarias y formó parte de la Cátedra “Prácticas Profesionales I” de la Tecnicatura en Pedagogía Social del Instituto de Tiempo Libre y Recreación. Actualmente forma parte de la coordinación institucional del “Programa Casa de los Niños y los Adolescentes” de la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social, GCBA.

Graciela Soler es Licenciada en Trabajo Social (UBA). Cursó la Carrera Interdisciplinaria de Especialización de Postgrado en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles CEA – UBA. Cursó y se desempeñó como docente del Diplomado “Infancias y Adolescencias: Teorías en los Bordos” (CEM). Formó parte del diseño y se desempeñó como docente en la Carrera de “Pedagogía Social” ISTLYR, Ministerio de Educación, GCBA. Coordina desde 1990 el “Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes” de la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social, GCBA.

Acerca de “Revuelo”

Cuando buscamos la palabra “revuelo” en el diccionario encontramos las siguientes definiciones:

- Agitación entre personas.
- Segundo vuelo que dan las aves.
- Turbación y movimiento confuso de algunas cosas.
- De revuelo: pronta y ligeramente, como de paso.

Si pensamos esta misma palabra en clave de la experiencia transitada, se suman otras interpretaciones posibles:

- Intento de ganar lo público, de mostrar otra mirada sobre las infancias y adolescencias.
- Salir de la costumbre, de lo conocido, de lo instituido
- Volver a jugar.
- Dar lugar a lo inédito que traen los más chicos.

Y cuando nos preguntan qué fue “Revuelo” hablamos de un equipo que pensó en presentar públicamente una decisión de:

- Diseñar y construir junto con los chicos un objeto y echarlo a volar.
- Encontrarnos con otros que nos acompañen en el lanzamiento.
- Escribir un Manifiesto.
- Documentar el proceso para que perdure lo que pueda perdurar.

En un intento de transmisión siempre insuficiente intentaremos un posible relato de lo que hoy nos queda de la experiencia “Revuelo”, la que se nos sigue presentando como fecunda y enriquecedora.

Pre-ocupación

Abril del 2009 nos encontró preñados y reflexionando acerca de una posible “propuesta de circulación” dirigida a quienes integrábamos el Programa (grandes y chicos) y que respondía a un deseo que sosteníamos desde hacía tiempo:





hacer público y dar más visibilidad a lo que veníamos haciendo desde hace más de 23 años. Estábamos preocupados por unas modalidades del discurso muy instaladas acerca de la peligrosidad de las infancias y adolescencias, sobre todo de aquellas que se encuentran en situaciones más desfavorables; sentíamos cierta incomodidad frente a la naturalización de esas adjetivaciones que van construyendo una idea del otro peligroso sobre la que se despliegan unas intervenciones que patologizan y criminalizan a chicos, a jóvenes y a sus familias. Estas formas del discurso no sólo estaban presentes y se reproducían en los medios, en diarios y televisión, sino también en el diseño de diferentes dispositivos de intervención con las infancias y adolescencias. En este marco, sentimos que debíamos hacer algo que pudiera dar visibilidad a otras formas posibles de nombrar y, en consecuencia, de pensar y hacer con los niños, niñas y adolescentes.

A principios del 2010 comenzamos a jugar con la idea de llevar adelante un “proyecto transversal” en donde todos, chicos y grandes, pudiéramos reencontrarnos. Sentíamos la necesidad de compartir, de circular por lugares no tan conocidos, de encontramos en una nueva propuesta que trascendiera, sin desconocer la instancia del trabajo grupal y territorial. Imaginamos diferentes escenarios en donde pudiéramos llevar adelante este proyecto colectivo. Muchas ideas fueron apareciendo: la realización de un documental, la edición de un libro, la organización de jornadas de debate, una fiesta callejera. Finalmente hubo un proyecto que pareció resumir muchos de estos deseos y desafíos: la posibilidad de realizar un documental sobre el proceso de diseño y construcción de un objeto volador. Esta síntesis

nos permitió organizar la tarea y dividirnos en comisiones de trabajo.

A pesar de los prejuicios existentes respecto de lo poco operativa que es esta clase de organización, conformamos no una, ni dos, sino ocho comisiones de trabajo: La *Comisión de Escritura* se encargó de diseñar y redactar el Proyecto; la *Pedagógica* planificó actividades para trabajar con todos los chicos sobre las significaciones presentes en el volar; la *Comisión Objeto* fue la encargada del diseño y construcción del objeto volador; la *Comisión Manifiesto* redactó el pronunciamiento de los adultos; la *Comisión Evento* coordinó la fiesta en donde se lanzaría el objeto volador. Por último, la *Comisión Documental* sería la encargada de registrar todo el proceso en vistas a, como su nombre lo indica, editar un documental.

A esta altura todo parecía demasiado ambicioso y bastante difícil de llevar adelante. Las dificultades a veces se presentaban como la posibilidad o no de contar con los recursos necesarios en el tiempo adecuado. Otras veces, con el hecho de ser muchos (casi 500 niños, niñas y adolescentes) de diferentes barrios y, al mismo tiempo, con la sensación de ser pocos para llevar adelante tantas tareas. Surgían entre nosotros largas discusiones y fuertes debates: o bien nos centrábamos en la factibilidad técnica para dar curso al proyecto, o bien poníamos el acento en el deseo, y entonces pensábamos que algo vuela porque se cree que esto es posible, que casi todo puede volar.

En un intento de sortear el riesgo de fragmentación que implica esta modalidad de trabajo, nos dimos espacios de reuniones generales, espacios de encuentros de representantes de cada comisión (la *Comisión General*), pero, y sobre todo, redescubrimos la importancia de la inclusión de una mirada y un acompañamiento externo que ayudó a superar problemas vividos como insalvables. Esta fragmentación por momentos parecía reproducirse dentro de cada comisión; se presentaban antinomias difíciles de superar, por ejemplo, las referidas al lugar del evento: ¿norte o sur de la ciudad? O las relacionadas con el manifiesto: ¿portador de una denuncia, de una preocupación por la injusticia o de una propaganda vacía de sentido? O bien: ¿un objeto que se eleve, o un objeto que vuele y se pierda? ¿Todo el objeto volaría o solo una parte?

Ocupación

Como una forma posible de dar lugar al trabajo sobre lo que significaba “volar”, en un primer momento los adultos comenzamos a producir diferentes relatos sobre el tema: poéticos, científicos y teatrales. Luego, imaginamos, planificamos y llevamos adelante tres encuentros con todos los niños, niñas y adolescentes para trabajar con ellos las significaciones presentes en el volar.

Chicos y grandes transitamos por diferentes propuestas –encuentros de formación, jornadas de juego, talleres– en donde jugamos con el cuerpo, diseñamos maquetas y lugares imaginarios, construimos prototipos y artefactos voladores, nos deslizamos por enormes toboganes, experimentamos con la palabra, compartimos cuentos e historias, aprendimos e investigamos sobre lo que implica volar, nos acercamos a lo que esta experiencia significó en la historia de la humanidad, los diferentes intentos del hombre por elevarse, también nos acercamos al mundo de las aves, al del diseño en general y, especialmente, al de diferentes tipos de máquinas.



Refiriéndose al tema del vuelo, los chicos decían: “Lo más importante para volar es el aire, para avanzar, porque el aire está en muchos países”; “También se puede volar con la imaginación”; “Es como un sueño, el sueño de volar”; “Volar tiene distintos momentos, se necesita fuerza, impulso”; “Cuando se despegasiento: miedo, alegría, escalofríos, ruido de avión, ruidos de hojas, ruido de la gente hablando”. También pusieron a volar bañeras, edificios, aviones, dinosaurios, sillones, gente, pizzas, corazones, caballos, lavarropas, zapatillas y barcos. El momento en el que aparecieron los chicos y adolescentes ocupando un lugar en la escena fue uno de los más significativos de todo el proceso: ahí sentimos que el proyecto había empezado verdaderamente.

Construcción

El objeto volador fue en todos sentidos un invento en el que confluieron las ideas de muchos. Algo nuevo que, como tal, demandó tiempo, problemas a resolver, dudas acerca de su factibilidad. Algo pensado y construido con mucha dedicación y cuidado. Para resolver cómo iba a ser el objeto en cuestión y concretamente su construcción, entramos a diferentes páginas de Internet de diseño industrial. Así pudimos acercarnos a profesionales de la carrera de Diseño Industrial de la UBA, quienes nos ayudaron a resolver los problemas técnicos, estéticos y funcionales de la construcción y organizaron encuentros de formación sobre este tema dirigidos a todos los chicos y adultos del Programa.

Tanto para llegar al diseño común, como para la realización de las partes del objeto volador, a lo largo de un año llevamos adelante encuentros en los que chicos y grandes nos mezclamos por zonas, por edades y en función de diferentes tareas. De estas instancias de trabajo surgieron producciones únicas: el objeto en sí, conformado por dos partes, una que se elevaría y otra que se perdería en el cielo; la forma de este objeto, una suerte de barco-bañera-caballo; las partes que lo conformarían: escaleras, garras, periscopios, engranajes, patas, banderines, mascarones de proa, anclas, ojos de buey; su nombre “Revuelo”; una canción; todas ellas partes de un todo que iban

dando forma a ese proyecto colectivo que sería presentado en una fiesta en una plaza de la ciudad.

Fiesta: 11 de diciembre de 2010

Van llegando los diferentes grupos de chicos con sus familias con banderas enormes en las que se leen los nombres de sus barrios. Los esperan espacios de juego que ponen a disposición distintas propuestas relacionadas con el vuelo, el movimiento, la gravedad, la construcción de máquinas, todos dispuestos en gacebos distribuidos a lo largo del círculo que la plaza delimita, y el sol. Se acercan chicos y familias que pasan por ahí y se van sumando a la propuesta; nos vamos mezclando conocidos y desconocidos en un juego compartido. En el centro del círculo está el objeto volador, inflado y multicolor; su base envuelta en telas que recuerdan los colores del mar, de la espuma, del cielo. El objeto proyecta a través de una soga un globo celeste que se eleva a varios metros, con su nombre: “Revuelo” y que espera, como lo habíamos planificado y ensayado, ser soltado. Todos, chicos y grandes, reconocemos en “Revuelo” la parte, la forma o el color que decidimos junto a otros: el ancla, la garra, el mascarón de proa, el azul, el verde, el celeste. La proximidad de una tormenta se presiente, lo confirman las nubes que se acercan, los relámpagos que se ven a lo lejos. Nos vemos envueltos en un dilema: ¿Apuramos la fiesta? ¿Lanzamos el objeto antes de lo previsto? ¿Leemos rápidamente el Manifiesto? ¿Cantamos la canción ensayada? Una parte del objeto, el globo con su nombre, es liberado. Mientras se pierde en el horizonte lo seguimos con la mirada, casi en silencio.

La tormenta ya llegó. El barco bañera-caballo no se eleva, se queda entre nosotros, se resiste. Entre todos lo sostenemos, lo alzamos a

tientas y comienza a generarse una multitudinaria vuelta olímpica llevándolo en andas bajo una lluvia, ahora torrencial. Algunos transportan bailando las telas que han arrancado de la plataforma que sostenía al objeto, otros gritan “dale, campeón”, otros cantan, otros refugiados en los gacebos aplauden, muchos chicos chapotean y se revuelcan en los charcos.

Este momento, en que irrumpe lo imprevisto, trae en su potencia algo inesperado, algo que nos obliga y a la vez nos permite pasar de esa escena “montada previamente” a otra que consiste en atravesar la tormenta y vivir la situación. Una mamá desconocida se acerca preocupada porque no encuentra a su hijito de 4 años. Alguien organizó rápidamente su búsqueda y podemos encontrarlo en una plaza cercana. Pudimos cuidarnos sin poner orden.

¿Qué fue y qué es Revuelo?

¿Qué fue Revuelo? ¿Qué sigue siendo? Las definiciones siguen siendo insuficientes. Intentamos una vez más una respuesta: una oportunidad para juntarse; un proyecto llevado a cabo entre chicos y grandes; una tempestuosa fiesta en un espacio público (que luego descubrimos se llamaba “el teatro griego”): un ditirambo en la Plaza de Las Nereidas (plaza ubicada en ese Sur de la Ciudad de Buenos Aires que en otra época fue el Norte); un proyecto abierto; un movimiento posible.

¿Por qué lo hicimos? Tal vez porque estábamos algo aburridos, porque queríamos salir a compartir con otros. Tal vez porque nos sentíamos demasiado burocratizados o repitiendo unas formas construidas a lo largo del tiempo. Quizás, justamente por esa incomodidad o esa sensación de victimización que nos producen a veces los discursos sobre el

malestar. ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? Tal vez, porque en el intento de hacer pública una reflexión sobre lo que hacemos, sobre lo que somos, podemos producir un movimiento, pensar en que es posible, al menos por un momento, otra cosa. Parece ser que lo que está en juego en estos oficios y lo que hay que arriesgar es nuestra propia identidad, en un esfuerzo por dar lugar al otro, por ganar lo público, lo exterior, en una nueva

El Manifiesto

“Nosotros, quienes desde hace 20 años venimos construyendo una propuesta con niños, niñas y adolescentes, trabajando a diario en diferentes barrios de nuestra ciudad en el ámbito público, hoy nos reunimos para lanzar a volar un objeto, un objeto que imaginamos junto con los chicos.

Decidimos poner en escena la potencia de una construcción colectiva en la que nuestras inteligencias y nuestras voluntades asumen su poder y abren la posibilidad de elevarse.

Decidimos convocarnos a la invención y, en este acto de construcción de un proyecto entre grandes y chicos, queremos manifestarnos.

Los chicos dicen: *“Queremos algo nuevo, volar es posible, queremos mirar las cosas desde otro lugar”.*

Nosotros como adultos decimos: *“Nuevas figuras de infancias y adolescencias nos convocan al pensamiento, a la escritura y a la acción”.*

Lo afirmamos con fuerza: hace falta mirar de nuevo y desde otro lugar, hacen falta nuevos gestos que acompañen nuevas ideas.

Buscamos abrir brechas en un imaginario social que condena a niños, niñas y jóvenes a una adjetivación mortífera: “inmaduros e incompletos” los niños, “peligrosos y en riesgo” los jóvenes. Son etiquetas de compasión y alarma que producen el efecto siniestro de clausurar sus identidades y destinos.

Afirmamos la igualdad y la novedad como punto de partida en la consideración de lo humano.

Todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes son capaces, constructores de sus propios sueños y deseos, todos tienen derecho a volar y a elegir cómo y cuándo hacerlo.

Sólo así podremos inaugurar en cada niña, niño y en cada adolescente, un tiempo abierto al enigma y a la libertad.

Los chicos dicen: *“Volamos por la imaginación de las cosas vistas”.*

Nosotros como adultos decimos: *“Un vuelo que abra una dimensión de posibilidad a lo nuevo, a salir de lo conocido para después volver a descubrirlo o arribar a otros territorios. Y aterrizar así transformados por la experiencia del vuelo, por haber mirado las cosas desde cierta distancia, por haber vislumbrado otros recorridos”.*

Para iniciar el vuelo hacen falta ciertas condiciones.

Necesitamos una plataforma de lanzamiento que nos permita imaginar que el vuelo es posible y que el despegue no será un salto al vacío. Una plataforma que nos sostenga para tomar el impulso y animarnos a volar.

Las plataformas para los niños, niñas y adolescentes requieren de la presencia de los adultos.

Una presencia sostenida en el tiempo, que respete su humanidad sin avasallarla ni abandonarla.

Una presencia que considere que todos formamos parte de lo común y por eso ofrezca y dé un lugar allí a los chicos.

Una presencia responsable que sostenga, cuide y se empeñe en su convicción de que todos tienen el derecho a volar y a elegir sus propios rumbos.

experiencia tal vez más amplia de lo múltiple o de lo nuevo. Quizás en esta última idea resida el impulso vital de continuar sosteniendo una pregunta por la justicia. Todos interrogantes que intentan anclar o explicar una experiencia que para muchos de nosotros cobró significación una tarde de verano en la fiesta de presentación de un objeto volador con una forma extraña. ♦

Una presencia que reconozca en los chicos una particular manera de ver el mundo y de transitar la incertidumbre.

Una presencia que, así pensada, habilite la construcción de un vínculo entre grandes y chicos a partir de la confianza en el otro, en su palabra y en su potencia.

Una presencia que apueste y espere, sin saber cuáles serán los recorridos ni cuánto durará el vuelo.

Estas presencias se construyen entre todos y por eso es importante ganar lo público, el espacio en el cual imaginar la posibilidad de un proyecto de felicidad común que nos sostenga a grandes y chicos.

Los chicos dicen: "Volamos porque necesitamos aire y aire hay en todos los países".

Nosotros como adultos decimos: "Nos pronunciamos colectivamente a favor de inventar y reconstruir una experiencia de encuentro".

Nos resistimos a rendirnos a la fragmentación, a la agonía, a la soledad.

Hoy nos animamos a vencer la gravedad, ser más livianos que el aire y de una manera sutil ascender y ver las cosas desde otras perspectivas.

Emprendemos esta aventura con los chicos, sin ellos sería impensable. Niñas, niños y adolescentes tienen mucho para decir, de ellos aprendemos todos los días. Sabemos que a veces causan grandes revuelos y eso vale, nos renueva, nos hace pensar como posible lo que considerábamos imposible.

Los chicos dicen: "Volar por el amor y la maldad".

Nosotros como adultos decimos: "Volar impulsados por la ale-

gría y por la indignación. Un Revuelo lúcido que sabe de las injusticias y a la vez esperanzado porque se siente parte de la lucha cotidiana de muchos otros".

Junto a ellos queremos invitarlos a un Revuelo compartido y colectivo. Revuelo como acto político.

Revuelo en el espacio público.

Revuelo que rompe fronteras habilitando la posibilidad de transitar nuevos territorios.

Revuelo para estar presentes con los chicos y no de cualquier manera, es necesario que nos sostengamos entre todos, que nos acompañemos para cuidar lo nuevo.

Revuelo porque siempre es posible llegar más alto, más allá de los límites en donde muchos desean que nos quedemos.

Revuelo porque todos necesitamos aire nuevo, y la infancia y la adolescencia son aire nuevo, son posibilidad, son potencia.

Revuelo frente al desamparo, a la indiferencia, a las etiquetas.

Revuelo para pronunciamos.

Revuelo para incomodar, para interpelar.

Revuelo para conmovemos.

Revuelo que frente a la deshumanización afirma el estatuto de humanidad.

Revuelo para sostener una pregunta por la justicia.

En este Revuelo de miradas nuevas insistiremos una y otra vez. Es nuestro compromiso ético y político.

Y cuando creamos, cuando nos ilusionemos de haber llegado, sepamos que el viaje estará en un nuevo inicio.

Trabajadores del Programa Casa del Niño y del Adolescente



Bibliografía

ALIX JUNCO, L.; ARISPE, N.; BATISTA, E; DAPE NA, C.; LAPEGNA, A., MONZANI, M.; NÚÑEZ, E y SOLER, G., (2009) Escenas, escenarios y representaciones (Algunas reflexiones acerca de una práctica profesional en el Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes). Presentación para el "II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes". UNMDP - FLACSO.

LARROSA, J., (2003) Conferencia: "La experiencia y sus lenguajes". Serie "Encuentros y seminarios", Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.

LEWKOWICZ, I., (2004) *Pensar Sin Estado*, Buenos Aires, Paidós.

RANCIÈRE, J., (2005), "Políticas estéticas", en *Sobre políticas estéticas*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

El espacio de los niños

Felipe, 6 años:
Mi juego favorito
son las hamacas
de la plaza .



María, 9 años:
Me gusta jugar
al voley con mis
amigos del
club .



Paloma, 7 años:
Juego tecnológico
me gusta la Wii.
Juego no tecnoló
gico el pasa
manos de la
plaza .



Lara, 8 años:
Jugar es divertirse
con alguien más. Me
gusta jugar a la Play
porque me gusta
estar con controles y
usar personajes que
no existen .





Luana, 8 años:
Me gusta jugar
a las Barbies .



Pancho, 3 años:
Éste es el parque donde jugaba
con mi papá en las vacaciones.
Me encantan los deportes .



Aitana, 5 años:
Me gusta jugar
con los perritos a
control remoto .



Ian, 9 años:
Me gusta jugar con mi
muñeco Power Ranger .

El espacio de los niños

Cande, 10 años:
Me gusta jugar a la
escondida con Lola .



Grego, 7 años:
Me gusta construir,
con herramientas y mi
pistola de clavos .



Rosario, 8 años:
Me gusta jugar al
Twister Dance. Me lo
enseñó mi
prima .



Ediciones anteriores



Por escrito N° 8

El inicio de la infancia

Reflexiona sobre los desafíos que presenta el hecho de “hacer lugar” a las nuevas generaciones a través de prácticas de cuidado, protección y estimulación. A su vez pone de relieve la importancia de pensar los primeros años de vida del niño/a (de 0 a 3 años) en relación a los actores intervinientes en esta etapa, en particular la madre, figura central de cuidado.



Por escrito N° 7

La educación como obra de arte

Invita a reflexionar y comprender acerca de por qué es importante trabajar para que todos los niños y niñas tengan acceso a las expresiones socioculturales, bajo la premisa de que cuanto más amplia sea la participación de los chicos en experiencias de este tipo, mayores serán sus Oportunidades Educativas.



En Cursiva N° 6

Educación primera

Los niños más pequeños y sus filiaciones con lo educativo.

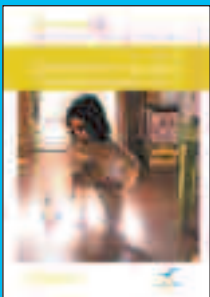
Presenta artículos e investigaciones que abordan la educación inicial involucrando múltiples temáticas y actores (crianza, socialización, educación formal, política pública, expectativas colectivas). A partir de ello, se sugieren pistas que permitan comprender (para luego poder intervenir) en los procesos educativos por los cuales transitan hoy los niños y niñas.



En Cursiva N° 5

Espacios que educan

Presenta diferentes posiciones y modos de abordaje de una temática con diversas posibilidades de análisis: el espacio público y la infancia; para redefinir su valor actual como herramienta educativa, resignificar sus usos y promover que los mismos sean reapropiados por niños y niñas.



En Cursiva N° 4

¿Qué tan chicos son los chicos?

Ensayos sobre la participación infantil. Ingresamos a la temática de la participación infantil, abordándola desde diferentes posiciones y enfoques, analizándola en su especificidad y su impacto en las prácticas sociales con niños y niñas.



En Cursiva N° 3

La defensa y protección de los derechos de los niños desde las experiencias de las organizaciones de la sociedad civil

Investigación sobre el campo de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, focalizada en la mirada de las organizaciones de la sociedad civil.



En Cursiva N° 2

Desertores presentes

Qué aprende el alumno cuando no aprende. Compila los hallazgos de investigaciones multidisciplinares que miran desde distintas lógicas y perspectivas el acto educativo, incorporando al análisis y reflexión la categoría de “desertor presente”.



En Cursiva N° 1

Hoy... la infancia hoy

Compila las posiciones de cuatro especialistas bajo dos ejes fundamentales: qué es la infancia hoy en la Argentina, y cuáles son las prioridades para generar políticas de infancia.

¿Cómo acceder a todas las ediciones de Por escrito? Puede descargar la versión digital en la biblioteca electrónica de nuestro sitio web: www.fundacionarcor.org. También puede solicitar la versión impresa enviando un mail a funarcor@arcor.com, incluyendo sus datos, los de la organización a la que pertenece y los motivos del pedido. Para recibir más novedades de Fundación Arcor, se puede suscribir a nuestro newsletter enviando un correo a comunicacionfunarcor@arcor.com.

Seguinos en   