



¡Jugar y Leer! Primer Festival Internacional del Juego ¡Juguemos Más! 2018

Edición Digital / Centro Cultural de España - CCESantiago

Consejera Cultural y Directora del CCESantiago

Rebeca Guinea Stal

Coordinación editorial

Alicia Fredes Ferrada

Isabel Reyes Arellano

Editor

Héctor Hidalgo González

Diseño y diagramación

Francisco Martínez Muñoz

©Centro Cultural de España / CCESantiago

www.ccesantiago.cl

Edición Digital, mayo de 2019.

Las imágenes de portadillas corresponden a una selección realizada de los 86 juegos que aparecen en el cuadro del pintor holandés Pieter Brueghel el Viejo (1525-1569), titulado "Juegos Infantiles" (1560).

CENTRO CULTURAL DE ESPAÑA – CCESantiago





Índice

PRESENTACIÓN	5
PONENCIAS	6
EJE 1: JUEGO, CULTURA Y EDUCACIÓN	6
El juego en la educación y la cultura - Oriol Ripoll	7
Curiosidad, creatividad y juego - Claudio di Girolamo	21
El rol del juego en el fortalecimiento de la convivencia escolar - Macarena Macaya	28
EJE 2: JUEGO, FAMILIA Y CIUDADANÍA	34
El juego y su rol en la familia y la comunidad - Oriol Ripoll	35
Juguemos+cerca, un juego diseñado para potenciar el vínculo al interior de la familia, y sus orígenes desde la educación - Carolina Baltra	48
La familia, contexto primordial pero no exclusivo, del juego en general y del “Juego de Familias: Pobladores de Chile” - Clotilde Sourdat	58
Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas- Karen Plath Müller Turina	75
EJE 3: INNOVACIÓN, CREACIÓN Y PROYECTOS COLABORATIVOS	92
¿Cómo estudiamos videojuegos? dificultades y oportunidades desde las ciencias sociales - Marión Paz Garolera Rosales	93
Problemas y desafíos en el desarrollo de tecnologías accesibles desde la academia - Soledad Véliz Córdova y José Pablo Escobar Torres	103
La subjetivación en juego, reflexiones para la defensa de la acción libre y transformadora - Cristián Idiáquez Urrea	112



EXPERIENCIAS COMPARTIDAS 126

A mí me interesa quien dejó de jugar - Iván Peña Johnson 127

El juego en 50 preguntas - Oriol Ripoll 129

El Observatorio del Juego nace para enseñar de otra forma - Daniel Barría 134

ENTREVISTAS 142

Iván Peña Johnson: El juego genera cohesión social 143

Oriol Ripoll: La gamificación parte de la necesidad de hacer nacer una motivación de los participantes y de su implicación en los procesos de formación o participación 146

RESEÑAS 150

El gran libro de los juegos para toda la familia - Oriol Ripoll 151

Las ludotecas. Instituciones de juegos - María de Borja i Solé 152

Gamificación en bibliotecas. El juego como inspiración - Ana Ordás 153

Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales - Pilar Lacasa 154

PARTICIPANTES 155

Carolina Baltra (Chile) / Daniel Barría Cornejo (Chile) / Alex Bellido Yáñez (Chile) /

Claudio di Girolamo (Chile) / Marión Paz Garolera Rosales (Chile) /

Cristian Idiáquez Urrea (Chile) / Macarena Macaya Arancibia (Chile) /

Iván Peña Johnson (Chile) / Karen Plath Müller Turina (Chile) /

Oriol Ripoll (España) / Clotilde Sourdat Francillon (Francia) /

Soledad Véliz Córdova (Chile) / Patricio Vielma Vergara (Chile)

Lo que opina la gente 163

Imágenes del Primer Festival Internacional del Juego ¡Juguemos Más! 166

Programa del Primer Festival Internacional del Juego ¡Juguemos Más! 174



Presentación

El Centro Cultural de España, CCESantiago, siguiendo los principios rectores de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID y del programa de Capacitación para el Desarrollo en el Sector Cultural de la Cooperación Española, ACERCA, y con la férrea intención de instalar una Estrategia de Cultura y Desarrollo para la formación de capital humano en el ámbito de la Cultura, adoptó la decisión de dar visibilidad al papel protagónico que tiene el juego en la asimilación de la cultura, la educación y el desarrollo humano. Siguiendo esta misma lógica, creamos en nuestra Mediateca un espacio de Ludoteca, algo que ha demostrado ser una excelente iniciativa que está fomentando el juego y sus beneficios asociados en toda la comunidad lectora de amigas y amigos del CCESantiago.

Tras esta primera importante experiencia en torno al juego, en el año 2018 se organizó un encuentro con la comunidad cultural, social e institucional —entre ellos estuvieron varios Institutos Culturales Binacionales, el Ministerio de Educación, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio— al que denominamos: **Primer Festival Internacional del Juego ¡Juguemos Más!** Este gran evento, desarrollado entre los días 22 y 27 de septiembre de 2018, tuvo como principales destinatarios a los educadores, bibliotecarios, animadores culturales, mediadores de la lectura, especialistas en el juego, diseñadores, creadores, editores de juegos, y, también, a estudiantes, así como a la comunidad y familia en general.

Con la activa participación de expertos en el juego, creadores, diseñadores, académicos, psicólogos y gestores culturales, se desarrolló este festival que hizo un llamamiento al trabajo transdisciplinar abordado desde tres vertientes bien definidas:

- Juego, cultura y educación.
- Juego, familia y ciudadanía.
- Innovación creación y proyectos colaborativos.

Los resultados de aquella maravillosa semana de septiembre de 2018 están aquí presentes, en este libro digital de carácter divulgativo que pretende trasladar a otros lugares las experiencias vividas en el CCESantiago. Esperamos que **¡Jugar y Leer! Primer Festival Internacional del Juego ¡Juguemos Más! 2018**, sea una inspiración para tod@s aquell@s amantes del Juego y de la Cultura.

Rebeca Guinea Stal
Consejera Cultural y Directora del CCESantiago



Eje 1

Juego, cultura y educación

El juego en la educación y la cultura

Oriol Ripoll¹

Gary Gygax es un desconocido fuera del mundo del juego, y muchos jugadores desconocen su nombre, aunque reconozcan su juego como uno de los que marcó la historia del juego en el siglo XX. Su papel es muy importante como modelo para transformar la forma como podemos usar el juego para favorecer el aprendizaje.

Pero antes de explicar su aportación, es necesario citar un principio que basa toda mi tarea como autor de juegos para proyectos pedagógicos o culturales:

En el siglo XXI no puedo entender la educación o la dinamización de la cultura sin el juego.

De esta frase me gustaría remarcar dos palabras: **juego** y **dinamización**.

¹ Especialista en juegos, desarrolla proyectos educativos y experiencias de comunicación. Autor de juegos para proyectos educativos, publicidad, ocio, experiencias de comunicación, encuentros y experiencias formativas. Formador en diferentes universidades, másteres, posgrados (URL, UPF, UB, UdG), jornadas y programas formativos (Porta 22 de Barcelona Activa, Pimec y escuelas de verano).



1. Juego

Que el juego es importante para explicar la educación o la cultura es algo que, de hecho, podría extrapolarse a cualquier momento histórico. El uso del juego no es algo relacionado con movimientos de renovación pedagógica o innovaciones revolucionarias. Es algo que viene de lejos.

1.1. Jugar no es una innovación

Thomas Murner (1475-1537), fue un monje franciscano que daba clases de lógica. Pensó que sería necesario crear algún sistema que permitiera a sus alumnos recordar los conceptos que aparecían en clase. Para ello creó una baraja de cartas donde las imágenes escondían los conceptos de sus clases como un sistema nemotécnico. Además, pensó una serie de ejercicios y juegos para trabajarlos. Esto pasó a finales del siglo XV y quedó recogido en el libro *Lógica memorativa* (1507).



Retrato de Thomas Murner, xilografía del libro *Lógica memorativa*.

De hecho, Murner no hizo nada más que responder a una pregunta: ¿cómo puedo conseguir que mis alumnos aprendan mejor? Y esta es, en el fondo, la primera pregunta que debería estar detrás de cualquier propuesta innovadora que vincule juego y educación.



Las cartas que Tomas Murner hizo daban aspecto de juego a un aprendizaje. Su intención respondía a la misma pregunta que debemos hacernos ahora.



1.2. Características del juego aplicado a la educación y la comunicación

En mi tarea como creador de juegos para proyectos educativos o de comunicación me he encontrado con la necesidad de dar una buena respuesta a la misma pregunta.

En el año 2001 creé **El gran juego del sistema inmunológico**, un juego de patio que formaba parte de una campaña de publicidad. La pregunta que guió el desarrollo de este juego fue: ¿cómo puedo conseguir que los participantes en este proyecto entiendan profundamente cómo funciona el sistema inmunológico del cuerpo humano?



En el Gran juego del Sistema Inmunológico se simulaban los ataques y las defensas en un cuerpo humano.



La respuesta: que vivan en primera persona quién es cada personaje y qué papel tiene en el sistema. Y el resultado fue un juego de patio, unos eran atacantes y otros defensores y tenían un sistema de combate muy simple. Después de cada partida, los jugadores reflexionaban sobre el papel de cada personaje en el sistema inmunológico.

Tras un duelo, quien ganaba quitaba una vida a su adversario. Y si esto lo hacían los atacantes, ya que eran más fuertes que el sistema de defensa, el cuerpo enfermaba. O si, por el contrario, los defensores derrotaban a sus adversarios, teníamos un cuerpo con unas defensas bien entrenadas. Para crearlo tuve que asesorarme con científicos que aseguraron que todo lo que se explicaba era correcto. Y para asegurar que vinculaban lo aprendido en el juego con la realidad preparamos un material de trabajo que aseguraba esta transferencia.

La ciudad escondida

El Born Centre Cultural es un equipamiento cultural en Barcelona que alberga las ruinas de la ciudad después del asedio por las tropas borbónicas en el siglo XVIII. Hay dos salas expositivas y mucha historia que contar. Para



Toda la narrativa y los elementos de juego de “La ciutat amagada” (la ciudad escondida), estaban orientados en hacer que los usuarios descubriesen en primera persona la historia del asedio de Barcelona.



conseguir atraer al público joven diseñamos dos experiencias narrativas con puzzles que tenían como título genérico “La ciutat amagada” (la ciudad escondida). Cada una de ellas duraba 2 horas. Queríamos que los usuarios aprendieran la historia de lo que pasó en Barcelona. Así que para asegurar que los usuarios consiguieran aprender jugando, dividimos cada historia en 3 bloques de contenido. Cada bloque empezaba con una narración por parte de un dinamizador que explicaba un fragmento de la historia y lanzaba un reto.





Para resolver los retos, los participantes debían consultar textos históricos, visitar el yacimiento y comprobar qué fuentes decían la verdad y qué fuentes mentían. Todo el juego estaba diseñado como una aventura gráfica, de forma que los usuarios tenían la experiencia de vivir en primera persona un videojuego.

1.3. Tres aprendizajes

Estos dos ejemplos nos dan algunas de las claves que necesitamos para ver cómo deben ser los juegos vinculados a los procesos culturales o educativos:

- Poner un reto en primera persona. Aquello que define a un juego es la capacidad para retar a los jugadores, para proponerles acciones en las que deban poner en marcha todos los conocimientos que tengan para conseguir superarlo.
- Vinculación directa con el tema que se está tratando. Uno de los peligros del uso del juego en educación o cultura es la pedagogía de “con un 6 y un 4 aquí tienes tu retrato”. No podemos aplicar los mismos juegos a cada necesidad, sino que, al contrario, cada reto tiene una narrativa determinada que implicará una respuesta lúdica concreta.
- Y, por último, una mirada concreta a la forma como se relaciona lo que se ha aprendido en el juego con aquello que se necesita en la vida cotidiana.

Estos tres elementos (reto, vinculación y transferencia) son los primeros ingredientes imprescindibles para crear juegos que vinculen con la educación o la cultura.

1.4. ¿Qué juegos?

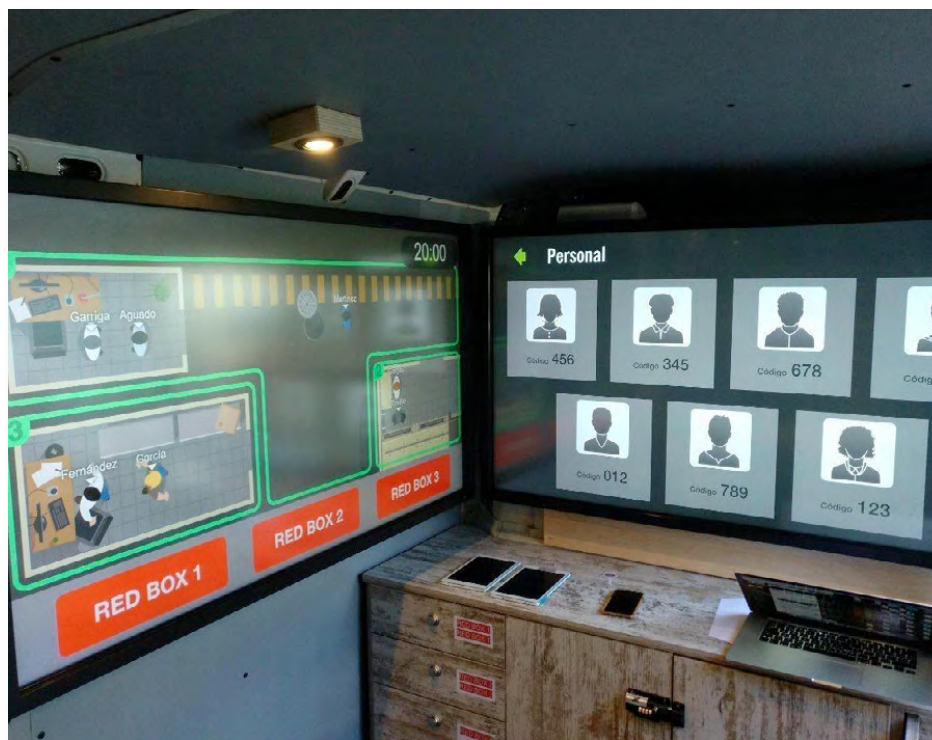
Hay una pregunta que suelen hacerme: ¿qué juego es el más adecuado para inspirarme en cada caso? Yo siempre respondo con esta frase:

Cualquier tipo de juego puede ser útil.



Esta frase no es inocente, sino que tiene una repercusión directa en cada una de las decisiones que tomemos. La primera y más importante es que las personas que nos dedicamos al mundo de la educación o la cultura debemos jugar a todo y de todo tipo. De cualquier juego, sea el que sea, se pueden extraer ideas o mecánicas que podemos aportar a cualquier otra iniciativa educativa o cultural.

Hay una tendencia innata en el mundo educativo de tomar solo los juegos analógicos (de mesa o tradicionales) como referentes para crear buenas experiencias de juego. Pero esto es quedarse solo a mitad de camino. Hay muchas grandes mecánicas de juego que salen de videojuegos o de juegos para plataformas móviles que son útiles en cualquier proceso de trabajo educativo.



Escape Van es una experiencia formativa que tiene el aire de un Escape Room.

Intentaré explicar esta necesidad de inspiración “multiplatafórmica” con otro ejemplo. Hace unas pocas semanas hemos estrenado Escape Van, un juego para trabajar la cultura de la seguridad en el trabajo que pasa dentro de una furgoneta. Los jugadores deberán descubrir qué pasó en el



presente, qué decisiones se tomaron en el pasado que influyeron en este presente y cambiarlo. Para ello será muy importante tener en cuenta las emociones de los protagonistas.

Todo empieza con la demanda de un cliente donde quería tener una experiencia de juego parecida a un Escape Room que nos permita explicar conceptos básicos de cultura de prevención de riesgos en el trabajo. Empezamos a dar vueltas a la idea y necesitamos algunos referentes. En este caso usamos estos juegos y productos culturales:

Idea	Referente
Escape Room porque es un concepto de moda.	Todos los Escape Room que conocemos.
Hay que descubrir algo y comprobamos si lo hemos hecho bien.	Q o Sherlock Holmes Detective assessor.
Todo lo que hago en el pasado tiene consecuencia en el presente.	Last Day of June.
Las emociones son importantes. Debemos saber cómo se sienten las personas.	The Big Bang Theory.
Las historias parecen desligadas, pero todo está relacionado.	Last Day of June & Her Story.

Si no somos capaces de integrar nuevos conceptos nacidos de los juegos que estamos jugando, siempre haremos lo mismo. Y entonces es cuando los juegos dejan de sorprender y pierden parte de su sentido transformador. Así que quizá sería necesario analizar cuáles son nuestros referentes. Quizás estamos de nuevo usando elementos del siglo XX para usuarios y alumnos del siglo XXI.

Volvemos a la frase anterior:

Cualquier tipo de juego puede ser útil

Esta frase también tiene otro mensaje importante. Para que un juego nos sea útil necesitamos no solo que tenga los elementos necesarios, sino que hagamos evidente esta utilidad. Corremos el peligro que el juego sea di-





vertido y que hayamos conseguido grandes cosas, pero que no hayamos sacado el jugo a cada una de las situaciones.

Así que después de cada acción educativa a través del juego, debemos buscar la manera de preguntarse: ¿qué han aprendido? y ¿cómo hago evidente este aprendizaje? Dando respuesta a estas preguntas, dejaremos que los usuarios descubran qué competencias y conocimientos han puesto en marcha a través del juego para conseguir resolver el reto planteado.

Y, además, estaremos evidenciando la importancia del juego como herramienta para la transformación educativa y cultural.

En resumen

Recapitemos. Hasta aquí hemos visto que la educación y la cultura no se pueden entender sin el juego. Pero que para que realmente sea un juego es necesaria la presencia de un reto, un universo que dé sentido a este juego con el tema que se trata y una fórmula que permita vincular lo que se ha vivido con los aprendizajes realizados.

Además, hemos visto la necesidad de jugar a todo y usarlo como motor para la innovación y una reflexión sobre cómo se ha actuado para ver todo lo que se ha aprendido en el momento de jugar.

2. Dinamización

Hasta ahora hemos analizado todo lo que hace referencia a los conceptos propios de los juegos. Pero hay algo más. Y ahora entra de nuevo nuestro amigo Gary Gygax. Gary era una persona con mucha imaginación. Sus padres le leían muchas historias y Gary buscó en los juegos aquellas grandes aventuras. Empezó con el ajedrez, pero encontró que le faltaba alguna cosa. Un día descubrió los juegos de guerra que gustaban a H. G. Wells y se le abrió un mundo. Sin embargo, aún le faltaba alguna cosa. En estos

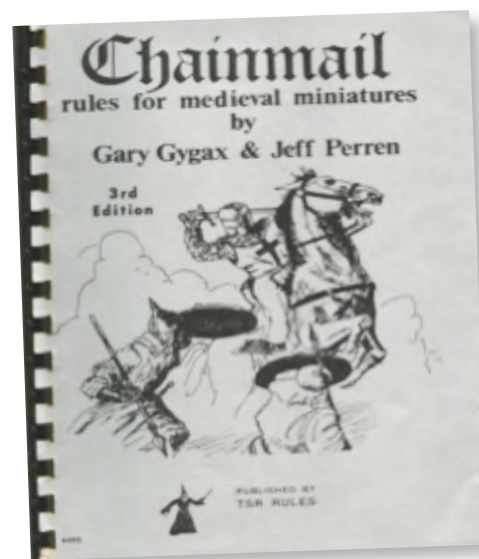
juegos Gary empezó a mezclar otros elementos que le parecían más interesantes: personajes con magia, dragones, hechizos y luchas cercanas a las lecturas de Tolkien o las aventuras de *Conan el Bárbaro*. Usaban unas figuritas y poco a poco fueron perfeccionando un sistema que publicó bajo el nombre de *Chainmail*. Una de las características de este juego es que había un personaje que creaba lo que vivía el resto; el máster.

Poco a poco fueron perfeccionando el sistema y en 1976 lanzaron un nuevo juego muy mejorado: **Dungeons and Dragons**. Pero con este juego lanzaron un nuevo paradigma: los juegos de rol.

En los juegos de rol el máster crea un escenario y debe conseguir que los jugadores vivan una gran historia, descubran muchas cosas y luego las quieran explicar.

Hace unas cuantas semanas Natxo Maté, un profesor de historia y ciencias sociales que usa el juego en sus clases abrió un libro de juegos de rol de Vampiros, y encontró una serie de propuestas de cómo hacer de máster:

1. Involucra a tus jugadores.
2. Cumple sus expectativas.
3. Prepara las partidas.
4. Lo primero es la historia; las reglas, después.
5. Descripción, diálogo y acción.
6. Evita los estereotipos.
7. No olvides las recompensas.
8. No lo cuentes todo.
9. No abuses de tu poder.
10. No te asustes si algo no sale como pensabas.





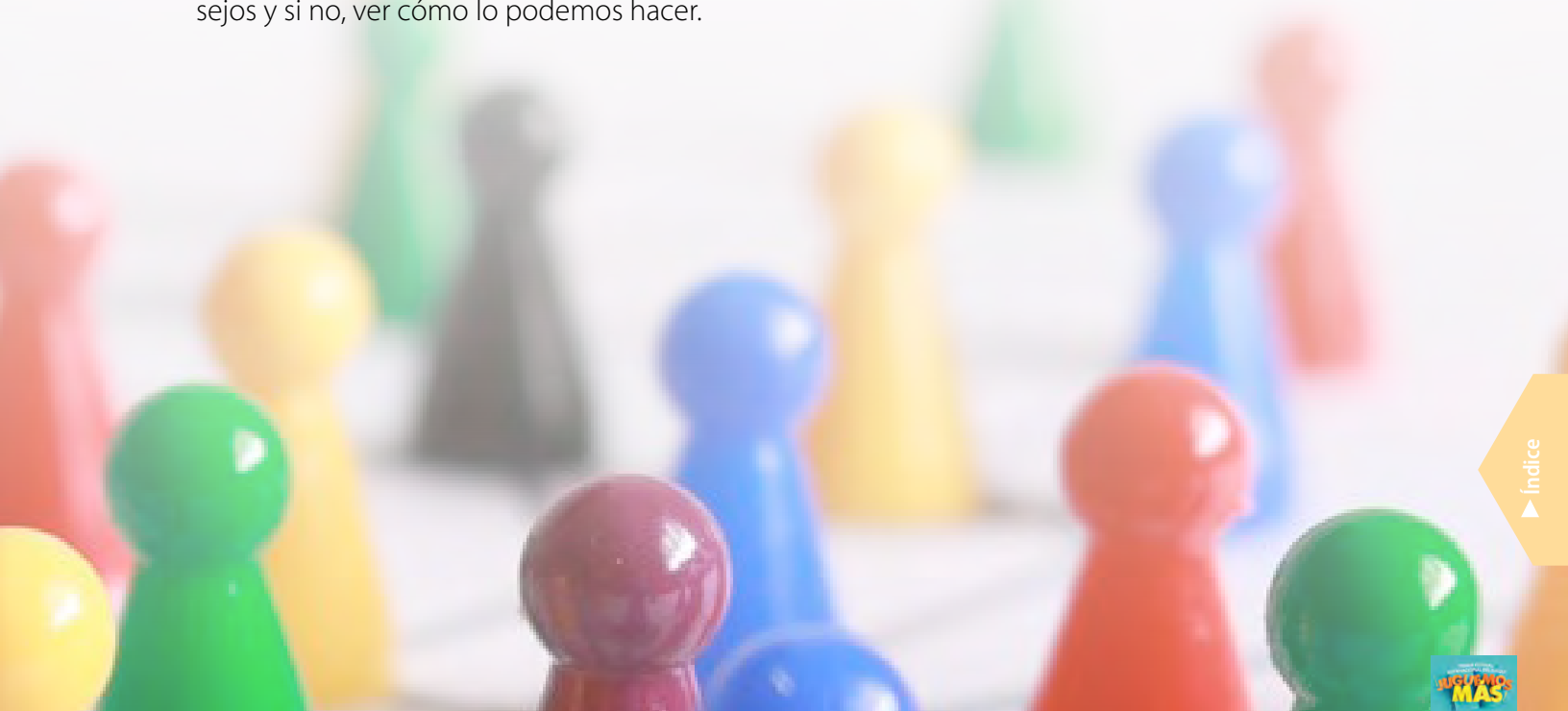
Estos consejos son para un máster de rol, pero también para cualquier persona que se dedique a la comunicación, la educación o la cultura.

- **Involucra a los alumnos todo lo que puedas.** Incorpora sus ideas a tus clases. Te librarás así de una parte del esfuerzo de tener que organizar todo el trabajo alejado de sus intereses y anhelos. Ellos deben ser los protagonistas del proceso.
- **Cumple las expectativas de tus alumnos.** Recuerda que es su aprendizaje. Necesitas saber lo que esperan de tu asignatura, lo que más les atrae de ella y potenciarlo.
- **Haz tu trabajo con antelación.** No todo el mundo sabe o puede improvisar una clase. No deposites tu confianza en la seguridad de que mañana la página X del libro de texto te solucionará la mañana.
- **La historia primero, las reglas después.** No dejes que lo que quieres contar se vea entorpecido por las reglas (no se habla, no se usa el móvil, no se sale al patio, no se abre la puerta, no se canta, no se anda...). Puedes hacer con ellas lo que quieras si de ese modo ayuda al aprendizaje y lo hace más entretenido para los jugadores.
- **Descripción, diálogo y acción.** Haz que tu materia cobre vida con imágenes, olores, sonidos, texturas... fomenta la interpretación, teatraliza tus explicaciones, individualiza a los protagonistas. Las materias no están congeladas en las páginas de un libro, haz que cobren vida en sus manos.



- **Evita los estereotipos.** No hay dos alumnos iguales. No hay dos docentes iguales. No hay dos centros iguales. No hay dos clases iguales.
- **No olvides las recompensas.** Si los alumnos trabajan duro y toman decisiones inteligentes el éxito debe estar en proporción al trabajo realizado.
- **No lo cuentes todo.** Gran parte del reto del aprendizaje está en el misterio, en aquello que dejas vislumbrar, en los giros que guardas para la clase siguiente, en lo que dejas sin contar cuando suena el timbre...
- **No abuses de tu poder.** Tú eres el árbitro y tu palabra es la ley, pero no te conviertas en un tirano que abusa de una situación de superioridad.
- **No te asustes.** Si de repente los alumnos te dejan sin suelo bajo los pies no tengas miedo a hacer un descanso. Cuenta hasta 3, o 10, o 20, pero no te precipites ni te dejes guiar por impulsos de los que podrías arrepentirte en el futuro.

Y la aportación de Gary Gygax no es pedagógica, es de **actitud**. Como docentes, dinamizadores, creadores debemos tener la actitud de máster de rol. Deberíamos preguntarnos si estamos dando respuesta a estos consejos y si no, ver cómo lo podemos hacer.






3. ¿Cómo deben ser los juegos para dinamizar la cultura y la educación?

Concluyo. Mi experiencia me dice que cuando queremos utilizar el juego como herramienta de educación o de dinamización cultural es necesario tener claros estos siete principios (marcados en negrita):

1. **Reta** a tus alumnos,
2. busca **juegos muy diferentes**
3. para **sorprenderlos**
4. y **dinamízalos** con la actitud de un máster de una partida de rol.
5. Que tus **juegos y los aprendizajes** estén **vinculados**,
6. que puedan **transferir** sus **conocimientos** a la vida cotidiana
7. **que sean conscientes** sobre todo lo que han puesto en marcha mientras juegan.



Curiosidad, creatividad y juego

Claudio di Girolamo¹

Como breve presentación de los videos explicativos de las diferentes etapas de la metodología pedagógica de los Laboratorios Culturales que se proyectarán a continuación, y de acuerdo con el tema central de nuestro encuentro, trataré de prologar esta intervención con unas sencillas apreciaciones muy personales acerca de lo que representa para mí el juego como trasmisor de valores positivos desde la primera infancia y durante toda la vida, que espero logren clarificar de paso algo del por qué se ha instalado como eje estructural de ese experimento de nuevas metodologías de enseñanza.

Comenzaré con una primera afirmación: hay que cuidar y estimular la curiosidad de los niños y las niñas, porque la curiosidad es la madre de la creatividad...

Los niños/as son curiosos/as por naturaleza; su curiosidad los y las acompaña desde el mismo momento en que sus ojos recién se abren a su propia y personal visión holística del mundo. Esa misma característica es la que activa su deseo de "crear explorando". Todo su accionar creativo nace y es mantenido en el tiempo por ese impulso generado desde una necesidad vital de exploración, que se va transformando paulatinamente en el fundamento de su capacidad innata de conocer y aprender: En un "lenguaje propio y personal" en el camino de aprender a vivir.

¹ Director teatral, dramaturgo, cineasta, pintor, escenógrafo y asesor cultural.



En ese contexto, el descubrimiento del juego representa una primera manifestación de su necesidad de pensar, actuar y explorar con “otros”.

No hay juego sin exploración, sin curiosidad y sin creatividad.

El juego es resultado de una primera etapa, es cierto, pero al mismo tiempo es un constante punto de partida: desde esta perspectiva, es urgente que la escuela logre resignificarlo.

Actualmente, en el sistema escolar, en general, se recluye el juego limitándolo al momento del recreo... casi exclusivamente para que los niños y niñas desaperecen sus cuerpos obligados durante varias horas a la inactividad física dentro del aula (otra aberración). Parecería que nadie se da cuenta del significado que encierra la palabra recreo. Se trata de “re-creo”, es decir, de seguir creando de nuevo, desde otra mirada, en un nuevo entorno y en total libertad, lo que ya se estaba haciendo en otro espacio.

El juego es el mecanismo perfecto para que se siga re-creando constantemente. No es solo para el entretenimiento, no es un artilugio para “usar un tiempo “muerto” entre trabajo y trabajo; es tiempo para crear, imaginar, curiosear, explorar, inventar, tanto en forma individual como para crear en comunidad con otros.

Tal como lo hemos experimentado personalmente los adultos, durante la primera etapa de nuestra infancia, el juego, en un comienzo, es pura exploración individual; paulatinamente, aparece el encuentro con “otros” con quienes dialogar, compartir descubrimientos, preguntas e inquietudes. En los niños y las niñas aparece la necesidad de la compañía y la acción mancomunada de otros y otras para construir nuevas realidades. Es en ese momento cuando el juego adquiere la máxima importancia como catalizador de las capacidades innatas de los niños/as para que se desplieguen en todo su potencial, transformándose en energía creativa...

Los adultos, en general, tenemos una gran responsabilidad respecto a cómo le abrimos oportunidades a los niños/as para que mantengan esta natural necesidad de jugar y de crear a través del juego. En primer lugar, creo que es importante *“establecer una relación de horizontalidad, de escucha mutua, de diálogo abierto, (pues generalmente el diálogo lo organizamos nosotros los adultos” desde arriba)” y de aceptación gozosa de la diversidad,*



que no es otra cosa que la riqueza de expresiones, que dan cuenta de las múltiples miradas de la cultura.

Hoy, nuestras escuelas se caracterizan por cobijar en sus aulas una gran diversidad cultural; a partir de ello se nos abre una oportunidad para incorporar una infinidad de lenguajes artísticos, que han de permitir que los niños/as conozcan, valoren y expresen su derecho al acceso a la cultura, no solo como consumidores de su producción sino y sobre todo como creadores y productores de cultura.

El placer de aprender se va construyendo paso a paso... cualquiera de nosotros, los seres humanos, está feliz de aprender cuando descubre que está encontrando su propio camino para seguir explorando el mundo, para seguir indagando su relación con el entorno. Esta sensación se ve favorecida en la etapa de la infancia y la adolescencia, pues los niños/as no tienen prejuicios, y cuando experimentan lúdicamente y lo hacen con todo su ser, se entregan confiadamente a la experiencia, solo juegan y después de haber



probado, experimentado y explorado en libertad, su lenguaje se ve pleno de expresiones mágicas, de emociones y sensaciones nuevas.

Un concepto que he trabajado los últimos quince años tiene relación con la **investigación lúdica**; es una metodología muy simple de trabajo con los niños/as en la que el eje que los moviliza es la **investigación a través del juego**, que acoge libremente los intereses y necesidades expresadas por los niños/as. Se les invita a autoorganizarse para explorar y experimentar en comunidad, a preguntar y preguntarse respecto de sus preferencias y sus motivaciones. Lo anterior no tiene importancia sino no va acompañado por la acción, por el “hacer”. La premisa es “experimentar concretamente lo que estoy investigando”. Esta metodología tiene la ventaja de no contar con pasos, etapas prefijadas, es libre, un proceso de ensayo-error, hasta que encuentro lo que necesito investigar, sin limitarme por miedo de equivocarme. El error ya no se sataniza ni es castigado, se considera como una ocasión inmejorable para profundizar un mayor acercamiento entre maestro y discípulo y entenderlo como una oportunidad de crecimiento personal. Lamentablemente, el actual sistema escolar condiciona negativamente nuestra convicción de que, cuanto más crecemos en edad y en conocimiento, tenemos cada vez más miedo de equivocarnos y nos cercenamos toda la posibilidad del juego dentro de la investigación y exploración en nuestra vida adulta y de realización personal. Las actuales investigaciones acerca de la aplicación en el aula de nuevas metodologías de enseñanza nos señalan que los niños/as a través del juego aprenden mucho más, y con alegría, con gozo, con una actitud más dispuesta al aprendizaje, logran mejores resultados en la construcción de su propia identidad personal.

¿QUÉ PROPUESTA VALÓRICA APORTA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA LA METODOLOGÍA DE LOS LABORATORIOS ARTÍSTICOS CULTURALES?

Situación actual del ámbito valórico en la escuela pública

Los múltiples estudios y análisis de la situación imperante en el ámbito valórico dentro de la estructura escolar de nuestro país demuestran fehacientemente que se han instalado dentro de la convivencia escolar los contravalores de la competitividad, del individualismo y de la exclusión.

Propuesta valórica de los Laboratorios Artísticos Culturales

Es por ello que nuestro propósito primordial es enfrentar positivamente esta realidad a través de una sostenida acción propositiva de nuevas metodologías en la práctica docente en el aula que faciliten la cooperación, el espíritu comunitario y la inclusión. Entre ellas la de los Laboratorios Artísticos Culturales, que, en sus aplicaciones en el trabajo de aula en varias escuelas, ha obtenido resultados muy positivos y esperanzadores.

Propuesta metodológica de los Laboratorios Artísticos Culturales

Se basa en la autoorganización de las niñas y niños para autoaprender, reunidos libremente en pequeños equipos de trabajo. Cada niña y niño integrante de dichos equipos, puede proponer temas a investigar dentro de un ámbito determinado de conocimientos y organizar su propia ruta de aprendizaje.

Un miniequipo interdisciplinario de docentes *motiva y "acompaña"* el proceso, acogiendo dudas, promoviendo intercambios de hallazgos, debates y autoevaluaciones entre los equipos, a lo largo del tiempo que duren las investigaciones respectivas.

Motivación Previa

El equipo interdisciplinario de dos o más docentes, motiva a las niñas y los niños estudiantes para que formulen preguntas personales acerca de temas de su propio interés, estén insertos o no dentro de un currículo y que estén dispuestos a investigar a través del juego y del uso libre de diferentes disciplinas artísticas.





Estructura y proceso del Laboratorio

Se desarrolla en cuatro momentos o etapas de trabajo:

1. Asamblea Propositiva.
2. Investigación Lúdica.
3. Producción Cultural.
4. Muestra Comunitaria: "Fiesta del Trueque".

Características de las Etapas

1. Asamblea Propositiva

Las niñas y los niños se reúnen en asamblea y proponen diferentes temas y/o ámbitos que incentivan su curiosidad y estimulan su deseo de exploración y de investigación; debaten, negocian y eligen uno o varios temas propuestos. Una vez elegido/s, concuerdan proyectos específicos, tipo de trabajo investigativo, conformación de equipos de pares con roles y tareas concretas de sus integrantes. Cada equipo estima y propone tiempo de investigación, según complejidad del proyecto elegido.

2. Investigación lúdica

El método investigativo, se basa y desarrolla a través del juego, guiado por el instinto explorador y la creatividad de las niñas y los niños, "acompañado" por el equipo interdisciplinario de docentes que acoge y apoya a los equipos en sus propuestas de articulación de las diferentes disciplinas artísticas con los ámbitos científicos y humanísticos que faciliten el recorrido personal de los y las estudiantes hacia el descubrimiento y el logro del objetivo, que puede resultar ser o no el propuesto en primera instancia.

3. Producción Cultural

Los equipos de trabajo de las niñas y niños se dedican al proceso de realización de sus propios proyectos durante el cual cada integrante aporta su talento y trabajo personal a la producción común de obras concretas que aplican en su realización modalidades y materiales de las diferentes disciplinas artísticas.



Importante, sin embargo, es consignar aquí que la realización secuencial de las etapas 2 y 3, en muchos casos, ha revelado que la distinción hecha entre ambas es más bien una de tipo funcional, que a lo más facilita entender racionalmente la estructura del proceso, ya que la práctica ha demostrado que los niños y niñas de ese segmento etario generalmente “investigan-haciendo”.

4. Muestra a la Comunidad

Concluida la investigación y terminada la producción de las obras, los equipos de trabajo muestran públicamente, a la comunidad escolar y local, los procesos y resultados de la concreción de sus proyectos en la **Fiesta del Trueque Cultural**, en un clima de diálogo e intercambio de las experiencias, (y no de competitividad con premios incluidos). Las y los integrantes de los equipos de trabajo, así como los y las docentes involucrados en la experiencia, recibirán una certificación única de su participación personal en el Laboratorio, agradeciendo su entrega y aporte creativo.





El rol del juego en el fortalecimiento de la convivencia escolar

Macarena Macaya Arancibia¹

La convivencia escolar ha tomado cierta relevancia a partir de la política educativa desde el año 1990 a través de distintas normativas, tanto a nivel curricular en el sentido de la transversalidad, como en lo relacional enmarcado en una perspectiva democrática que enfatiza la participación como ejercicio fundamental (Valdivieso, González, Toledo y Leyton, 2017). En este contexto, Chile cuenta con una Política Nacional de Convivencia Escolar que nos rige desde el año 2015 hasta hoy, que no sabemos cómo va a cambiar luego del 2018.

¿Cómo les propongo que entendamos la convivencia escolar para esta presentación? Como una construcción dinámica de la comunidad educativa basada en las relaciones y prácticas sociales que se desarrollan en la escuela. Por lo tanto, una “buena convivencia escolar” haría referencia al establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y la solidaridad, expresadas en posibilidades de vinculación armoniosa entre los actores (López et al., 2015).

¹ Psicóloga educacional y cofundadora y Directora de proyectos del Observatorio del juego.




En base a esta definición, la literatura académica sobre el tema ha evidenciado que la convivencia escolar también puede ser pensada de diversas formas. Un punto de vista la comprende como el clima de aula, bajo el que tienen que darse ciertas condiciones ambientales en la escuela o en la sala de clases y desde la que es necesario generar una situación propicia para el aprendizaje. Otra perspectiva la conceptualiza como una habilidad que desarrollar, un contenido valioso para efectivamente “aprender a vivir juntos”, relacionado con el desarrollo integral de las y los estudiantes. Y un tercer punto de vista refuerza la idea de que no existe aprendizaje sin emoción, positiva o negativa, por lo que la vinculación es parte esencial de la experiencia de aprendizaje. Estas tres perspectivas conviven actualmente en la escuela chilena (Valdivieso et al., 2017). En base a estas tres conceptualizaciones, el rol del juego en el fortalecimiento de la convivencia escolar puede ser resumido en la siguiente tabla:

¿Cómo se concibe la intervención en Convivencia Escolar?	¿Cómo se relaciona con el aprendizaje?	¿Con qué propósito el/ la mediador/a utiliza el juego?
a. Clima escolar.	Prepara el ambiente.	Calma los ánimos.
b. Habilidad.	Es uno de los aprendizajes que se quiere lograr.	Es una parte de la clase.
c. Vinculación.	Es transversal al aprendizaje.	Es una herramienta utilizada de manera permanente.

Pero, ¿qué entienden los ciudadanos cuando se habla de convivencia escolar?

Si uno busca este concepto en Internet, se encuentra con muchas fotos de estudiantes haciendo algo en relación a la temática y muy pocas de estas fotos muestran a adultos involucrados. Esto me hace creer que es necesario que los profesionales que trabajamos en educación nos recordemos constantemente que todos quienes integran una comunidad educativa están implicados en la convivencia escolar, que la construyen docentes, familias, profesionales de la educación, equipos directivos y estudiantes. Es fácil olvidarlo porque algunas veces creemos que los conflictos ocurren solo entre estudiantes, pero es básico recordarlo para reflexionar críticamente acerca de cómo abordar esta dimensión de la escuela.






Desde la perspectiva de la convivencia escolar como habilidad, García y López (2009) realizaron una revisión sistemática en base a la que definieron siete competencias para la convivencia democrática: saber participar, saber cooperar, ser responsables, ser tolerantes, disponer de habilidades sociales, ser solidarios, y aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales. Todas estas competencias, que deben combinar habilidades prácticas, conocimientos reflexivos, valores éticos y actitudes (Sarramona, 2004), están interrelacionados.

Respecto de la cooperación, existen dos corrientes que se pronuncian sobre su desarrollo: una desde el “aprender a cooperar” y otra, desde el “cooperar para aprender”. La cooperación se trabaja a través de la realización de actividades en grupos que han de alcanzar unos objetivos comunes, lo cual incrementa la interdependencia de los alumnos miembros de un grupo (García y López, 2009). La primera corriente es la que más se ha abordado en la escuela, por lo que, como **Observatorio del Juego**, consideramos justo y necesario para las y los estudiantes darle una oportunidad al “cooperar para aprender”, ya que el ejercicio de cooperación será también una experiencia para su aprendizaje.

El juego puede ser una actividad para ensayar nuevos roles y formas de relacionarse con otros, una experiencia distinta de la competencia a la que estamos habituados (Gallego, 2014). Los juegos cooperativos cambian la lógica de ganadores y perdedores a una bajo la que todo el grupo de jugadores gana o pierde, al enfrentarse a un elemento externo frente al que tienen que ayudarse mutuamente para lograr ganar el juego. Haciendo esto, todos los integrantes del grupo son reconocidos como necesarios y valiosos para llegar a la meta (GEUZ, s. f.).

Distintos expertos afirman que los juegos colaborativos generan aportes individuales y a nivel de las relaciones sociales, facilitando ac-



titudes de cooperación y fomentando conductas prosociales (Garaigordobil y Fagoaga, 2006), además de tener efectos vinculados al desarrollo del autoconcepto, empatía, conocimiento de uno mismo y de los otros, y habilidades de comunicación (Gallego, 2014).

Respecto de otra experiencia lúdica vinculada a la convivencia escolar, como es el juego de roles (Dewey, 1916/1995), refiere que es de vital importancia en el aprendizaje indirecto o incidental de las normas y roles sociales que se desempeñarán al ser adulto, es decir, el juego crea un vínculo entre el aprendiz y la sociedad en la que vive, haciéndose parte de esta a través de las normas de convivencia en la experiencia de jugar. Muchas veces en los juegos de roles los niños comienzan a seguir reglas de conducta que en su vida normal no operan, de forma que en el juego se ensayan nuevos comportamientos y se apropian de las normas sociales que en la vida diaria aún no se dominan, facilitando así una zona de desarrollo próximo en el niño (Vygotsky, 1988).

En este sentido, jugar involucra la autorregulación de la conducta en tanto el jugador debe someterse a nuevos marcos de reglas que posibilitan la existencia del espacio de juego (Huizinga, 1972), teniendo la virtud de que el seguimiento de reglas no necesariamente es sentido como una constricción de la conducta o una renuncia del deseo (Corona, Morfin y Quinteros, 2003; Orlick, 2002). Este aspecto puede ser beneficioso para la convivencia en la escuela, en tanto a partir del juego, el niño puede aprender a regirse por normas que faciliten poder relacionarse con otros de forma pacífica y colaborativa.

Por lo tanto, el juego tiene todos estos roles en el fortalecimiento de la convivencia escolar. Pero, además, puede ser un aporte a otra problemática que no ha recibido tanta atención y que como **Observatorio del Juego** consideramos no menor: las formas de vinculación posibles entre estudiantes



y profesionales de la educación en este espacio. Como plantea Ruz (2006), los establecimientos educacionales están enfrentados a tener que resolver la difícil articulación entre la cultura juvenil y la cultura adultocéntrica que impera en las escuelas, por lo que las y los docentes se reconocen sin herramientas ni preparación suficiente y con grandes déficits de comprensión sobre el mundo juvenil.

En respuesta a lo anterior, cuando las emociones son principalmente positivas, la experiencia social se hace grata, favorece el vínculo y se estimula a repetir la experiencia social (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014). En el juego los participantes comparten las mismas normas, objetivos, riesgos y consecuencias a través de un lenguaje común. Esto favorece un sentido de pertenencia y hermandad entre los jugadores (Chapela, 1995). Al mismo tiempo, la facilitación del espacio seguro que proporciona el juego, al cual ya hemos aludido, alimenta la generación de vínculos entre los integrantes del juego.

Esto es lo que sucede entre profesores u otros profesionales de la educación cuando comparten instancias de juego con las y los estudiantes. La banda chilena de rap Tiro de Gracia canta "me levanté y decidí participar en el juego, pero sin dejar de lado lo verdadero". Como organización lo adoptamos como una invitación a docentes y adultos en las escuelas para ensayar una articulación con la cultura juvenil por medio del juego, sin dejar de lado lo verdadero de participar como un par entre todos quienes son jugadores.

Tal como hemos visto en esta presentación, el juego tiene diversos roles para el fortalecimiento de la convivencia escolar, los que son complementarios entre sí. Una profesora nos dijo "con el juego uno no se da cuenta de que aprende". Nuestra historia como humanidad nos recuerda una y otra vez que aquello que se aprende y que se recuerda por siempre tiene relación con la emoción generada por la actividad realizada. Entonces, si apostamos a trabajar nuestras relaciones sociales y a desarrollar habilidades para la vida humana por medio del juego en la escuela, estaremos haciendo de esta un espacio más humano. Como **Observatorio del Juego** estamos convencidos de que aprender jugando es evolucionar jugando, por eso nuestra invitación es a evolucionar jugando en la escuela del siglo XXI.



Referencias bibliográficas

Chapela, L. M. (1995). "Espacios de juego". Mesa Nacional de Cultura Infantil y Juvenil, Ediciones del Plumicornio, Ecce Fili, México.

Corona, Y., Quinteros, G. & Morfín, M. (2003). *El juego como un círculo mágico*. Recuperado de: <http://www.uma.es/gadamer/resources/Corona-El-juego.pdf>

Dewey, J. (1916/1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

Gallego, R. (2014). *Tiempo entre paréntesis*. El juego cooperativo como herramienta de transformación. Madrid: Interred.

Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia escolar*. Barcelona: Secretaría general técnica.

García, L. y López, R. (2011). "Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias". *Revista de Educación*, 356, 531-555.

GEUZ, (s.f). *Programas y estrategias para la convivencia escolar*. Leioa: Ayuntamiento de Leioa.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

López, V. y cols. (2015). "Convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo". En *¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Publicación conjunta Centro de Investigación Avanzada en Educación y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje Socioemocional*. México: Paidós.

Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidolibro.

Ruz, J. (editor) (2006). *Convivencia y calidad de la Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI). Pg. 247 – 262.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.


Valdivieso, P., González, P., Toledo, F., Leyton, I. (2017). "Convivencia Escolar desde la política educativa chilena, ¿una finalidad de la educación?". *Revista Enfoques Educativos*, por publicar.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.



Eje 2

Juego, familia y ciudadanía



El juego y su rol en la familia y la comunidad

Oriol Ripoll¹

Soy de Barcelona. Si ahora bajase un marciano a mi ciudad y tuviera que llevarse solo una imagen que definiera la sociedad catalana de 2018 seguramente se llevaría una fotografía de Messi o del Camp Nou lleno de seguidores.

No me gusta el fútbol, pero entiendo que es un fenómeno social que crea comunidad y que consigue que pare todo el país cuando se está jugando un partido. Pero también podemos seguir el camino inverso y preguntar sobre el Barça a algún catalán. Hay muchas posibilidades de continuar una buena conversación.

Esto que podría parecer algo gracioso o sin mucha importancia, pero es muy relevante ya que nos explica cómo es una sociedad determinada y nos permite por una parte ver qué tipo de juego funciona en esa sociedad y, por otra parte, nos ofrece la posibilidad de transformar la sociedad a través del juego.

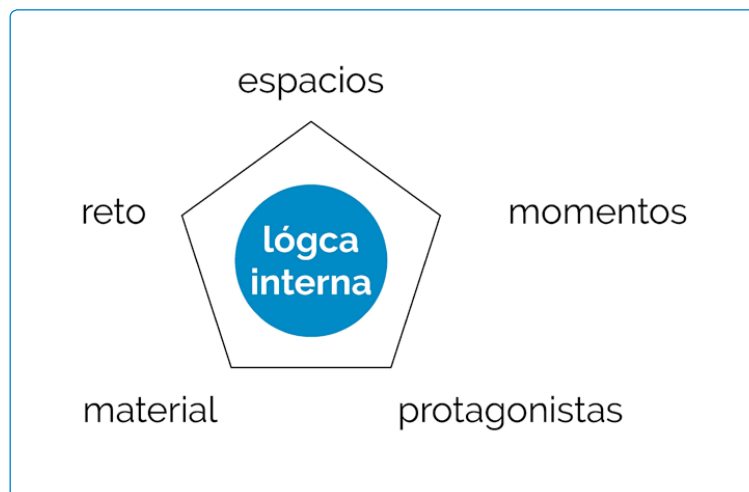
¹ Especialista en juegos, desarrolla proyectos educativos y experiencias de comunicación. Autor de juegos para proyectos educativos, publicidad, ocio, experiencias de comunicación, encuentros y experiencias formativas. Formador en diferentes universidades, másteres, posgrados (URL, UPF, UB, UdG), jornadas y programas formativos (Porta 22 de Barcelona Activa, Pimec y escuelas de verano).



1. Entender las vinculaciones entre juego y cultura

El Doctor Pere Lavega, estudioso de los juegos y deportes tradicionales, nos da cinco claves sobre qué nos explica cualquier juego de los pueblos que los juegan:

Las cinco claves



- Los **espacios de juego** explican dónde se encuentran los habitantes de esa comunidad y qué es significativo para ellos. Entender estos espacios nos permitirá ver dónde podemos actuar y en qué nuevos espacios podemos provocar situaciones de juego.
- Hay juegos vinculados a **momentos concretos** (festividades, por ejemplo) y otros que simplemente están relacionados con la importancia que se le da al juego, por ejemplo, como una forma de ocio que vertebra a toda la comunidad.
- Los **protagonistas del juego**, es decir, cuál es su edad y género, nos permitirá descubrir qué papel tiene la práctica, por ejemplo, en el rito de paso de la infancia a la edad adulta o la relación que se establece entre los diferentes géneros.
- El **material de juego**, si es manufacturado o hecho en casa con materiales del entorno, nos permite explicar de qué forma los participan-



tes se relacionan con lo que tienen a su alrededor. Es evidente que la mayoría de elementos de juegos de nuestras sociedades del siglo XXI están comprados, a diferencia de lo que pasaba hace un centenar de años donde comprar algo suponía tener un poder económico.

- Todo juego supone **un reto**. ¿Cuál es el origen del reto con el que los participantes se encontrarán? ¿Hay una apuesta económica o simbólica? En una partida, por ejemplo, de Clash Royale, el videojuego para plataformas móviles, los jugadores se miden por el nivel adquirido y, por ejemplo, en Fortnite, otro videojuego que actualmente está teniendo un fuerte impacto entre los jóvenes de todo el mundo, por la cantidad de bailes o elementos conseguidos.

A estos cinco elementos podemos añadir un sexto: la **lógica interna**. Esta lógica analiza si los jugadores tienen compañeros y/o adversarios. O dicho de otra forma, ¿cómo se relacionan los jugadores entre ellos: ¿hay un ganador y un perdedor? ¿o hay equipos que cooperan y se oponen a otros? Cada uno de estos elementos también tendrá un peso muy importante en la forma como se percibe el juego, cómo se puede atrapar al jugador y los valores educativos subyacentes.

GRÁFICA LÓGICA INTERNA

Espacio de juego: casa

Momentos: ocio/aprendizaje

Protagonistas: adultos/niños

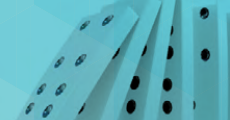
Materiales: tablero y fichas

Objeto de desafío: arruinar al resto

Lógica interna: oposición

2. Tres juegos para explicar la sociedad del siglo XX

Para entender la implicación de estos seis elementos en el análisis de la vinculación entre juego y cultura usaremos tres ejemplos del siglo XX, y en el siguiente apartado, tres más en el siglo XXI.



2.1. La morra, un juego de taberna



La **morra** es un juego tradicional en todo el arco mediterráneo. Este es un juego de hombres en una taberna, con mucho alcohol y donde las apuestas pueden llegar a tener un papel muy importante.

Analizando desde estos seis puntos de vista, podemos ver que:

- Espacio de juego: la taberna.
- Momentos: ocio.
- Protagonistas: hombres.
- Materiales: los dedos.
- Objeto de desafío: apuesta.
- Lógica interna: oposición.

Voy a intentar hacer un salto. Cuando un juego identifica a toda una comunidad, nos da una imagen del papel que tiene cada uno de estos elementos en la vida de esta comunidad.

Por ejemplo, una sociedad donde la morra tuviese un papel relevante, nos diría que la taberna es un punto de encuentro entre los miembros de esa comunidad y si hay apuestas, de cómo las personas que llevan el dinero a casa, se lo pueden jugar a una partida. Y como es un juego solo para hombres, seguramente esta separación de sexos se trasladaría a otros muchos aspectos de la vida cotidiana.

Pero, también, puede haber otro elemento importante: el papel del alcohol y su relación con el nivel de las conversaciones que se dan en este entorno nos habla del bajo nivel creativo de esta sociedad.

2.2. Del Landlord's Game al Monopoly

Lizzie Magie es una desconocida pero tiene un papel muy importante en la historia de los juegos y de la humanidad en los últimos años. Nació en Illinois en 1866 y en su familia eran seguidores de las teorías del filósofo Henry George donde se critican los monopolios privados o estatales sobre los recursos. Para resumir su teoría se proponía que los recursos naturales deberían ser públicos y se deberían pagar impuestos por su uso.



Landlord's Game

Magie creó un juego de mesa llamado **Landlord's Game** con la intención de explicar de forma didáctica y en primera persona todas las ideas de Henry George. Sin embargo este juego derivó en otra cosa diferente. Se popularizó y consiguió llamar la atención de estudiantes de universidades de economía.

¿Cuál es el problema? Simplemente transformando una pequeña mecánica, el juego pasó a proponer un sistema alternativo al capitalismo a ser el paradigma del capitalismo más salvaje.

Y no solo eso, que este paradigma volvió a transformarse cuando en 1972 el profesor de economía de la Universidad Estatal de San Francisco, Ralph Anspach, le dio un nuevo giro y creó el "antimonopoly" donde se trata de dar la vuelta a las reglas y crear un nuevo sistema de juego.



La historia del **Monopoly** muestra que cuando el juego entra en contradicción con las ideas de la sociedad, se modifican las reglas para hacerlo más cercano y al contrario, que cuando se toman como referente de un grupo social, sirve para transmitir valores. Y no sé si es muy arriesgado pero no podríamos entender una sociedad capitalista con fuertes valores individualistas y sin escrúpulos sin el papel importante que juegos como el Monopoly han ejercido sobre ella.

Así que si nos quedamos con el **Monopoly** que todos conocemos, obtendremos que lo podríamos definir como:

- Espacio de juego: casa.
- Momentos: ocio/aprendizaje.
- Protagonistas: adultos/niños.
- Materiales: tablero y fichas.
- Objeto de desafío: arruinar al resto.
- Lógica interna: oposición.

¿Qué nos explica este juego sobre su sociedad? Que tiene un valor formativo importante y que lo hace con unos valores centrados en el capitalismo más salvaje y con una lógica interna donde la cooperación queda en un segundo lugar.

2.3. 2.3. Pong, en el inicio de los videojuegos

En 1972 ya existían videojuegos como Tennis for two, l'oxo, Nimrod o Spacewar, pero aún distaban mucho de aquello que conocemos actualmente.

El Pong

Nolan Bushnell es un ingeniero que vio en estos primeros videojuegos una opción de crear una nueva forma de jugar. Creó Computer Space, que fue un gran fracaso. Pero como pasa en estas historias, no se detuvo y poco después con el ingeniero Al Alcorn crearon un juego mucho más simple. Solo era necesario golpear una pelota para sumar puntos. Y llamaron a este juego **Pong**.

Instalaron su prototipo en una taberna local y se sentaron a ver qué pasaba. Un primer usuario puso una moneda se encendió la pantalla y jugó. Y después otro, y otro.





Al día siguiente recibieron una llamada de la taberna. La máquina no funcionaba. Cuando miraron qué pasaba, descubrieron que el depósito estaba lleno de monedas. Habían creado un nuevo paradigma y en poco tiempo sirvieron 100.000 máquinas.

¿Qué pasa cuando vemos la lógica interna de estos primeros videojuegos?

- Espacio de juego: casa.
- Momentos: ocio.
- Protagonistas: niños/adultos.
- Materiales: máquina.
- Objeto de desafío: sumar puntos.
- Lógica interna: individual/oposición.

En este caso podemos sacar una conclusión: encerramos el juego en casa, damos un papel muy importante a la pantalla y, por problemas tecnológicos, lo hacemos de forma individual. Y esto supone que los jugadores deberán aprender a superar los retos que se proponen.

2.4. En resumen

Si entendemos estos tres juegos como un ejemplo de aquello que se jugaba en el siglo XX, descubrimos que tenemos juegos que segregan por género, donde la apuesta puede llegar a tener un papel muy importante, donde hay que derrotar al adversario y que la tecnología existente solo permite jugar en solitario.

3. Y tres buenos referentes para el siglo XXI

En el siglo XXI hay un giro argumental. Además de todo el tipo de juego comentado anteriormente, existen otros que nos pueden ayudar a entender la transformación social usando el juego como reflejo. Para ello, y sabiendo que dejo a otros muchos estilos de juego que nos pueden dar informaciones interesantes, destaco tres títulos.

3.1. Overcooked, el valor de la cooperación



Overcooked es un videojuego muy especial. Podemos decir que bebe de una tradición de juegos nacidos con la Wii donde la pantalla es el lugar donde se ve el resultado de lo que pasa en el mundo real. En él los jugadores deberán ponerse de acuerdo para mover a sus personajes y conseguir dar servicio a todos los pedidos que llegan a la cocina.

El hecho de que deban ponerse de acuerdo hace que el juego, a pesar de ser un videojuego, pase en el sofá, en la conversación y no en la pantalla. Este cambio de paradigma que va surgiendo cada vez más en los juegos a los que juegan nuestros jóvenes es importante. La fotografía resultante desde esos seis puntos de vista es:

- Espacio de juego: casa.
- Momentos: ocio.
- Protagonistas: toda la familia.
- Materiales: máquina.
- Objeto de desafío: superar retos cooperando.
- Lógica interna: cooperación.

3.2. Catán, que siempre pasen cosas



Catan, creado a finales del siglo XX, puede considerarse el referente de los juegos de mesa para el siglo XXI. En él todos los jugadores deberán colonizar una isla construyendo ciudades y carreteras. Una de las virtudes, además de la negociación y la posibilidad de fastidiar a los otros jugadores, es que cada vez que se tira un dado, su resultado afecta a todos los otros jugadores. Así que cada uno tiene siempre algo que hacer.

Sus características son:

- Espacio de juego: casa.
- Momentos: ocio.
- Protagonistas: toda la familia.
- Materiales: juego de mesa.
- Objeto de desafío: conseguir más puntos que el resto.
- Lógica interna: oposición.

Uno de los principales activos del juego es que los jugadores deberán hacer cosas durante toda la partida. Por este motivo muchos de los jue-

gos publicados posteriormente ya han tenido en cuenta cómo mantener activos a todos los jugadores. Una derivada de esto son los party games, juegos sencillos y cortos, con reglas muy simples y donde todo pasa simultáneamente.

3.3. Fortnite, la última (hasta hoy) revolución



Fortnite es un fenómeno mundial que ha arrasado nuestras pantallas en los últimos años puede ser vivido como un problema (como lo fueron los juegos de rol en los ochenta) o como una oportunidad para analizar con nuestros jóvenes cómo están hechos los videojuegos y cómo podemos conseguir que impregnen su vida en todo momento.

Pero quizá hay varios elementos que destacan especialmente y que forman parte de los juegos de estos años: la importancia del equipo, el aprender jugando, sin tener que seguir tutoriales, y el hecho de que el juego está pensado para que lo que pasa dentro de la pantalla y lo que pasa en el mundo real tenga una comunicación continua.



Características:

- Espacio de juego: ubicuo.
- Momentos: ocio.
- Protagonistas: adolescentes.
- Materiales: de entrada pantalla.
- Objeto de desafío: cooperar y sobrevivir.
- Lógica interna: cooperación /oposición.

4. Una fotografía para el futuro

La fotografía que nos arrojan estos tres juegos, a grandes rasgos, es que el espacio de juego es cada vez más ubicuo, con presencia de pantallas, donde importará la interacción entre las personas. Y esto nos lleva a preguntarnos cómo será la sociedad que nace de estos juegos y si sus jugadores estarán formados para poder dar respuestas a los retos que nos lanza la sociedad.

Para ello se puede mirar, por ejemplo qué competencias destaca la **Partnership for 21st Century Learning** (www.p21.org) para este siglo. Hay diversos documentos que relatan la relación de estas competencias. La organización Partnership for 21st Century Skills (<http://www.p21.org/>) formada por representantes de empresas punteras a nivel mundial, elaboró un documento donde se seleccionan once competencias que se valorarán a lo largo de este siglo. Estas competencias están divididas en tres bloques.

Aprendizaje e innovación	Información, Medios y tecnología	Vida personal y profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad e innovación - Pensamiento crítico y resolución de problemas - Comunicación y colaboración 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la información - Educación mediática - Alfabetización tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad y adaptabilidad - Iniciativa y autonomía - Habilidades sociales e interculturales - Productividad y rendir cuentas - Liderazgo y responsabilidad

Quizá este debería ser nuestro horizonte lúdico, las preguntas que deberíamos formularnos para saber si los juegos que estamos proponiendo responden o no a lo que nos pide nuestra sociedad.

Y haciendo el camino inverso, si creemos firmemente que los juegos pueden transformar los valores de las sociedades, deberemos escoger juegos que nos lleven allá donde queremos llegar. Y yo apuesto por:

- Retos que deban resolverse con creatividad, sin una única respuesta y con gran cantidad de variables.
- Donde haya una gran necesidad de cooperar, relacionarse, gestionar información para dar respuestas interesantes.
- Y que generen comportamientos con la tecnología que después puedan transferirse al mundo real y que hayan producido aprendizajes que nos hagan críticos con este uso tecnológico.

Concluyo por donde he empezado. Si un marciano se quedara un tiempo más en Barcelona descubriría que, además del Barça hay un fenómeno social que tiene gran popularidad y que identifica a la sociedad catalana.



El castells, torres humanas gracias a un esfuerzo colectivo, es un buen paradigma de esta sociedad que deberíamos intentar construir. Un gran reto cooperativo, donde personas de diferentes generaciones deben trabajar conjuntamente para formar una torre lo más alta o espectacular posible. Y donde la tecnología, que se utiliza en algunos casos para mejorar las características o la seguridad de las torres, está siempre al servicio de este objetivo.



JUGUEMOS+CERCA un juego diseñado para potenciar el vínculo afectivo al interior de la familia y su origen desde una investigación sobre educación

Carolina Baltra¹

Fue en el año 2011, mientras estaba comenzando a trabajar en mi tesis de título de Diseñadora Gráfica en la Universidad Mayor, cuando me enfrenté al desafío de tener que **diseñar una herramienta para potenciar el aprendizaje en el aula**; esa fue la misión encomendada por mi profesora guía y docente, Patricia de los Ríos y que dio origen a mi proyecto. Finalicé la tesis presentando un juego de cartas para potenciar el vínculo al interior de la familia y es como llegué a ese inesperado resultado final sobre lo que voy a escribir a continuación.

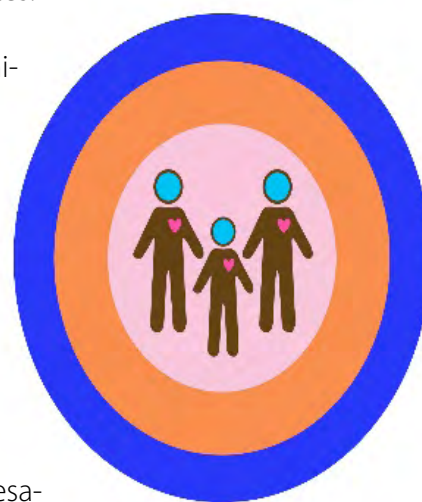
Llevaba un tiempo investigando sobre temas asociados a las inteligencias múltiples de Howard Gardner y a la antroposofía de Rudolf Steiner, entre otros, cuando me planteé la siguiente pregunta: ¿Y el aprendizaje de quién? Desde ahí en adelante, mi investigación tomó un vuelco inesperado.

¹ Diseñadora gráfica y fotógrafa, ha hecho cursos asociados al teatro y al cine. Fundadora de Juguemos Más Spa, editorial de juegos que busca diseñar juegos innovadores y entretenidos. A la fecha cuenta con dos juegos diseñados, Juguemos+cerca y La 11 Coffee & Tea Party.

do y empecé a estar inmersa en una investigación sobre el **ser humano**, porque al final un niño(a) no es otra cosa que un ser humano en ciernes, con sus ciclos y desarrollo. Dentro de las materias que investigué activamente figuró la neurociencia y en mi caso estudié a Amanda Céspedes, Howard Gardner, nuevamente, pero desde su trabajo sobre lo innato que trae el niño(a); también, la *Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman, la *Teoría Psicosocial* de Erik Erikson, documentos de la JUNJI sobre el desarrollo infantil y el *Modelo Ecológico del desarrollo infantil* de Urie Bronfenbrenner que, finalmente, me llevó a investigar sobre el apego.

Las principales conclusiones a las que llegué fueron las siguientes:

- El ser humano está compuesto por una dimensión cognitiva, una dimensión emocional, una dimensión corporal y una espiritual.
- Existen etapas y edades de desarrollo importantes en donde cada una de estas dimensiones progresa en sus desarrollos y se va formando la psicología y construyendo el carácter de cada niño(a), quien, por cierto, ya trae un importantísimo componente innato a desarrollar.
- La dimensión emocional tiene el poder de afectar el desarrollo de todas las demás dimensiones, ya que actúa como una suerte de nutriente.
- El ser humano no es un ser aislado y por lo tanto está inmerso en un contexto social, el cual según sea su cercanía, tendrá un mayor o menor impacto en su desarrollo, lo anterior convierte al entorno familiar en un foco importantísimo.



Entonces, si el niño se siente bien con su familia es probable que esa seguridad emocional se traspase y fortalezca su desempeño escolar. Pero, qué tal si mi herramienta no está en el aula, sino que, quizás, se pueda encontrar en la casa y desde ahí ser un ayudante para el trabajo que se realiza en el aula propiamente tal. Quién alguna vez no ha escuchado la clásica frase de “No sacamos nada con esforzarnos en los colegios si en sus casas los padres no apoyan” y entonces ¿Qué pasa con los padres?



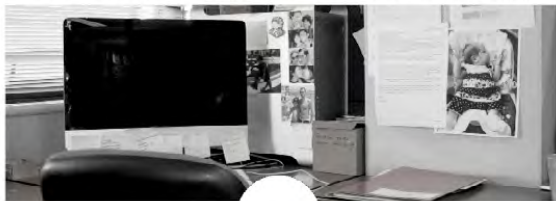
Luego de realizar encuestas, ir a terreno y entrevistar a padres de diferentes características, llegué a la conclusión de que el panorama para los

papás era –y yo creo que todavía es– bastante difícil. Actualmente la gran mayoría de los padres (madres y padres) trabajan y por lo tanto suelen estar sometidos a constantes exigencias, por un lado se les pide que sean excelentes padres y ojalá súper presentes y por otro lado se les exige que sean los mejores en sus trabajos y como resultados encontramos a personas que en realidad no están en ninguna parte porque cuando están con sus hijos están pensando en el trabajo y en el trabajo piensan en sus hijos.

Por otro lado, elegí intervenir en el comienzo de la escolarización porque es un momento en que

el niño(a) se siente por primera vez sometido a exigencias al igual que sus padres y, por lo tanto, se genera un ambiente de tensión entre este niño(a) que se siente presionado por sus padres, ya que se espera que logre un buen nivel de rendimiento escolar y como es pequeño aún lo lee como un “en realidad no me quieren tanto” o comienza a sentir que ese amor es condicionado y, por otro lado, está ese padre que siente culpa cada vez que lo tiene que reprender para que haga su tarea, porque resulta que el poco tiempo que tienen para estar juntos lo pasan inmersos en puras labores cotidianas, tales como lavarse los dientes, comer, hacer las tareas, etc.

HORAS DE TRABAJO V/S TIEMPO DE CALIDAD CON LA FAMILIA



En el trabajo piensa en la casa

Estrés

En la casa piensa en el trabajo



25 minutos diarios

Tiempo durante la semana en que pueden compartir exclusivamente con ellos

Muy bien, y entonces, ¿cuál sería esa herramienta?

La respuesta fue **el juego**, ya que es una actividad que entretiene, que, a diferencia del cuento, permite el contacto real entre los participantes y una relación horizontal donde el jugador está activo y presente, porque el juego es el lenguaje innato del niño y, además, los padres también fueron niños; por lo tanto, es un lenguaje que ambos conocen y que en el caso de los padres solo tienen que activar y entrar en la experiencia de juego.

En esta etapa mi principal autor de apoyo fue Jean Piaget, quien estudió la relación entre el tipo de juego según las edades de desarrollo de los



niños e, igualmente, fue muy importante la asesoría que obtuve de parte de la psicóloga Andrea Palacios, quien llevaba años en un trabajo muy activo en cuanto a la utilización de juegos en el tratamiento psicológico de los niños.

¡Comienza el proceso de desarrollo!

El juego de mesa es un juego típico para niños entre 5 y 9 años, debido a que en esas edades son capaces de comprender contenidos más complejos, respetar turnos y seguir reglas. Considerando que este tipo de juego potencia notoriamente la sociabilidad, la concentración y la consciencia del otro, fueron razones suficientes para decidir seguir adelante bajo este formato de juego. Además, por ser un juego de reglas que corresponden al nivel más avanzado de juego del niño, que incluye todos los otros estilos de juego, es decir, elementos del juego funcional, simbólico y constructivo.

Era muy importante que el juego diseñado tuviera el máximo nivel de coherencia en todos sus componentes y es por ello que trabajé el arte del juego en directa relación con la experiencia que quería generar con él, de acuerdo a su objetivo; por lo tanto, relacioné lo hecho a mano, el tejido con el vínculo, los pájaros y sus nidos con el concepto de familia y la fotografía, porque ella se utiliza para inmortalizar y atesorar los momentos especiales y/o importantes. Entonces, todo lo anterior se convirtió en una serie de fotografías de una familia de pájaros realizada con la técnica del Amigorumi, que, por lo demás, en Japón tiene una relación directa con lo emocional y afectivo, ya que son objetos de apego ligados a conceptos de amistad, complicidad y compañía.

Pero, para ser totalmente sincera, este significado del Amigorumi fue una gran y bonita coincidencia, ya que para mí era solo una forma de tejer un muñeco. Es importante señalar que el arte en el juego para mí es fundamental, porque pienso que la belleza es una cualidad que es capaz de conectar al ser humano en su condición espiritual. Lo bello eleva y crea sueños. Un juego debe poseer un buen arte, sobre todo si pensamos en entrar en la casa de otros, además como producto editorial el juego es un diseño de experiencia y la experiencia tiene mucho de sensorial y formal.



En abril del 2012, conseguí titularme y presenté un juego de tablero para niños(as) entre 5 y 8 años y sus padres, de una duración de 30 min aproximado y para 2 a 4 jugadores. Era un juego de acciones que consistía en ir pasando tres niveles de interacción afectiva entre los jugadores orientados por un tablero en forma de mándala, el cual contenía una serie de actividades que hacían interactuar a los jugadores en cada nivel, de afuera hacia el centro. En el juego creado en ese momento el jugador desarrollaba capacidades cognitivas constructivas (construir una relación) relacionando piezas que tenían que hacer calzar en el tablero, junto con tener que leer las actividades y luego, las acciones o “penitencias” que el jugador tenía que hacer, las cuales estaban clasificadas en actividades sensoriales, para despertar el cuerpo, lúdicas para reír y romper el hielo, de reconocimiento emocional y afectivas, pensadas para realizar un trabajo holístico en donde cada dimensión (cognitiva, corporal y emocional) fuera, de alguna forma, utilizada con el propósito de generar una experiencia de afecto dentro del grupo de juego.

Me fue bien, me dieron el título, el juego era precioso y yo fui muy feliz.

Enero del 2015

Producto de un impulso improbable me obsesioné con retomar el proyecto. Literalmente, soñaba con él y fue por eso por lo que un día lo saqué de la caja donde lo tenía, le limpié el polvo y lo enfrenté, ya con más experiencia en el cuerpo y con otra mirada. Lo analicé y lo volví a testear, decidiendo que el tablero estaba demás, porque me di cuenta de que los jugadores se detenían demasiado tiempo en el tablero cuando, por mucho que me gustara, lo más importante era conseguir que los jugadores realizaran las acciones. Económicamente, también, era bastante menos viable hacerlo en tablero, por lo tanto, fue una decisión doblemente buena. Por otro lado, el juego original tenía una cantidad de 250 acciones y al considerar que era una cantidad excesiva hice un importante filtro seleccionando las que me parecieran más atractivas, efectivas y que menos dieran paso a la confusión. Por ejemplo, tenía una actividad que consistía en rascar la cabeza a otro jugador. Afortunadamente y gracias a los nue-

vos testeos, descubrí que era una prueba potencialmente peligrosa, ya que los niños, a veces, no miden bien su fuerza y, bueno, uno de ellos casi le arranca el cuero cabelludo a su pobre padre... Lo mismo pasaba con dar una palmada en la espalda. Fue así como fui puliendo el juego desde su experiencia hasta generar el rediseño y adaptación al nuevo formato de cartas.



Juguemos+cerca. Original, abril 2015.

El nuevo Juguemos+cerca era un juego de cartas de acciones simples, de bolsillo (fácilmente transportable por si de pronto los padres querían entretener a sus hijos en un viaje o en medio de un trámite) para niños desde los cinco años y sus familias, pudiendo jugar de dos a seis jugadores (gané dos jugadores con respecto al tablero anterior), con una duración de veinte minutos (gané 10 minutos). El juego estaba (y está) compuesto por cuarenta y cinco cartas de actividades, dos cartas de comodín y una carta que finaliza el juego, el juego no tiene un ganador, lo que vale en este juego es la experiencia ya que en el fondo busca generar idealmente un lindo momento entre los jugadores que se pudiera, en el mejor de los casos, transformar en un bonito recuerdo afectivo.



El detalle de las actividades es el siguiente:

- 7 pruebas sensoriales para despertar el cuerpo y los sentidos.
- 7 pruebas lúdicas para reírse y divertirse.
- 6 pruebas emocionales para reconocimiento emocional.
- 6 pruebas conociéndonos para compartir y conocerse.
- 7 pruebas para entregar a otro un contacto físico-afectivo.
- 6 pruebas contigo, un contacto físico-afectivo entre dos jugadores.
- 6 pruebas grupales, todos los jugadores participan.
- 2 Cartas de comodín, ¡tú inventas la prueba!
- 1 Carta que finaliza el juego.

El juego se efectúa colocando el mazo de cartas boca abajo, en el centro de la mesa (si es que usan mesa, porque no es necesario) y en turnos, cada jugador toma una carta del mazo, lee la actividad y la realiza. Una vez finalizada la acción deja esa carta boca arriba generando un mazo de descarte. El juego se acaba en el momento en que aparece la carta que finaliza el juego. Se pueden revolver las cartas del mazo al azar u organizar las cartas según la dinámica que se quiera conseguir entre los jugadores (así es como lo utilizan muchas veces en los centros terapéuticos y colegios), por ejemplo, se pueden dejar las actividades más lúdicas al principio y las actividades de mayor contacto, al final.

Otro elemento que fue pensado y ha tenido un muy buen resultado es incorporar la carta que finaliza el juego, ya que como en este caso no existe un ganador o el juego se volvería eterno o de lo contrario, lamentablemente, siempre habría un culpable al momento de finalizar el juego, lo más interesante de esta carta es que permite a los padres y/o educadores controlar la cantidad de tiempo de juego pudiendo poner intencionalmente la carta que finaliza el juego en cierta posición dentro del mazo y no al azar, ya que al ponerla al azar también puedes tener la mala suerte de que la carta aparezca como la primera carta del juego.

El juego estuvo listo en abril del 2015 y fue cuando recibí las cajas llenas de jueguitos y nuevamente fui muy feliz hasta que pensé: "¡Chuta tengo que vender todo esto!" y claro, ese no fue un momento muy divertido; aunque con eso, realmente tomé conciencia de lo que había hecho...

Quizás hubiera sido mejor ir al Caribe con esos ahorros... Pero, en fin, ya no había vuelta atrás, así que había que venderlos y no me quedó más op-

ción que empezar a hacerlo (no fue fácil al principio y, en realidad, nunca lo es para alguien que no es vendedor innato). Me ayudó el hecho de tener la creencia de que el juego era un buen producto y afortunadamente tuvo una buena y rápida acogida. De hecho, muy pronto surgió la necesidad de volverme empresaria, ya que colegios e instituciones querían comprarlo y necesitaban que les diera boleta o factura y, entonces, en agosto del 2015, formé JUGUEMOS+, mi editorial de juegos.

Al juego le fue bien y comencé a observar que lo compraban muchas más extranjeras o con niños en colegio bilingüe y más o menos en agosto del mismo año, cuando tomé la decisión de elaborar una nueva versión con traducción en inglés y decidí aprovechar la ocasión para probar otro formato y presentación: un juego en bolsa de crea y con cartas un poco más grande. Junto a lo anterior bajé un año el rango de edad, pudiendo jugarse con niños(as) desde los cuatro años, ya que hasta el momento no había visualizado que el traspaso de juego de tablero a juego de cartas hizo que, además de ganar tiempo, cantidad de jugadores, también ganaría en rango de edad, ya que las cartas facilitan la dinámica, por lo que niños más chicos si lo podían usar.



JUGUEMOS+CERCA BILINGÜE. Edición octubre 2015.

Desde ese tiempo hasta ahora observé muchas cosas, como por ejemplo, que el juego si bien no es un juego que esté pensado para potenciar la lectura lo termina haciendo por sí solo, porque los niños que no saben leer



quieren saber qué es lo que dice la actividad que le toca hacer y uno de los casos más entretenidos que me tocó ver fue una niña que se aprendió de memoria las actividades según las imágenes de las cartas y, claro, si tomaba una carta ella podía explicar exactamente lo que decía, pero no porque supiera leer, sino porque se las había aprendido.




“Juego viajero” del Jardín La Solución.

Otra experiencia muy bonita, contada por apoderados, fue que en un jardín que comenzaron a buscarme para comprar el juego, le pusieron al juego “El juego viajero” y les prestaban a los niños el juego junto con un peluche-títere los viernes, para que se lo llevaran a la casa y jugaran con sus familias, teniendo que realizar, como tarea, un dibujo y un relato que contara la parte que más les había gustado. Tuve la suerte de que el Jardín La Solución compartieran conmigo algunos dibujos.

Durante el **Primer Festival Internacional del Juego. Juguemos Más**, del Centro Cultural de España, entre las visitas guiadas tuve oportunidad de jugar con adolescentes con un grado de autismo y fue muy grato observar que el juego funcionó muy bien.

El juego se encuentra en su tercera edición. En este momento, ya está definitivamente establecido, además de funcionar muy bien con niños a partir de los tres años. Actualmente se distribuye en Argentina, Brasil y Chile; con buena perspectiva de ampliarse a otros países, y se edita en español, inglés y portugués.



Para concluir, me gustaría decir que me parece que el juego es una muy efectiva forma de intervenir en la educación emocional, tanto en los niños como en los adultos, porque el efecto presente del juego para mí es su verdadera gran cualidad. El juego necesita de toda la atención, aquí y ahora, y esto, en una sociedad donde estamos tan llenos de estímulos de todo tipo y demasiado ocupados, el juego asume una cualidad impagable como herramienta.

Referencias

Libros

Céspedes, A. (2007). *Cerebro, Inteligencia y Emoción: neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Santiago: Fundación Mirame.

Gardner, H. (1997). *La Mente no escolarizada. Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Editorial Paidós.

Neva Milicic, N. (2010). *Educando a los hijos con inteligencia emocional*. Santiago: Aguilar/ El Mercurio.

Documentos online

Brunet, J. (1983). "Juego, pensamiento y lenguaje". Artículo basado en conferencia dictada por invitación de la Preschool Playgroups Association of Great Britain (Asociación de Grupos de juegos Preescolares de Gran Bretaña), reunión anual de Llandudno, Gales, marzo, 1983. En: <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Juegopensamientolenguaje.pdf>

- <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2009/12/Metas-de-Desarrollo-Psicosocial-entre-Seis-Meses-y-Diez-Anos.pdf>

- <http://www.crececontigo.gob.cl/biblioteca/materiales-para-equipos-de-trabajo/>

- <http://www.educaydisfruta.com/magazine/ocio/Familia-busca-familia/>

- www.psi.uba.ar/academica/.../psicologia/.../juego_simbolico.pdf

- www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/.../39250_c_piaget.pdf

- <http://www.seminarioarche.cl/antroposofia.html>

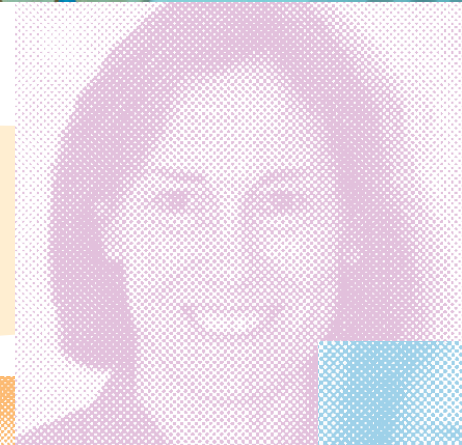
- www.rudolfsteiner.cl

- <http://crianzapositiva.org/2010/11/nuestras-creencias-y-estilos-de-crianza-de-los-hijos/hpbop.pbworks.com/...>

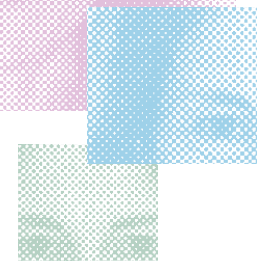
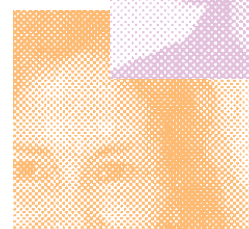
[Acerca+de+la+práctica+psicomotriz+de+Bernard+aucouturier](#)



La familia, contexto primordial pero no exclusivo, del juego en general y del juego de FAMILIAS - POBLADORES DE CHILE



Clotilde Sourdat¹



ALGO DE MI BIOGRAFÍA Y EL JUEGO



Tuve el privilegio de crecer y educar a mis hijos con tiempo y espacios para jugar y con amplio acceso a libros y materiales lúdicos, oportunidades que muchos niños no tienen, en particular los que viven en contextos de vulnerabilidad. Por otra parte, soy francesa y he vivido en distintos países, experiencias que me sensibilizaron a la interculturalidad. Radicada en

¹ Ingeniera Comercial, con especialización en Promoción del Desarrollo Infantil Temprano. Posee estudios relacionados a la Didáctica de la Enseñanza del Francés, Promoción del Apego Seguro, en la Pontificia Universidad Católica de Santiago y Formulación y Evaluación de Proyectos y Programas, en la Universidad Alberto Hurtado.



Chile desde el año 2000, quise crear el **“Juego de familias – Pobladores de Chile”**, para promover el jugar y el aprender jugando en este país.

Los primeros pasos sobre el juego

“Juego”, “jugar”, “play” en inglés que es a la vez verbo y sustantivo, o “game” que conlleva la noción de juego con una regla preestablecida (Winnicott, 1975; Grandmont, 1995), son palabras aparentemente sencillas, que hacen, sin embargo, referencia a una gran amplitud de actividades humanas. Ellas incluyen desde, por ejemplo, el balbuceo del bebé o juego solitario de éste con su propia capacidad de emitir sonidos, hasta los juegos olímpicos, colectivos y competitivos que convocan a atletas adultos.

Pero en esta presentación queremos profundizar en los juegos y el jugar de los menores de edad, para quienes se ha redactado la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), consagrando en ella, en el artículo 31, “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”.

Considerando, por otra parte, las evidencias de que el derecho al juego no es plenamente ejercido por todos los chicos y chicas del mundo, como lo denuncia la Observación general 17 del Comité de los Derechos del Niño (UNICEF, 2013), quisiéramos reflexionar sobre los contextos y las condiciones que favorecen el pleno ejercicio de dicho derecho y los que lo limitan. En particular, abordaremos, desde nuestra experiencia con menores en distintas situaciones, en qué medida la familia es el contexto primordial pero no exclusivo de la actividad lúdica del niño, ilustrando además nuestro propósito, con el caso de un juego que creamos.

Queremos señalar, además, que en toda la presentación nos referiremos a la definición que UNICEF entrega de la palabra “juego” en su Observación general 17 (UNICEF, 2013, p. 3):

Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y





es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando. Aunque el juego se considera con frecuencia un elemento no esencial, el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual.

1. La familia, espacio primordial del juego infantil

En su preámbulo, la Convención sobre Derechos del Niño expresa que la familia constituye el grupo fundamental de la sociedad y es el medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros (CDN, 1989). En efecto, fuera de situaciones que debieran ser de excepción, la familia es el contexto donde nace un pequeño y su primer espacio de vida, desarrollo y socialización (Llopis y Llopis, 2003; Pérez Alonso-Geta, 2003; Gervilla, 2008 citados en Capano & Ubach, 2013; López y Tedesco, 2002), el espacio donde debiera recibir protección y satisfacción a sus necesidades físicas y emocionales, el espacio donde vuelve después del tiempo que puede pasar en una guardería, escuela o colegio, el espacio en el que se viven los tiempos de presencia compartida padres-niños fuera de los horarios de trabajo.

Por otra parte, como lo han observado pediatras, psiquiatras, psicólogos y pedagogos, el juego es un comportamiento universal de todos los niños, sea éste una ocupación primaria o secundaria en sus vidas (Brooker & Woodhead, 2013); es “esta cosa natural y universal” escribe Winnicott (1975, p. 90). Además, el Comité de Derechos del Niño (UNICEF, 2013) recalca que, especialmente en la primera infancia:

El juego cumple un rol fundamental en el desarrollo del niño; tiene un valor intrínseco para él; desempeña un papel importante en el desarrollo del cerebro; a través de los juegos, los niños aprenden en la práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea (p. 2).



Por ambos motivos, porque la infancia se desarrolla primeramente dentro de la familia y, porque el juego es una actividad intrínsecamente de la infancia, la familia resulta ser un contexto primero y esencial para la experiencia del jugar. Sin embargo, para que la actividad lúdica sea para un menor, “una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual”, como lo reivindica el Comité de Derechos del Niño en la definición anteriormente citada (UNICEF, 2013 p. 3), no es tanto la presencia del niño en su hogar y en el contexto familiar lo que cuenta, sino, sobre todo, la calidad de sus relaciones con quienes lo cuidan.

En efecto, no basta que el niño tenga una familia. Siguiendo a Winnicott (1975), es necesario que se tenga “una familia” “suficientemente buena” (p. 42), con padres con un estilo de crianza democrático o positivo, que



▶ Índice





integre el afecto junto con establecer límites y promover la autonomía (Capano & Ubach); una familia que atienda sus necesidades físicas y emocionales. Porque como lo ha teorizado John Bowlby y observado Mary Ainsworth con la situación extraña (Cassidy & Shiver, 2008) o Emmi Pikler y sus equipos profesionales en el Instituto Lóczy (Simon Bogaers, 2012; Tardos, 2012), la capacidad de exploración o de juego libre de un niño está vinculada a las experiencias de apego o calidad de cuidados.

Es así como estudios teóricos y empíricos desde la teoría del apego, han puesto en evidencia que la capacidad de explorar de un chico depende de la desactivación de su sistema de apego, cuando este sabe que puede contar con la disponibilidad de su madre para responder a sus necesidades de proximidad. En este sentido, se ha observado que cuando la madre ha sido atenta y sensible para responder adecuadamente a sus necesidades, un pequeño es capaz de explorar, aprovechándola como “base segura” para partir a la conquista progresiva del mundo que lo rodea con una adecuada regulación emocional. En cambio, los niños que han experimentado respuestas ambivalentes o rechazo a la expresión y satisfacción de sus necesidades, tienen dificultades para tener una exploración de calidad o se refugian en la exploración para evitar el dolor de una relación de cuidado negligente (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969/1982, 1988; Ainsworth & Wittig, 1969; Carr, Dabbs, & Carr, 1975; Rheingold, 1969; Sorce & Emde, 1981 citados en Cassidy & Shiver, 2008).

En consistencia con los hallazgos de la teoría del apego, me ha llamado la atención el contraste entre, la concentración y actividad de juego libre de niños cuya actividad ha sido filmada en el Instituto Pikler y comentada por profesionales de esta institución (Simon Bogaers, 2012) –donde se entrega una especial atención a la calidad de relación en los cuidados diarios de los pequeños (cambio, alimentación, vestimenta y baño), procurando satisfacer en estos momentos sus necesidades fundamentales, necesidades afectivas y relacionales incluidas– y el comportamiento de otros niños en contextos de vulnerabilidad (en hogares del SENAME o en condiciones de pobreza). Estos últimos son frecuentemente incapaces de una actividad lúdica autónoma e iniciada libremente por ellos, exteriorizando con su falta de concentración y su incapacidad de un actuar propio y constructivo, las negligencias que sufren y la falta de confianza –que “implica el juego” dice Winnicott (1975, p. 105)– que viven, necesitando y/o reclamando por



ende el acompañamiento y la guía permanente y preponderante de un adulto. Este contraste ilustra, como se ha convencido Emmi Pikler, según relatado por Tardos (2012), directora del Instituto Lóczy hasta 2011, que, sin una relación afectiva privilegiada y estable con un adulto referente o figura significativa (Bowlby, 1988), el niño no puede experimentar la vivencia plena del juego libre.

2. La familia, contexto no exclusivo del juego infantil

Investigaciones sobre la historia del juego a través de los tiempos (Grandmont, 1995) señalan que muy tempranamente, la actividad lúdica es puesta al servicio de la educación con los fines propios de cada época. En la Antigüedad, Aristóteles y Platón ya recomendaban el juego, en oposición al trabajo o estudio, como actividad adecuada y respetuosa del crecimiento de los pequeños; en el Renacimiento, Montaigne defendía que los niños no tienen actividades más serias que sus juegos; en el siglo XVII, se crearon juegos para educar a los príncipes y, posteriormente, se siguieron fomentando su uso como herramientas de una pedagogía “sonriente”, para favorecer el desarrollo de la juventud, sea para la adquisición de conocimientos o destrezas físicas. Similarmente, en culturas tradicionales como la cultura Selk’nam, las actividades lúdicas eran vividas como medios para la iniciación y la preparación a la vida y las tareas del adulto (Martínez Crovetto, 1987).

Además, a partir del siglo XIX, con la industrialización y la escolarización de masa, surgen los centros predecesores de las guarderías actuales y los primeros jardines infantiles con actividades lúdicas y prácticas como centro del quehacer de los chicos (Brooker & Woodhead, 2013). Adicionalmente, durante el siglo XX, se multiplicaron las investigaciones sobre la contribución del juego al desarrollo del niño (Bruner y otros, 1976; Göncü y Gaskins, 2007 citados en Brooker & Woodhead, 2013) y la promoción de propuestas educativas para los preescolares que privilegiaran las actividades de exploración lúdica y voluntaria de los infantes (Miller y otros, 2003 citado en Brooker & Woodhead, 2013). Por otra parte, el desarrollo conceptual en torno a “juego y desarrollo del niño”; “juego y terapia del niño” estuvo a la base de la producción de juegos educativos y “el juego invade las escuelas durante el siglo XX”, señala Grandmont (1995, p. 44).



Este recorrido por la historia demuestra que el juego no es exclusivo del ambiente familiar. Sin embargo, cabe preguntarnos si en el contexto educativo extrafamiliar, el juego puede mantener “su componente de disfrute, motor de la motivación del niño por seguir jugando”, “su diversión, su flexibilidad, su fin en sí mismo”, como aparece en la definición de UNICEF (2013, p. 3), si es que está controlado por un pedagogo con objetivos de aprendizajes predeterminados y planificados.

En realidad, lo que está por discutir, es el rol y el valor que, desde la cultura, el adulto atribuye al juego en la vida del niño, sea padre, madre, cuidador o pedagogo, lo que varía entre una cultura y otra, un adulto y otro (Göncü y otros, 2000; Gaskins y otros, 2007, citados en Brooker & Woodhead, 2013). Además, es de resaltar que, dependiendo de su cultura, sus convicciones, su disponibilidad, su contexto socioeconómico y su estado emocional, el tipo de conducta del adulto con relación a las actividades lúdicas de los menores varía mucho, pudiendo ser actor ausente, opositor o mediador directo o indirecto, lo que tendrá una influencia diferente sobre la cantidad y calidad de las experiencias de juego del niño, junto con efectos disímiles sobre el desarrollo de este último. En efecto, como ya lo expusimos,





para que un pequeño pueda jugar es necesaria la existencia de la riqueza de un vínculo afectivo continuo con un adulto o figura significativa, pero además hacen falta ciertas condiciones del entorno físico, como lo señala Winnicott (1975) y como lo defiende la pedagogía Pikler (Tardos, 2012), entorno en el que el adulto tiene un rol mediador, porque de él depende de que el niño pueda o no gozar de un espacio (incluyendo materiales, juegos o juguetes) seguro, adecuado, estimulante y variado, para que se dé el despliegue de su actividad exploratoria y lúdica según sus intereses del momento y su nivel de desarrollo.

Sin embargo, tanto Tardos (2012) como Winnicott (1975) señalan el riesgo que conlleva cierto tipo de intervenciones mediadoras del adulto, en la actividad misma del niño, si las interacciones llegan a ser dominantes. Existe el riesgo que:

El interés espontáneo del niño para el esfuerzo y la experimentación pueda ceder completamente el paso al placer de la presencia del adulto. En casos extremos, el niño pierde una importante fuente de satisfacción, su placer por experimentar, su confianza en sí mismo, su sentimiento de competencia y, por ende, su seguridad en las situaciones en las que es independiente (Tardos, 2012 p. 102).

Por su parte, Winnicott (1975), afirma que “cuando un organizador es llevado a dirigir el juego, esto implica que el niño o los niños son incapaces de jugar en el sentido creativo como él (Winnicott) lo entiende” (p. 103) y que “es jugando, y solamente jugando que el individuo, niño o adulto, es capaz de ser creativo y de usar su personalidad en su totalidad” (p. 110). También, haciendo analogías entre el juego y la terapia, entre el trabajo del terapeuta y el rol del adulto en el juego del niño, Winnicott (1975) dice “el trabajo del terapeuta apunta a llevar al paciente de un estado en el que no es capaz de jugar a un estado en el que es capaz de hacerlo” (p. 84), y aboga, además, por el rol del terapeuta para favorecer la capacidad de jugar y ser creativo escribiendo:

La creatividad del paciente, el terapeuta que sabe demasiado poco al respecto, con demasiada facilidad puede quitársela. Lo que importa, no es tanto el saber del terapeuta que el hecho que pueda esconder su saber o limitarse en proclamar lo que sabe (p. 115).



De hecho, se ha observado que la intervención directa del adulto en el juego para obtener un resultado por alcanzar conocido y determinado por él, sin dejar que el niño experimente y encuentre por si solo una solución, puede asimilarse a un acondicionamiento mecánico, o a un comportamiento controlador. Esto último ha sido evidenciado por Crittenden, en el diseño de su herramienta de evaluación de la sensibilidad adulta durante el juego (Care Index) para el *screening* de relaciones diádicas adulto/niño de riesgo (Critendem), porque la sobre interacción puede ser en algunos casos, una expresión más del maltrato infantil de una madre u otro hacia un menor, como me ha tocado verlo alguna vez.

Dicho esto, es de notar que Winnicott (1975), más que renegar la importancia del saber del terapeuta o adulto, hace un llamado de atención sobre el uso de este saber. De hecho, no se puede negar el aporte del conocimiento desde la psicología del desarrollo, las neurociencias y las ciencias cognitivas y de educación, la teoría del apego y la pediatría, para la comprensión del desarrollo infantil –con sus padrones universales y diferencias individuales y la importancia de las influencias del contexto (Newcombe, 1999 citado en UNESCO 2008)– y el entendimiento del desarrollo humano y del desarrollo del cerebro –con su dimensión sociocognoscitiva, donde la emociones y las relaciones interpersonales son reconocidas como fundamentales– (Shore, 2000 citado en UNESCO, 2008). Es, además, desde estos conocimientos que surge un consenso sobre la importancia del rol del adulto y las características deseables para que este rol sea favorable al desarrollo óptimo del potencial de cada niño. Dentro de este mismo marco teórico, aparece que, para favorecer la calidad del juego de un menor, hace falta un adulto significativo, con una presencia sensible pero no intrusiva (como lo abordado anteriormente), y que, también, este adulto esté informado y sea respetuoso de los procesos y ritmos propios de cada niño, (Simon Bogaers, 2012; Tardos, 2012). Es con estas características que el adulto sabrá crear el andamiaje favorable y adecuado en cada momento del desarrollo del niño, o sea, un entorno suficientemente desafiante para que estimule su curiosidad y creatividad, pero con desafíos a su alcance, o en la “zona de desarrollo próximo”, según el concepto acuñado por Vygotsky (1978, citado en Brooker & Woodhead, 2013). Porque solo con estas condiciones puede darse la motivación intrínseca por el juego, junto con evitar poner al niño en situación de frustrante y doloroso fracaso, lo que sería

contrario a una experiencia placentera propia de la actividad lúdica y desfavorable a la promoción de la confianza en sí mismo y en la propia capacidad, aludidas en la justificación de la importancia del juego por UNICEF (2013, p. 2).

Finalmente, para ilustrar concretamente las variaciones posibles del rol del adulto mediador del juego creativo del niño proponemos explicar cómo usar el **Juego de Familias-Pobladores de Chile** que creamos.

3. El juego de familias - pobladores de Chile



Ilustraciones de Raquel Echenique para **Juego de Familias - Pobladores de Chile**.



Como lo hemos evocado al inicio de esta presentación, la palabra juego en español recubre tanto la realidad de la actividad de jugar (*play*) como los juegos organizados (*games*). Dentro de este campo semántico también existe la palabra “juguete”, que hace referencia a objetos soporte de las actividades lúdicas, y tenemos que añadir también que existen soportes del juego que no son ni juegos/*games* ni juguetes, sino que son una parte del cuerpo (las manos, los pies, la voz) o una competencia como lo es la imaginación de los niños o una cosa cualquiera que ellos usan como si fuera otra cosa, de tal manera que un palo se convierte en pistola, avión u otro, y piedrecitas o pasto hacen para ellos de comida.

Lo interesante del juego o soporte del juego, es que, como lo describe Grandmont (1995) si bien “no es indispensable”, “puede estimular, complementar, reforzar la acción de jugar”, “es un elemento que facilita, inspira, inicia la acción” (p. 91), y además tiene:

Un valor funcional (permite el desarrollo de la motricidad), un valor experiencial (favorece el desarrollo de los sentidos, de la clasificación, de la combinatoria), un valor formativo (permite al niño explorar su creatividad y su imaginación), un valor relacional (porque el soporte sirve de agente de vinculación entre el niño y otros niños y con el adulto) (p 81).

En el caso del **Juego de Familias - Pobladores de Chile**, estamos frente a un juego-*game*, creado por un adulto para que pueda aportar por su potencial experiencial, formativo y relacional, y queremos presentar su versatilidad para ser usado como soporte de un genuino juego, fuente de placer, creatividad y aprendizajes en el contexto familiar o como juego o material pedagógico atractivo para la sala de clase.

El juego de Familias - Pobladores de Chile es inspirado del concepto de *Jeu de sept familles* (Juego de las Siete Familias) en Francia o *Happy families* (familias felices) en Inglaterra, y consta de 49 cartas ilustradas, representando siete familias, seis miembros de cada familia (abuelo, abuela, padre, madre, hijo e hija y una carta caracterización territorial e histórica de cada familia). Las familias elegidas son cinco familias precolombinas –Atacameña/ Likan-antai del 500-900 d.C., Mapuche del siglo XVIII, Pascuense / Rapanui del 1000-1600 d.C., Ona /Selk’nam de finales del siglo XIX, Alacalufes/ Kawésqar de inicios del siglo XX–, una familia española de la Colonia y una familia de inmigrantes alemanes de la segunda mitad del siglo XIX.



Juego de las Siete Familias (*Jeux de sept familles*)

Como otros juegos de cartas para jugar “Memorice”, “Poto loco” o “Juego de las 7 familias”, el **Juego de Familias - Pobladores de Chile** favorece ejercitar la memoria, desarrollar habilidades prematemáticas de clasificación y de rango superior necesarias para el pensamiento creativo como la planificación y la resolución de problemas. Pero adicionalmente, permite transmitir informaciones a través de ilustraciones y cortos textos, acerca de los conceptos de familia, generación, identidades étnicas a través del tiempo y según el contexto geográfico-histórico que hacen la multiculturalidad de Chile. Con estas características, el **Juego de Familias - Pobladores de Chile** es en primer lugar un “juego pedagógico”, según definición de Grandmont (1995, p. 138). En efecto, para niños de 6 a 10 años, el placer de jugar “Memorice”, “Poto loco” o “juego de las 7 familias”, no permite total flexibilidad



e incertidumbre, característica propia de lo que Grandmont (1995) llama “juego lúdico” (p. 94), pero si responde a la caracterización del “juego pedagógico”, al ofrecer el placer de la competencia y la satisfacción de ejercer ciertas habilidades ya adquiridas, como conocer y respetar la reglas del juego, saber reconocer códigos gráficos que permiten identificar pertenencia a una misma familia y/o generación, y saber contar y agrupar de dos a siete cartas con características comunes.

Por otra parte, el **Juego de Familias - Pobladores de Chile**, también puede ser propuesto para el juego libre de niños de 4 a 6 años, solos o en grupo, sin referencia a ninguna regla de juego, sin intervención directa del adulto, para que los niños manipulen y exploren las cartas, dejándolos ser interpelados por las ilustraciones y las fuentes de colores que reflejan y estimulan las posibilidades de agrupación y combinación de las cartas por familia o generación, sexo o grupo etario, tipo de actividad productiva de los personajes. En esta modalidad, el juego entraría en la categoría de “juego lúdico” definido por Grandmont (1995) como un tipo de juego que: “no impone reglas, respeta la dimensión de placer y gratuidad, responde a la necesidad de desarrollo de todo individuo, permite organizarse, estructurar y elaborar el mundo exterior” (p. 106).

Además, el **Juego - Familias de Pobladores de Chile** puede servir como “juego educativo”, tipo de juego que Grandmont (1995, p. 110) caracteriza con tener el propósito de divertir junto con el de instruir, pero sin que sea aparente para el jugador. En esta otra modalidad, el adulto participa como mediador facilitando la manipulación y exploración de las cartas por niños entre 4 y 8 años, motivándolo con el desafío de armar la planilla de las siete familias ordenadas por etnia según un eje, y por generación en el eje perpendicular, poniendo en la mesa una carta a la vez y teniendo que completar la planilla sin que la carta recién puesta tenga más de una diferencia con las cartas vecinas.

Finalmente, el **Juego de Familias - Pobladores de Chile** puede ser usado como material pedagógico para abordar los ejes temáticos del programa de historia de 2 do básico (MINEDUC en línea), con relación a modos de vida de los pueblos originarios de Chile, los aportes de



éstos y de las migraciones a la sociedad chilena actual. En este contexto el juego aporta como soporte de la actividad pedagógica. Su uso no es voluntario y la actividad de los niños no es totalmente iniciada, controlada y estructurada por ellos mismos. Sin embargo, conociendo la relación entre –capacidad de explorar, jugar creativamente y aprender– y –proximidad de una figura significativa y rol sensible y mediador indirecto de esta–, estamos convencidos de que, si el profesor sabe posicionarse como base segura para sus alumnos, y les propone el material atractivo que constituyen las 49 cartas del juego, estarán dadas las condiciones que activan las motivaciones intrínsecas de un niño por aprender, permitiendo experiencias de investigación y aprendizaje creativo, de calidad.

En conclusión, esperamos haber podido transmitir que la familia debiera ser el espacio primordial del juego, por ser el espacio de la primera infancia, etapa del desarrollo de los niños indisoluble del juego,





el cual, sin embargo, no se da con toda su naturalidad y potencial si es que el menor no goza de condiciones materiales y relaciones necesarias y adecuadas.

Por otra parte, hemos visto que, desde la Antigüedad, el juego ha sido reivindicado, también, desde la pedagogía y el proyecto socializador fuera del ámbito familiar, pero con el riesgo de privarlo de todo su potencial para el desarrollo del ser creativo y de la personalidad en su totalidad como lo plantea Winnicott (1975), si es que el adulto se excluye o sobre interviene en su rol de facilitador de un andamiaje favorable a la actividad lúdica y el desarrollo del niño.

En fin, queda claro que la familia como contexto primordial del juego no es excluyente de otros contextos. Por otra parte, no se puede desentender de la fragilidad económica y social de muchas familias y de las limitaciones de tiempos y competencias (López & Tedesco, 2002) para ofrecer relaciones y contextos favorables a la actividad lúdica de sus hijos. Reconociendo estos hechos, para que el derecho al juego de los niños se haga realidad para todos ellos, cual sea su situación familiar, es necesario recordar, como lo hace el Comité de Derechos del Niño (UNICEF, 2013), el rol del Estado, del sector privado y de todas las personas que trabajan con niños, para promover la adecuada vivencia del juego y la recreación, actividades esenciales para la salud, el bienestar y el desarrollo del niño.

Desde esta perspectiva agradecemos a los organizadores del **Primer Festival Internacional del Juego ¡Juguemos Más!**, la oportunidad de dar a conocer nuestro **Juego de Familias - Pobladores de Chile**, con el que queremos contribuir a hacer realidad, el derecho de todos los niños de Chile, al juego y al conocimiento de la identidad multicultural de su país, desde el placer por aprender.

Referencias

Bowlby, J. (1988) *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós.

Brooker, L. & Woodhead, M. (2013) *El derecho al juego. La primera infancia en perspectiva*. Reino Unido. The Open University. Disponible en <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

Capano, A.& Ubach, A. (2013) "Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres". *Ciencias Psicológicas*, vol.VII (1), 83-95.

Cassidy, J. & Shaver, P. (2008). *Handbook of attachment (Manual del apego)* New York, The Guildford Press.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989) Disponible en: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf

Crittenden, P. Usando el Care Index para Screening (selección, detección, identificación), intervención e investigación. Rescatado el 01 09 2018, desde : <https://www.patcrittenden.com/include/espanol/docs/usando-el-CARE-index-para-screening.pdf>

Grandmont, N. (1995). *Pedagogie du jeu. (Pedagogía del juego)* Montreal: Les Editions Logiques

López, N. & Tedesco, J.C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.

Martínez Crovetto, R. (1987) *Deportes y juegos de los indios ONA de Tierra del Fuego*. Ushuaia/Argentina: Cabo de Hornos Ediciones.

MINEDUC. "Pueblos originarios de Chile: costumbres, idioma, creencias, alimentación, fiestas y tradiciones, ubicación geográfica, vivienda. Diversidad cultural en la sociedad actual". Rescatado el 01 09 2018 desde <https://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21070.html>

Simon Bogaers, N. (2012) Aidez-moi à apprendre par et pour moi-même. (Ayúdenme a aprender por mí mismo y para mí mismo) N ° 63 *Revue Spirale*. Editions érès p. 84-93 Décembre 2012.



Tardos, A. (2012) "Etre, c'est apprendre. Les chemins de l'apprentissage". (Ser es aprender. Los caminos del aprendizaje). N° 63 *Revue Spirale*. Editions érès p. 94-112

UNESCO (2008). *Primera Infancia Mejor: una innovación en política pública* / Alessandra Schneider y Vera Regina Ramires. – Brasilia : UNESCO, Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul, 2008. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001552/155250s.pdf>

UNICEF (2013). Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) Observación General N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31) disponible en:

http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/17.pdf

Winnicott, D.W. (1975) *Jeu et réalité (Juego y realidad)* Edition Gallimard pour la traduction française.



Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas

Karen Plath Müller Turina (Chile)¹

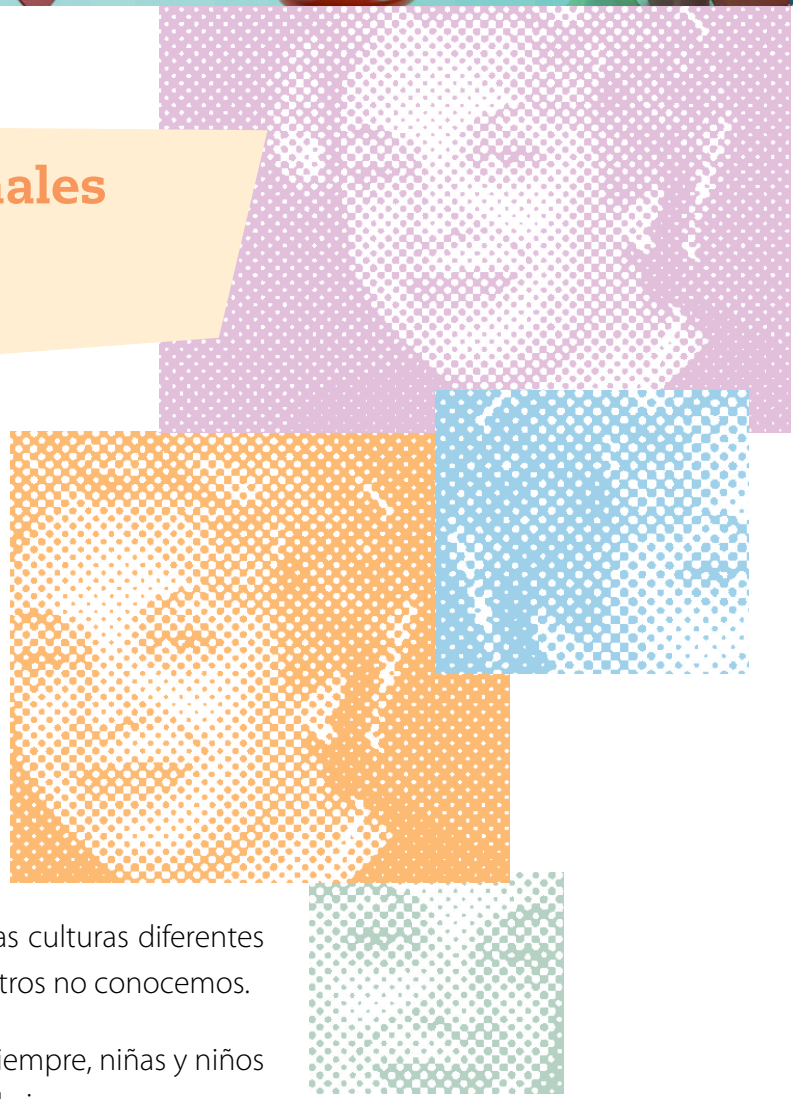
El amor por los juegos está profundamente enraizado en la historia de la humanidad, y su origen es tan antiguo como el hombre. Los juegos son del mundo, solamente varía el nombre y puede producirse algunas diferencias en la forma de practicarlo. En otras culturas diferentes a la nuestra es posible hallar juegos que nosotros no conocemos.

Particularmente he considerado que, desde siempre, niñas y niños de todas las culturas han sentido el impulso de jugar.

Desde que aparece la vida, nacen los juegos en los seres humanos en una infinidad indescriptible de formas que con el correr del tiempo se han ido transformando o adaptando a las épocas conforme sean las costumbres de la sociedad. El juego, entre otras de sus virtudes, revitaliza el organismo; nos enseña a socializar con nuestros semejantes, provoca la práctica de ejercicios aritméticos, robustece la memoria, nos vincula con el arte,

¹ Investigadora de arte, folclor, animitas y juegos tradicionales. Coleccionista de juegos tradicionales. Ha dado conferencias en: colegios, escuelas, bibliotecas, universidades, sedes culturales, ferias del libro. Tanto en Santiago como en regiones. En Buenos Aires en FLACSO en el "I Seminario Internacional "la infancia, el juego y los juguetes" (octubre 2010).

Nota: Las imágenes de juegos de este trabajo pertenecen al archivo fotográfico personal de Karen Plath Müller Turina.





más aún, indiscutiblemente, constituye un valioso aporte pedagógico en la formación del hombre.

Los juegos siempre han sido practicados por ambos sexos, aunque en ocasiones predomina uno de ellos. ¿Qué niña no ha elevado un volantín o jugado a las bolitas o al trompo? ¿Qué niño no ha saltado alguna vez al luche (llamado así en Chile) o ha jugado con muñecas?

Hoy día muchos juegos están *online*, solo hay que registrarse para empezar a jugar uno de ellos.

Para los adultos es importante viajar en el tiempo para conocer los juegos tradicionales y dárselos a conocer a nuestros hijos, y se debería tener una preocupación especial de ello en todos los colegios. Qué importante sería que en cada sala de clases existiera el rincón de los juegos para que conocieran la diversidad de ellos.

Hay que reflexionar sobre los juegos tradicionales existentes en Chile y sus diversas raíces.

En todos los tiempos siempre este tipo de juegos ha tenido un bajo costo de inversión, solo necesitamos creatividad y el deseo de compartir un grato momento.

Mediante el juego se desarrollan todos los ámbitos de la conducta humana.

Los juegos nos transportan a la niñez, a la familia. A esa niñez que el jugar era motivo de vida. En la que no existían responsabilidades ni preocupaciones. Esa antigua niñez que duraba esos largos y felices años, en que el luche, las rondas y todos los juegos eran nuestro vivir. El “corre el anillo”, “la pallalla”, se van quedando en el olvido.

Es importante recordar que el “Día Internacional del Juego” se celebra cada 28 de mayo en muchos países alrededor del mundo, una actividad que inició la Asociación Internacional de Ludotecas en 1998, y que cada vez tiene más fuerza y suma a más personas e instituciones.

Es un día para celebrar el Juego, para recordar que JUGAR es una fuente inagotable de placer, alegría y aprendizaje; una actividad fundamental



para el desarrollo de la persona, indispensable para una buena salud física y mental; así como para generar una sociedad mejor. Recordemos, además, que el Art. 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU se establece que "Jugar es un derecho".

No son buenos padres, sino puedes entretener a tus hijos sin el *iPad* o algo similar. Por favor, apaguen las pantallas, y aprovechen de levantar la mirada a su alrededor. Lo primordial es que existe el juego y la alegría de jugar.

Dice el Diccionario de la Real Academia Española:

Juego (del latín *iocus*): acción y efecto de jugar // Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.

Tradicional: perteneciente o relativo a la tradición // Que se transmite por medio de ella.

Popular (del latín *populāris*): perteneciente o relativo al pueblo // Que es peculiar del pueblo o procede de él // Dicho de una forma de cultura: Considerada por el pueblo propia y constitutiva de su tradición.

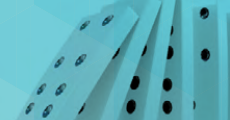
Los juegos nos dan una enseñanza inimaginable y una proyección pedagógica de suma importancia que incluye entre ellos muchos conocimientos.

Los Juegos y el Conocimiento

Adivinación. Ejemplo: La adivinanza es una especie de enigma que en la conversación familiar se propone para divertirse al descifrarlo.

La adivinanza forma parte en Chile, como en otros países, del ingenio y de la agudeza mental.

*Yo-yo me subo,
yo-yo me bajo;
si lo adivinas
eres muy majo.
(El yoyó)*



Arte. Virtud, disposición para hacer algo. En que entra el conocimiento de pintores y escultores. Ejemplo: El pintor Alfredo Helsby Hazell (Valparaíso 1862 - Santiago 1933) quien pintó el *Paseo Atkinson*, en el cual figura una niña que corre tras el aro (Museo Municipal de Valparaíso).

El escultor Nicanor Plaza (1844-1918), famoso su bronce el *Jugador de chueca* (Museo Nacional de Bellas Artes de Santiago de Chile).



Para la aplicación del arte en el juego, qué más representativo que este cuadro del pintor holandés Pieter Bruegel el Viejo (1525-1569), titulado “Juegos Infantiles” (1560), que se encuentra en el Kunsthistorisches Museum, en Viena en el que se aprecian aproximadamente 86 juegos y 250 personas. Entre algunos de los juegos: las tabas, jugar a las muñecas, pompas de jabón, el sonajero, inflar un globo, jugar a los aros, pistolas de agua, la gallinita ciega, pares o nones, al columpio, saltar la valla.



Educación física. Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio. Movimientos como saltar, correr.

Filatelía. Afición para coleccionar y estudiar sellos de correos. Se puede conocer estampillas del mundo, que toman el tema de los juegos.

Geografía. Territorio. La que estudia la distribución de los estados y pueblos de la tierra a través de distintas épocas.

Historia. Narración y exposición de los acontecimientos pasados. De donde nace cada juego.

Idiomas. Lengua de un pueblo o nación, o común a varios. Ejemplo muñeca: América, *muñeca*; Estados Unidos, *doll*; Francia, *poupée*; Inglaterra, *doll*; Italia, *bambola*; Polonia, *lalka*; Portugal, *boneca*; Rusia, *matrioska* (*conjunto de muñecas tradicionales*).

Literatura. Que emplea como medio de expresión el lenguaje.

Matemáticas. Conocimiento que estudia la propiedad de los números, figuras geométricas o símbolos y sus relaciones. Un ejemplo. Yo tenía diez perritos / uno se murió en la nieve / no me quedan más que nueve.

Música. Melodía, ritmo y armonía, combinados. Canción de corro o ronda. Ejemplo El Puente de Avignon / La pájara pinta / La viuda del Conde Laurel.

Social. Perteneciente o relativo a una compañía o sociedad. Posibilita contactos físicos y sociales. En el juego el niño aprende a establecer comunicaciones de juego con los otros y relacionarse de una forma diferente –de jugador a jugador.

Trabalenguas. Palabra o locución difícil de pronunciar en especial cuando sirve de juego para hacer que alguien se equivoque. Ejemplo: *Si cien sierras asierran cien cipreses / seiscientas sierras asierran seiscientos cipreses.*



Clasificaciones de los juegos

De adivinanzas: Las hay de flores, juegos, frutas, instrumentos musicales, alfabeto, cuentos y personajes, cuerpo humano, familiares, de oficios y profesiones, zoología, etc.

De balanceo: el columpio, balancín.

De burla: "Quien fue a Sevilla".

Colectivos: coche quebrado; corderito, el paco ladrón, el peuco, el pillarse, el vendedor de huevos, escondidas, la huaraca o guaraca, la gallina ciega, sal de mi huerta, tugar, tugar, salir a buscar.

De competencia y grupales: Carrera de ensacados, caballito de bronce, tirar la cuerda.

De construir: lego, construir casas, ciudades, puentes.

De desplazamiento: la carretilla, carrera cuchara con huevo.

De destreza: rayuela (el tejo).

De elevación: volantín o cometas, ñecla (volantín más pequeño), choncha, chonchón o cambucha (volantín simple y de pequeño tamaño hecho con papel periódico).

De engaño y percepción: el burrito del teniente.

De equilibrio: zancos, la campana (se juega por parejas. Se colocan de espalda uno al otro y se agarran entrelazando sus brazos por los codos).

De habilidad y destreza: aro, diábolo, emboque.

De ingenio: puzzles (rompecabezas), anillas (puzzle de alambre y cuerda formada por un arco con dos aros en los extremos, una horquilla cerrada y cuatro anillos unidos y atravesados por una cuerda), cubo de Rubix.

De lanzamiento, puntería o tiro: bolitas, bolas, cerbatana, botar los tarros, honda, ratonera, palitroques, tabas.

De lápiz o papel o también conocido como gráficos. Por medio de



líneas o relativo a la escritura. El ahorcado, el gato, ceros y cruces también conocido como x y o / tic tac toc / puntos y cuadrados. Se desarrollan con un carácter mucho más pasivo, apropiados para el contexto escolar. Se realizan con lápiz y papel. Tienen como fiel aliado a la memoria.

De lógica o acertijo (análisis razonamiento): adivinanzas, juegos matemáticos, el acertijo de Einstein.

De manos o palmas: al lado contigo, Barnabás, cen-cen-cen.

De manos y habilidad: cunitas o kai kai, la pallalla.

De mesa y cálculo: ajedrez, dominó.

De mesa, azar y cálculo: naipes o cartas.

De palabras o letras: abecedario, acertijos, palabras cruzadas, sopa de letras, trabalenguas.

De pelota: al alto, las naciones, el *quemao*.

De penitencia: la prenda, la botellita.

De persecución: el pillarse (colectivo), la pinta, paco ladrón (colectivo), tú la llevas.

De prenda: corre el anillo (en otros países llamado la sortija)

De ronda o canción de corro: arroz con leche, el puente de Avignon, la pájara pinta, la Santa Catalina, la viuda del Conde Laurel, San Severino.

De rotación: peonza, perinola (Sevimon), trompo, runrún, yoyó.

De saltar y agilidad: el elástico, luche (rayuela), saltar la cuerda.

De sorteo: la gallina francolina.

De deslizamiento: tobogán, patines.

Juegos-deportes: *básquetbol*, béisbol, *bowling*, críquet, fútbol, golf, hockey, pelota vasca, ping-pong o tenis de mesa, polo, *pushball*, *pushing-ball*, rugby, tenis, vóleibol, *water polo*.



Frases de personajes famosos en Relación con el juego

El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta.

Del libro de Pablo Neruda, *Confieso que he vivido* (1974)

Las bases del conocimiento están inmersas en el desarrollo del juego.

Mahatma Gandhi. (Mohandas Karamchand) India (1869-1948).

El juego es el trabajo del niño.

María Montessori (1870-1952). Italia.

Jugad para poder llegar a ser serios.

Aristóteles. Grecia Antigua (384-322 a. de C.).

Algunos juegos tradicionales

El trompo o peón. La peonza. La perinola, pirindola o pirinola. Tomatodo. Sevivon (En Europa en general se le denomina *spin* o *dreidel*. No importa cuál de estos cinco juegos sea).

Juegos de rotación. Estos juegos son los más difícil de explicar a nivel mundial, en la denominación y las variaciones de nombres que puede tener un juego, a veces varios juegos lo denominan igual habiendo una variedad de nombres, uno de ellos son los juegos que giran: como: el trompo o peón, la peonza (algunos lo llaman trompo fácil).

El trompo o peón



Trompo chileno



Trompo español



Trompo japonés

Juguete de madera dura, por lo general de naranjo, de forma cónica con una cabecita y terminado en una púa de hierro, el cual se enrolla un cordel desde la parte más angosta de la madera del trompo, o sea desde la punta. Para después arrojarlo y hacerlo bailar. En el momento que se des-envuelve toda la lienza, el trompo queda girando.

El cordel con que se envuelve el trompo para hacerlo bailar tiene a través del país diferentes nombres, entre ellos, *cachaillo*, *cuerda*, *huaracasoga*, *lienza*, *soguilla*.

Su distribución es coronilla (arriba), barriga (al medio) y pie (donde está la punta de hierro).

La peonza



Peonza (Chile)
(Del artesano Daniel Robles Salazar)



Peonza cónica



Peonza bailarina



Peonza campana



Peonza redonda



Peonza pera

Juego de rotación. Pariente cercano al trompo, en general está compuesto por tres a cuatro piezas, pero sin la púa. Muchas veces son cónicas como un trompo, hay infinidad de modelos, entre ellas tipo campana, estribo, figura humana, redondas, etc. Algunas veces tienen manilla (no todos la llevan), si la lleva, de ahí sujetarían la peonza, para poder tirar el cordel y hacerlo bailar.

La perinola, pirindola, pirinola



Perinola



Perinola (Ecuador)



Perinola Payaso

Juego de rotación. Gira sobre una punta en que actúa su centro de gravedad de forma perpendicular al eje del giro. Hay de las más diversas figuras: mujeres con trajes típicos de su país, payasos, Pinocho, flores, muñecas, etc.

Tomatodo



Tomatodo

La hay de 4 caras en las que están escrito estas palabras: todos ponen / toma 1 / pon 2 / toma todo. También puede estar escrito una sola letra: P = pone / S = saca / D = deja / T = toma. La hay de 6 caras en que dice: toma todo / pon 2 / toma 1 / todos ponen / toma 2 / pon 1.



Sevicon



Sevicon (en hebreo **שוניבס**) significa “cosa que gira”.



Sevicon con monedas.

En sus caras está escrito: *shin* (colocar), *hei* (mitad) *guímel* (todo) *nun* (nada). Lo juegan más que nada los niños. Cada jugador debe poner al principio del juego en un tiesto o caja: un dulce o monedas de chocolate, una moneda pequeña, nueces, porotos, semillas, etc.). Y cuando ha ganado uno de ellos, todos deben volver a poner en la mesa para que haya un nuevo pozo. Se juega en la Celebración de Januca comienza el 25 de Kislev del calendario hebreo y tiene una duración de ocho días. Durante esta festividad se prende una *januquillá* (candelabro de ocho brazos, más uno mayor). En la primera noche únicamente se prende el brazo mayor y una vela, y cada noche se va aumentando una vela, hasta el último día en el que todo el candelabro se enciende completo. Este hecho conmemora el milagro de que el aceite duró ocho días.

En la mayoría de los países a todo lo que baile le pueden decir uno o más de estos nombres. También se usa el término peonza como sinónimo, pero cada uno tiene sus propias características.

Luche



El Gato



La Bailarina



La Naranja



Origen: Era de antiguo conocido entre los griegos y egipcios. Los griegos lo llamaban *delton* que es la cuarta letra de su alfabeto y *ascolias*; los romanos *juego del odre*.

Comentario: A Chile llegó este juego, según la tradición, traído por los misioneros jesuitas.

Es un juego que tiene una variedad de nombres y dibujos, lo que, en Chile, llamamos *luche*, en gran parte de América se le llama *rayuela*.

Muchas veces los dibujos llevan el nombre del juego. Los que conocen comúnmente los que lo juegan son dos nombres: el avión y el caracol, desconociendo en general la gran variedad de nombres que tienen.

Algunos nombres: Caracol o Lumaca italiano / Caracol (números 1 al 9 seguidos) / El caracol (del 1 al 12 con infierno, descanso y purgatorio) / Chumbo / Chumbo sencillo / Cielo / Cielo y Tierra / Cielo o Infierno (número 1 al 12) / Escalera / Avión con nombres de los niños / Avión con números / Avión con números (igual que el dominó) / Avión con números romanos / Avión curvo / Avión con dibujos infantiles / El pati / El pati de huevo / El gato / Cohete / Flor / Libélula / Marciano / Himbo / La carta / La casa / La escalera / La cabezota / La bailarina / La naranja / La pasarela / La semana (redondo) / Las sestras / Ratón / Mariola Alemana / Nuevo mundo (números 1 al 12 (con otros nombres donde saltan como: cajón, descanso, lado, orejas, gallito, nuevo mundo) / Olla porotera (1 al 12, en el 12 tiene dibujado una olla).

Denominaciones de algunos nombres del juego del *luche* en diferentes países

Argentina: *gambeta, luce, rayuela, tejo, tilín, tuncuna*; Bolivia: *tuncuña, t'unkuña*; Brasil: *academia, amarelinha, cademia*; Chile: *luche, lucho, coxcojilla, infiernáculo, mariola, reina mora, tejo, thunkhuña* (en aymara); Colombia: *la golosa, corozza, rayuela*; Costa Rica: *rayuela*; Cuba: *peregrina, tejo*; Ecuador: *rayuela, ficha*; El Salvador: *peregrina*; Guatemala: *tejo*; Honduras: *rayuela*; México: *tejo pije*; Nicaragua: *rayuela*; Panamá: *corcojita*; Paraguay: *descanso, rayuela*; Perú: *mundo, rayuela*; Puerto Rico: *peregrina, rayuela*; República Dominicana: *peregrina, trucamelito*; Uruguay: *rayuela, teja*; Venezuela: *rayuela, la grulla*.



España: tiene nombres diferentes según los lugares, así están: *calajanso, calderón, chinche, corozza, coxcox, coxcojilla, cruceta, escanchuela, futi, infernáculo, monet, palet, pata coja, pico, pique, pitajuelo, rayuela, reina mora, teta, toldas, trillo, trucotejo, truquemele, xarranca.*

De Italia, el folclorólogo español Sergio Hernández de Soto (1845-1921), da los siguientes nombres que corresponden a distintos lugares: *la campana, nnicchi lupalusu, a franza, il trucciono, el campanon, el mond, a estrittula, al mont o mond a sciancarella, la settimana.*

Albania: *kambegithkuri*; Alemania: *Munzenwurfspiel, Hinkspiel, Himmerl und hölle*; Australia: *hopscotch*; Croacia: *samonoge-igre*; Eslovaquia: *skôlka - skákaná - sklíèko*; Estados Unidos: *hopscotch*; Filipinas: *luanluan or piko*; Finlandia: *hoppa morsgryta*; Francia: *marelle*; Grecia: *koutso*; Haití: *marelle*; Hawái: *ki-no-a*; Holanda: *hinkelen*; Hungría: *icka, iskola*; India: *ikri dukr, paryanii*; Indonesia: *sondah*; Inglaterra: *hopscotch*; Marruecos: *edfar azrod*; Polonia: *gra w klaszy*; Portugal: *jogo do homen, jogo da mulher, da cuadrado, da gargalo, da macaca, do diablo, do homen morto, do truque, pulgarcillo*; Rumania: *sotronul*; Suecia: *hoppa hage.*

El escritor argentino Julio Cortázar (1914-1984), en muchas portadas de su libro *Rayuela*, utiliza un dibujo de este juego, y realiza una descripción muy poética sobre él.

En la filatelia hay sellos postales que representan este juego, algunas de las estampillas: Argentina (1983) y en 1997 en su serie *El autor y el idioma*, figura Julio Cortázar con su libro *Rayuela*; Irlanda (1989), Islandia (1989), Finlandia (1989), Francia (1989), Isla de Man (1989) en su serie *Children's Games*, San Marino (Serenísima República de San Marino) (1989), Suiza (1989) y Europa (República Francesa) (1989), en su serie *Jeux d'enfants*.

Morra

Juego de adivinación, intuición y manos.

Consiste en acertar el número de dedos mostrados entre dos jugadores.

Ambos cierran sus puños derechos y, después de dar dos golpes simbólicos al aire, al tiempo que dicen ¡*un, dos!*!, al dar el tercero, extienden a la vez y a capricho, los dedos de esa mano derecha, mientras cantan un número no superior a diez, a capricho también.



En este juego se necesitan solos las manos y la voz.

Si ese número cantado coincide con el que suman los dedos extendidos por ambos jugadores, quien lo ha cantado se apunta un tanto. Y se vuelve a empezar el juego, realizándose cuantas veces se quiera o hasta haber alcanzado un número de tantos previstos de antemano, si así se ha estipulado al empezar.

Morra el puño, en este juego, el puño (cerrado) vale por cero para la cuenta, además de conocerse oficialmente por la *morra*.

En este juego se necesitan solos las manos y la voz.

Si ese número cantado coincide con el que suman los dedos extendidos por ambos jugadores, quien lo ha cantado se apunta un tanto. Y se vuelve a empezar el juego, realizándose cuantas veces se quiera o hasta haber alcanzado un número de tantos previstos de antemano, si así se ha estipulado al empezar.

Morra muda, consiste en que, en vez de cantar un número no superior a diez, se canta simplemente ¡*pares!* o ¡*nones!* Al realizar la suma de los dedos extendidos por ambos jugadores, el número es par o non, y gana quien haya acertado.

Puede suceder, que los jugadores empaten. En tal caso, la jugada no es válida, debiendo realizarse otra vez para que uno sea eliminado, pues el ganador sólo puede ser uno, nunca los dos.

En Chile, se podría decir que tiene una variante, siempre entre dos personas. Consiste en ocultar las manos a la espalda con un objeto dentro de ellas y pedir a otro que acierte dónde está.

Origen. Este juego fue practicado por los egipcios desde la más remota antigüedad. Se jugó en Grecia, aparece representado en varios monumentos, así como en vasos y pinturas funerarias egipcias, que se encuentran en el Museo de Berlín. Representaciones de la *morra* han sido encontradas en pinturas sobre estuco de la Farnesina de Roma.

En una pintura griega aparece claramente este juego detrás de Elena y Páride, con las manos preparadas para este juego.



En Roma, para caracterizar a un hombre de intachable probidad, se decía: "*dignus est quicum en tenebirs misces*" (él es un hombre digno con quién podría jugar a la morra en la oscuridad). Este proverbio, consagrado por el tiempo, por Cicerón, demuestra lo antiguo que era este juego, popular entre los romanos.

Cuando dos personas tenían un litigio, solían convenir en zanjar la cuestión dudosa jugando una partida de morra.

En el Oriente, es usual en la China. Entre los juegos típicos de los italianos figura la *morra*, que se juega con verdadera pasión; en España, en ciertas regiones, sus habitantes son muy aficionados a ella.

En Teruel, España, se hacen torneos de este juego. También en la ciudad de Hanleton, Pensilvania. Hoy en día se puede encontrar en YouTube, demostración de estos torneos.

En muchas partes del mundo lo juegan de dos, tres o más jugadores.

Carreras a la chilena

Con el conquistador don Pedro de Valdivia (c.1502- c.1554) y sus soldados llegaron 75 caballos, entre potros y yeguas, para los cuales luego se habilitaron sitios para su cuidado y cría. En los alrededores de Santiago de Nuevo Extremo, Valdivia hizo construir un gran cercado donde colocó a los potros bajo cuidadores, pagados por la ciudad. Criar potros por esos años era una espléndida recomendación para solicitar cualquiera merced ante el rey.

Origen. Los mapuches cuando conocieron y comprendieron al caballo, aventajaron a los conquistadores en su dominio. Lautaro (1535-1557), caudillo araucano que derrotó a Valdivia en 1554 haciéndolo morir en tormento, robusto y valiente, arrogante y mandón, fue un gran caballista. Los mapuches eran buenos jinetes, parecían formar parte del caballo que montaban, ya fuera con montura o sin ella. La montura mapuche era sencilla: varios cueros de oveja y unos pellones. Todo esto sujeto con una cincha que la dejaban un tanto suelta, para no oprimir a la bestia y cuidarle la fuerza y el aliento. Esto permitía tener siempre ensillado al caballo, es decir, pronto para montarlo.



Con la montura suelta, el jinete sólo se mantenía por el perfecto equilibrio del cuerpo. Las riendas eran de cuero sin curtir, torcido firmemente o de un trenzado ingenioso que algunas veces solían adornar. Los estribos los usaron de colihue con forma de triángulo y tamaño suficiente para colocar el dedo grande del pie; después los tuvieron de plata los caciques.

Daban importancia a las carreras de caballos a lomo desnudo, en *pelo*.

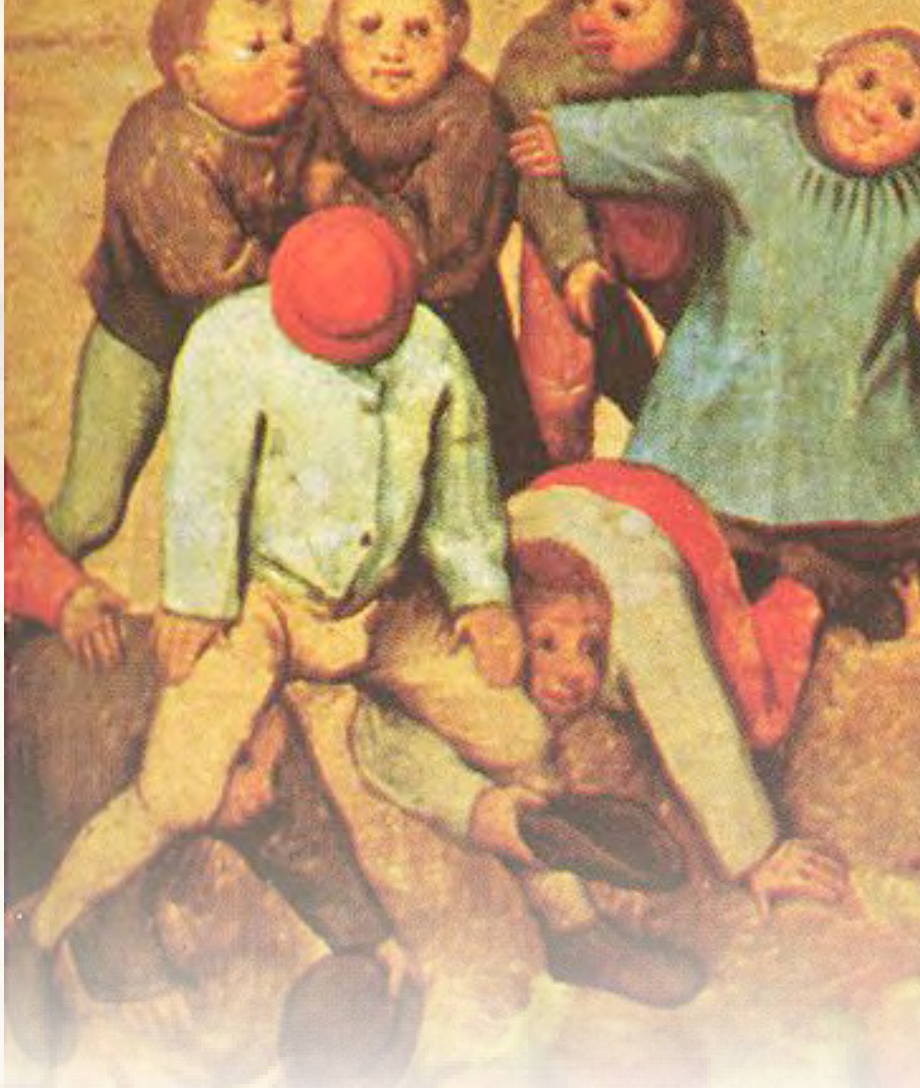
Chueca o palitun

La *chueca* fue a fines del siglo XVII y parte del XVIII, uno de los juegos más practicados por los campesinos chilenos. Se jugó en casi todas las grandes haciendas, desde Aconcagua hasta el sur. En el año 1763, el obispo de Santiago, Manuel de Alday y Aspí (1712-1789), lo prohibió bajo pena de excomuniación mayor (dicha prohibición apareció publicada en el *Sínodo diocesano de Santiago de Chile, título XII, Constitución XIII*).

Origen: Cuando Pedro de Valdivia llegó a Chile en 1540, se jugaba el *palitun*, el cual al verlo los españoles lo llamaron *chueca*. Algunos creen que este nombre le fue asignado por estar los bastones chuecos en un extremo.


Nota. Antiguamente había un juego de balón conocido como *keretizein* (Grecia). Existe un jarrón en relieve de fines del siglo sexto a. de C. (es un grupo de jóvenes atenienses desnudos, con dos jóvenes al centro con dos bastones curvos y una pelota entre medio, se encuentra en el Museo Nacional de Arqueología, Atenas), que es indudablemente el ancestro del *hockey* (horqueta) y con una similitud casi idéntica a nuestro *palín*.

**VIVAN LOS JUEGOS
VIVAN LOS LIBROS**



Eje 3

Innovación, creación y proyectos colaborativos



¿Cómo estudiamos videojuegos? dificultades y oportunidades desde las ciencias sociales

Marión Paz Garolera Rosales¹

Poca duda cabe de que los videojuegos son un fenómeno internacional y una industria de billones de dólares. Pero a nivel nacional está aún la disputa sobre si los videojuegos constituyen un fenómeno relevante de ser estudiado desde las Ciencias Sociales. El presente texto abordará dificultades y oportunidades para estudiar el campo de los juegos digitales en el contexto de la academia chilena actual. De estas, las principales surgen tanto a nivel metodológico como a nivel del quehacer tradicional de la academia.

Las dificultades metodológicas de investigar videojuegos

Hay varias perspectivas que se han usado para estudiar videojuegos. Esto podría convertirse en una ventaja, pues cada una de las variadas dimensiones de un campo complejo requiere de diferentes enfoques. Sin


¹ Psicóloga titulada de la Universidad de Chile. Actualmente asistente de investigación en un centro de desarrollo de tecnologías para la inclusión, CEDETi UC. Diplomada en metodologías cuantitativas de investigación psicosocial y en análisis de datos multivariable.



embargo, nos encontramos con la situación de que muchos investigadores aplican diversos enfoques y no ponen atención en las investigaciones de otros estudiosos o no entiendan sus aportaciones (Ivory, 2013). Por esta razón, distintos estudios que apuntan a describir fenómenos similares terminan en resultados contradictorios. En palabras de Ivory, “estos resultados contradictorios sobre el rol social de los videojuegos son a veces el resultado de que los estudios empleen diferentes métodos y medidas que producen diferentes resultados, pero las diferencias metodológicas no son todo lo que separa la investigación discrepante en videojuegos. Las diferencias entre resultados en diferentes estudios de videojuegos son también producto de diferentes supuestos sobre la naturaleza fundamental de los videojuegos y su rol social” (Ivory, 2013, 34). Distintos estudios tienen entonces perspectivas muy distintas, y estos supuestos funcionan como islas, sin crear puentes entre ellos. El problema aparece cuando la aplicación firme y constante del mismo enfoque en el tiempo puede negar elementos claves en la experiencia del videojuego (Ivory, 2013).

Este autor divide los estudios en videojuegos en cuatro diferentes enfoques, a entender: “Videojuegos como Estímulo”, “Videojuegos como Pasatiempo”, “Videojuegos como Habilidad”, y “Videojuegos como Entorno Social”.

El primer enfoque, Videojuegos como Estímulo, incluye investigaciones que examinan los efectos del contenido de videojuegos y sus características en la conducta de los usuarios. Usualmente es examinada una sola característica de los videojuegos entendida como un estímulo unidimensional, como por ejemplo la violencia. En otros casos se analizan diferentes estímulos con ciertos matices, o mensajes con símbolos semánticos más complejos, como el efecto de la publicidad o su uso terapéutico. Sus principales características incluyen: el aislamiento de uno o más elementos de un juego para examinar sus efectos en los jugadores; presuponen que las variables tratadas tendrán similares efectos entre los juegos en que estén presentes; y la presunción de que los efectos de las variables tratadas son más o menos independientes de los efectos de otras dimensiones que el juego tenga. Sus principales investigaciones cubren campos como la violencia, representaciones de género, raza o edad, publicidad o *product placement*, avance tecnológico, control de consolas (Ivory, 2013).



Por otro lado, el enfoque de “videojuegos como pasatiempo” no se ha preocupado por la naturaleza o los efectos de los videojuegos, sino por quienes usan videojuegos. Se centra en las características de los usuarios de videojuegos, el porqué juegan videojuegos, cuánto tiempo pasan jugando, y los potenciales problemas asociados con el compromiso de jugar videojuegos. Algunos de los estudios más antiguos en usuarios de videojuegos han usado encuestas para medir su uso, tanto en diferentes géneros como en grupos etarios. Numerosos estudios en jóvenes, adolescentes, y adultos han observado que los hombres están más inclinados a jugar videojuegos que las mujeres, y juegan más frecuentemente. Este enfoque se ha preocupado del efecto nocivo que el sobre uso de videojuegos, explorando su posible lado negativo.

A diferencia de los “videojuegos como estímulo” y “videojuegos como pasatiempo”, el enfoque de “videojuegos como destreza” tiene un corpus mucho más pequeño, pero importante, de investigaciones que exploran diferentes consecuencias del uso de videojuegos. Una larga tradición de investigación (biológica, arqueológica, antropológica), confirma que cualquier tipo de juego tiene un rol significativo en el desarrollo de importantes habilidades tanto en humanos como animales. De manera similar, el enfoque de “videojuegos como destreza” explora los resultados prácticos del medio de los videojuegos al investigar las habilidades físicas y cognitivas desarrolladas a través del jugar. Al igual que la perspectiva de “videojuegos como estímulos”, el enfoque de “videojuegos como destreza” trata cómo el jugar cambia aspectos del usuario, pero la dirección de dicha interacción difiere en ambas perspectivas; mientras el enfoque “videojuegos como estímulo” los ve como algo a lo que los jugadores están expuestos, la perspectiva de “videojuegos como destreza” los ve como una herramienta





que los usuarios emplean para desarrollar ciertas pericias y practicar o performar habilidades.

Por último, los estudios desde la perspectiva de “videojuegos como ambiente social” se enfocan no tanto en cómo las personas interactúan con los videojuegos o cómo responden al contenido o tecnología de estos, sino en cómo las personas los usan para interactuar socialmente con otras en línea. En ese sentido, este tipo de investigación entiende los videojuegos como un medio interpersonal o como un espacio social particular. Se diferencia de las otras perspectivas en que no entiende los videojuegos sólo como un medio masivo de comunicación de una sola vía. Este tipo de estudios ha sido poco estudiado durante la historia de los videojuegos, en favor de la línea de “videojuegos como estímulo”.

Mientras algunos tópicos y métodos de investigación son más adecuados para un enfoque que para otro, las perspectivas en estudios de videojuegos esbozados aquí trascienden temas y métodos. Estas cuatro categorías tienen utilidad como heurísticas organizacionales para clasificar la investigación existente. Dado que los estudios de cada una de las cuatro tipologías tienden a compartir ventajas y limitaciones en común, el identificar el enfoque desde el cual un estudio se basa podría dar luz en cuanto a las fortalezas y debilidades de este.

Limitaciones del quehacer académico nacional

Además de esta gran dificultad metodológica que comparten los investigadores, sin importar su localización geográfica, hay dificultades prácticas presentes en el contexto chileno que aún limita la maduración de líneas de investigación en el campo de los videojuegos.

A continuación, se mencionan algunas de estas.

En los últimos 5 años han empezado a surgir instancias institucionalizadas de formación de profesionales en el área de los videojuegos (por ejemplo, la carrera de diseño de videojuegos del Instituto Arcos y en la Universidad del Pacífico, variados diplomados de la Pontificia Universidad Católica de Chile, etc.). Estas instancias, sin embargo, están principalmente orientadas a la formación de profesionales que desarrollen juegos, haciendo gran énfasis en



la ingeniería y el diseño de videojuegos como tal. Si bien esto ha sido vital para comenzar a generar una industria chilena del videojuego, el importante énfasis en la producción ha ayudado a cimentar el estatus de los juegos digitales como bienes de consumo, ignorando la posibilidad de utilizar el videojuego como objeto de estudio de disciplinas centradas en lo social. Aún a pesar de la popularidad del videojuego, las instancias para mirar estas temáticas como fenómenos humanos dignos del interés para las ciencias sociales son escasas y prácticamente inexistentes en espacios formales.

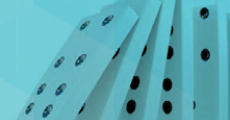
Existen fondos y programas que fomentan el desarrollo de videojuegos en el contexto chileno, desde Corfo, Fondos Semilla, Fondecyt y otros, que potencian el desarrollo de tecnologías, donde pueden caber los videojuegos. Pero esta inversión pública no ha llegado a las aulas de clases de manera sistemática o a los fondos concursables de ciencia básica.

Allí, son pocas las oportunidades para estudiar el tema. Por ejemplo, en la mayoría de los fondos concursables, se pide al investigador principal curriculum con *papers* en la línea de investigación.

Se puede hipotetizar además otra dificultad práctica a la hora de investigar, que son las lógicas de exclusión observadas en el mundo de los jugadores. Estas dinámicas pueden afectar negativamente la participación de usuarios y posibles investigadores, excluyéndolos de estos espacios.

Lo que dice la literatura internacional en esta línea (Paaben, Morgenroth, Stratemeyer, 2016; Cote, 2015), es que la cantidad de mujeres que juegan videojuegos es ligeramente inferior a la de los hombres. Sin embargo, estos se asocian con lo masculino en términos generales, mientras que a las mujeres que sí juegan se le atribuyen ciertas características como ser una jugadora ocasional, destinar menos tiempo para una sesión de videojuegos y escoger juegos con una menor complejidad. Estas características son incompatibles con el canon de un jugador “verdadero” de videojuegos, de este modo, algunos hombres no consideran a las mujeres como *gamers*, invisibilizando y rechazando su participación en este ambiente. Esta situación recuerda a la forma en la que sistemáticamente se ha excluido a la mujer en otros campos, como lo son las ciencias, la tecnología, la ingeniería, entre otras.

Por su parte, la industria se encuentra orientada hacia un público masculino, joven y heterosexual, causando una baja presencia de personajes femeninos



en los videojuegos, y cuando los hay, estos son hipersexualizados, reforzando los estereotipos machistas. En ocasiones, algunas jugadoras se enfrentan a situaciones extremas de violencia online, como lo son las amenazas de violación y muerte, o bien tienden a ser acosadas impidiendo un juego tranquilo, por el simple hecho de ser mujeres. Es por ello por lo que algunas jugadoras *online* deciden utilizar personajes y nombres masculinos con el fin de evitar que los demás jugadores sepan su verdadero género y así evitar estas situaciones de violencia.

Tomando en consideración todas las limitantes antes mencionadas, no es de extrañar que el panorama nacional sea aún incierto. Las investigaciones se quedan mayoritariamente a nivel de pregrado, con escasa conexión entre ellas. Ya que la definición del objeto de estudio





aún está en sus albores, existen diversos estudios que han buscado caracterizar a los y las jugadores chilenos.

Uno de estos esfuerzos fue realizado por el Núcleo de Investigación en Videojuegos e Internet, NIVI, grupo conformado por egresados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile que busca desarrollar y difundir estudios en Videojuegos e Internet, fue la realización, durante el año 2015, de la Encuesta de Caracterización de Videojugadores(as) Chilenos(as), la cual consistió en un cuestionario cerrado, con un muestreo no probabilístico, distribuida a través de redes sociales durante los meses de abril y mayo del 2015. La muestra contó con un grupo de 1.274 sujetos, de las 15 regiones del país, desde los 11 hasta los 75 años. Si bien la elección del tipo de muestreo impide la extrapolación a la población nacional, sin embargo, permite la identificación de perfiles los cuales pueden ser profundizados en futuras investigaciones.

De ella, es posible extraer que son los Hombres quienes juegan más horas semanales que las Mujeres, mientras que Jóvenes de entre 13 a 30 años juegan más horas semanales que Adultos desde 30 años en adelante. Por otro lado, es posible entender que los Hombres gastan más en videojuegos, así como los jóvenes entre 26-30 años (jóvenes profesionales) son quienes más dinero gastan en cuanto a tramo etario. También se pudo comprobar que, a mayor Ingreso, mayor Gasto en videojuegos.

Si bien no se encontró relación entre la Importancia que le daban los encuestados a los Videojuegos y el resto de las variables demográficas, esto ya aporta información al asegurar que no existe relación entre esta variable y el resto de situación demográficas como género, ingreso o edad.

Finalmente, se constata la presencia de dos grupos principales: aquellos que prefieren jugar en Solitario y *Offline*, y aquellos que prefieren jugar Online y con Desconocidos. En cuanto al primer uso (Solitario y *Offline*), es posible extraer que Mujeres y Adultos prefieren jugar de ese modo. Por otro lado, Hombres y Jóvenes prefieren jugar *Online* y con Desconocidos.



No se encontraron relaciones entre Ingreso y esta forma de Uso.

Esta encuesta se realizó buscando generar un insumo y una plataforma para futuras investigaciones en el campo, levantando una propuesta de cómo imaginar la futura investigación académica en territorio nacional, buscando quiebres desde los cuales levantar temáticas necesarias de ser descritas.

Propuestas

En este contexto, el prospecto de hacer investigación en videojuegos en el ambiente nacional parece complejo. Los procesos para investigar van a mejorar, pero hay medidas que desde lo particular podemos ir haciendo para acelerar este proceso.

El paso evidente parece irse al extranjero, en otras latitudes existen líneas de investigación sólidamente establecidas, en variadas universidades de excelencia. Eso entregaría herramientas para la investigación, pero en el retorno seguirán persistiendo los mismos problemas. Además, esto es una recomendación no realista, ya que se requieren muchas condiciones sociales y personales para tomar este tipo de determinación.

Lo que hasta ahora sí ha aportado, es la articulación con académicos que estudian temáticas afines, como redes sociales, espacios interactivos digitales, entre otros. En tales casos, el proyecto de investigación de videojuegos se ubica como una sublínea de investigación, acogándose al marco teórico del proyecto general. Esta estrategia ha permitido empezar a desarrollar investigación en distintas universidades, especialmente a nivel de pregrado, pero tiene una importante limitación metodológica: los marcos teóricos usados en estos proyectos pueden abarcar de manera limitada la naturaleza del estudio de los videojuegos. Estas limitaciones dadas por supuestos detrás de un estudio en algún tema pueden ser sumariadas al adherir a un enfoque, en exclusión de otros. Así, esta tipología puede ser usada para informar nuevas direcciones para investigar dicho tema. Incluso, un diseño de investigación que desee abarcar temas y preguntas de una forma más comprensiva puede emplear en su diseño múltiples perspectivas de esta tipología.



Dado todo lo anterior, es importante destacar los espacios de divulgación y formación informales. El impacto de los videojuegos y otros aparatos de interacción digital seguirá ciertamente creciendo en el futuro, y con ello crecerá el interés de parte de la academia tradicional nacional. Hasta que aquello ocurra de manera suficiente, un espacio invaluable son los de difusión y formación fuera de las aulas de clases, con pares o con usuarios finales, tomando en consideración herramientas teóricas que hacen más robusta la investigación, como la tipología de enfoques en videojuegos antes expuesta, que puede servir como una estructura valiosa desde la cual los investigadores pueden tratar de dar cuenta del gran espectro de facetas posibles en los juegos, en vez de sólo dar cuenta de una sola de ellas a la vez.





Referencias

Cote, A. (2017). "I Can Defend Myself". *Games and Culture*, 12(2), 136-155. doi:10.1177/1555412015587603

Ivory, J. (2013). Video Games as a Multifaceted Medium: A Review of Quantitative Social Science Research on Video Games and a Typology of Video Game Research Approaches. Virginia Tech, Blacksburg, Virginia, U.S.A. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/265600263_Video_Games_as_a_Multifaceted_Medium_A_Review_of_Quantitative_Social_Science_Research_on_Video_Games_and_a_Typology_of_Video_Game_Research_Approaches

Jane, E. (2014). 'Back to the kitchen, cunt': Speaking the unspeakable about online misogyny. *Continuum*, 28(4), 558-570. doi:10.1080/10304312.2014.924479

Paaßen, B., Morgenroth, T., & Stratemeyer, M. (2016). What is a True Gamer? The Male Gamer Stereotype and the Marginalization of Women in Video Game Culture. *Sex Roles*, 76(7-8), 421-435. doi:10.1007/s11199-016-0678-y

Quandt, T., Looy, J., Vogelgesang, J., Elson, M., Ivory, J., Consalvo, M., & Mäyrä, F. (2015). Digital Games Research: A Survey Study on an Emerging Field and Its Prevalent Debates. *Journal of Communication*, 65(6), 975-996. doi:10.1111/jcom.12182

Shaw, A. (2011). Do You Identify as a Gamer? Gender, Race, Sexuality and Gamer Identity. *New Media and Society*, 13 (4), 1-17.

Vermeulen, L., Bauwel, S., & Looy, J. (2017). Tracing female gamer identity. An empirical study into gender and stereotype threat perceptions. *Computers in Human Behavior*, 71, 90-98. doi:10.1016/j.chb.2017.01.054

Vermeulen, L., Castellar, E., & Looy, J. (2014). Challenging the Other: Exploring the Role of Opponent Gender in Digital Game Competition for Female Players. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(5), 303-309. doi:10.1089/cyber.2013.0331



Proceso de Adaptación de Libros Multimodales

Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (CEDETi UC)

Soledad Véliz¹
Pablo Escobar²

El desarrollo y adaptación de libros para personas en situación de discapacidad (PeSD) cuenta con escasas iniciativas en nuestro país. CEDETi UC ha trabajado desde el año 2012 en la adaptación de libros para que sean accesibles a todas las personas. En este proceso, que consta de varias fases, se han enfrentado numerosos desafíos, en particular respecto a la participación de las personas para las cuales se han adaptado los libros. En esta ponencia se presentará el proceso de adaptación y sus desafíos.

En el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Información (CEDETi UC), se desarrollan libros accesibles para niños, niñas y jóvenes (NNJ) desde el año 2012 aproximadamente. El equipo que trabaja en las adaptaciones está compuesto por psicólogos, lingüista, profesores, ingenieros y diseñadores y se ha mantenido relativamente estable a lo largo de los años. Desde entonces cuatro libros se han adaptado: *Papelucho*, *El Principito*, *Los tres chanchitos* y una versión de la Biblia. Estas adaptaciones se encuentran disponibles en forma gratuita en la página web del Centro: <http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/>.

Los libros que se han desarrollado presentan criterios de accesibilidad para personas sordas y ciegas, aunque, primordialmente, se pretende que los libros desarrollados resulten interesantes y entretenidos para todos y todas.

¹ Encargada de Nuevas Ideas del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión CEDETi UC.

² Investigador y Coordinador de Proyectos de Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión CEDETi UC.



I. ¿Por qué adaptación?

Estos libros han sido desarrollados desde el concepto de mediación tecnológica. Los libros electrónicos han hecho posible la incorporación de material multimedia (Longa & Mich, 2013) como videos y audio, aspecto que los convierte en dispositivos multimediales, capaces de proveer información a través de diferentes canales sensoriales y, simultáneamente, dispositivos multimodales, capaces de proveer significado a partir de diferentes vehículos semióticos. Si bien la inclusión de recursos multimedia ha mostrado tener un impacto positivo, por ejemplo, en la comprensión lectora de NNJ sordos, esto solo ha sido demostrado en aquellos casos en que los libros han sido cuidadosamente diseñados y construidos (Gentry, Chinn & Moulton, 2013; Mich, Pianta & Mana, 2013). Esta evidencia pone presión en los equipos que diseñan y producen los libros, ya que se asume que la simple combinación de videos, audio, ilustraciones y texto no asegura el acceso a la historia.

Por lo tanto, se habla de adaptación por varias razones. La primera razón es que los libros digitales suponen una transformación de la información desde lo verbal (y, a veces, también visual) hacia lo multimedial (videos, imágenes, texto, *hiperlinks*, etc.). La segunda razón es que la evidencia acumulada sobre los procesos lectores de personas sordas, en los que CEDETi UC se ha centrado particularmente, señalan una serie de adecuaciones pertinentes a las cuales hay que prestar atención. Por último, inevitablemente se hace una adaptación del contenido literario, lo que transforma el libro en una interpretación de la obra original. A continuación, de todas estas adaptaciones, este texto se centrará en el proceso de adaptación que ha desarrollado CEDETi UC.

II. Proceso de adaptación

El proceso de adaptación de libros cuenta con cuatro fases. CEDETi UC ha generado este modelo a partir de la adaptación de cuatro obras literarias.

Fase 1:
Identificación de
la narrativa

Fase 2:
Adaptación
multimodal

Fase 3:
Producción de
medios

Fase 4: Diseño
de interfaz y
usabilidad



Fase 1: Identificación de la narrativa

La selección del texto a adaptar debe estar relacionada con las necesidades planteadas por los futuros usuarios. Dos de los libros consideraron la opinión de profesores y miembros de la comunidad, en este caso sorda, a través de encuestas. Profesionales que trabajan con NNJ sordos comunicaron al equipo de CEDETi UC la necesidad de contar con dos versiones adaptadas del texto, diferenciadas por el nivel de complejidad léxica del relato en Lengua de Señas Chilena (en adelante: LSCh) y en el texto.

Es necesario hacer una revisión exhaustiva de la propiedad intelectual de los textos e imágenes en el país en el cual se va a hacer la adaptación. La selección del texto debe incorporar las negociaciones para contar con los permisos para modificar el texto.

Fase 2: Adaptación Multimodal de la Narrativa

Esta es la fase central y más compleja del proceso de adaptación. No obstante, en este escrito se describirá la adaptación verbal y visual del texto. Una de las primeras transformaciones es desde el contenido exclusivamente verbal del texto original (o texto ilustrado) a una narrativa que depende fuertemente de la visualidad. Por lo tanto, una de las decisiones más importantes es respecto a qué contenido se expresa con palabras y qué contenido se expresa en imágenes. Este proceso se desarrolla simultáneamente, es decir, el nuevo texto y las imágenes se producen al mismo tiempo y se alimentan una a otra.

Las imágenes son uno de los elementos que presenta mayores cambios. Usualmente, el primer borrador incorpora bosquejos muy simples e interdependientes del texto los que van evolucionando hacia la versión final de las ilustraciones a color. En esta etapa, los mayores cambios los hacen informantes claves, usualmente adultos sordos, que revisan los bosquejos en relación con el texto verbal.

El segundo borrador, aquél que se produce después de incorporar los comentarios de los informantes, incluye el texto verbal y las imágenes en una nueva versión. Esta versión de la narrativa suele utilizarse para que expertos en LSCh produzcan guiones en lengua de señas. Estos guiones son grabaciones del experto transformando el texto y las imágenes al len-



guaje viso espacial de la LSCh. Estos guiones visuales sirven como guía a la persona que, finalmente, va a hacer la narrativa en LSCh para la versión final de la narrativa. Este guion es considerado como una nueva transformación de la narrativa, no equivalente a una traducción fiel del bosquejo visual y verbal sino una nueva interpretación de la narrativa.

Como productos finales de esta etapa se encuentran: el texto, las ilustraciones y los guiones en LSCh. Como producto de este proceso se genera una narrativa unificada de texto, imagen y LSCh que sirve como insumo central para los procesos siguientes.

Fase 3: Producción de Medios

En esta fase se producen profesionalmente los medios para la narrativa. Es decir, se generan las versiones finales y definitivas del texto, las ilustraciones, se realizan las grabaciones profesionales de audio y de la LSCh.

En el caso de tres de los libros adaptados, la grabación en LSCh se realizó por adultos sordos nativos en la lengua, con experiencia docente y de cuentacuentos en LSCh. La correspondencia gruesa de contenido de las versiones viso verbales y visoespaciales es corroborada por una intérprete en LSCh.

La grabación de audio, por su parte, incluye determinar la naturaleza de la narración y la inclusión de efectos de sonido. Agregar audio a los libros permite que tanto niños sordos como oyentes, en conjunto o de manera individual, tengan una experiencia de disfrute hacia la lectura.

Fase 4: Diseño de interfaz y pruebas de usabilidad

Esta fase no ocurre en forma lineal, como las otras, sino que se entrelaza con las otras fases. El objetivo de esta fase es proveer una interfaz para que los usuarios accedan al contenido y naveguen el libro. Así como detectar tempranamente requerimientos especiales o desafíos tecnológicos.

Al inicio del proyecto se desarrolla un boceto de interfaz de lectura junto a desarrolladores y diseñadores. Esta interfaz puede generarse en medios análogos o digitales, pero su objetivo es realizar pruebas de usabilidad que guíen el diseño definitivo hacia la accesibilidad. Se consideran



pruebas de usabilidad todas aquellas evaluaciones que tienen por objetivo determinar el grado en que el desarrollo puede ser utilizado por un usuario determinado con efectividad, aprendiendo su uso, memorizabilidad, eficiencia y satisfacción con el mínimo de errores (Nielsen and Molich, 1990; Nielsen 1994). En este proceso los NNJ son constantemente consultados. Las pruebas de usabilidad pretenden producir información confiable sobre cómo los usuarios navegan e interactúan con los recursos digitales. El equipo de usabilidad de CEDETi UC utiliza varias estrategias para que los usuarios compartan las opiniones que tienen sobre los desarrollos. Una de las estrategias más utilizadas se encuentra en el protocolo de "Concurrent Gestural Think Aloud" con un intérprete de LSCh, un cuestionario de preguntas cerradas para recabar información sobre heurísticos, entre otros.

Estas pruebas se realizan con pocos usuarios, entre 3 a 10 personas, pero en profundidad.

III. Los desafíos del desarrollo de tecnologías con participación

Si bien el modelo de 4 fases ha permitido el desarrollo de libros digitales accesibles, han surgido desafíos importantes, en particular debido al limitado y restringido espacio para participación de los NNJ y adultos en situación de discapacidad involucrados en los proyectos. El primer libro, *Papelucho*, fue desarrollado con fuerte dependencia de la evidencia científica en el proceso lector de las personas sordas. Sin embargo, al planificar un segundo libro, el equipo que se reunió con profesores de NNJ sordos recibió retroalimentación de que a ellos les servía una versión del libro diferente a la planteada y que contradecía evidencia de la literatura científica. Ante esta necesidad, el equipo se cuestionó el rol que la participación de personas en situación de discapacidad había tenido hasta entonces, y se comenzó a trabajar en un formato de trabajo más participativo. Esta decisión ha traído tensiones no del todo resueltas.

Una investigación que se llevó a cabo en CEDETi UC el año 2016 (Véliz, et al, 2017) deja en evidencia los desafíos pendientes en cuanto a participa-





ción en el desarrollo de los libros adaptados. Cabe mencionar que esta investigación solo consideró a la población de personas sordas.

El nivel de participación de los NNJ se ha organizado en torno a nivel de involucramiento de los NNJ en el proyecto e impacto de la participación en el diseño de la tecnología. Es decir, en qué rol han sido involucrados los NNJ en situación de discapacidad en los proyectos y cuál ha sido el resultado de ese involucramiento.

Nivel de participación de NNJ

Druin (2002) propone cuatro niveles de involucramiento de NNJ como desarrolladores de tecnología (de menor participación a mayor): usuario, prueba, informante y compañero de diseño. En todos los libros el tipo de



participación más común fue como sujetos de prueba (*tester*). En este rol los investigadores observan a los NNJ interactuar con el desarrollo en etapas tempranas y les piden entregar retroalimentación a través de preguntas predeterminadas. En solo uno de los libros los NNJ actúan como informantes. En este rol, los NNJ se integran al proceso creativo en varias oportunidades, a petición de los adultos involucrados (por ejemplo, *Los tres cerditos*). En este libro tres niños sordos participaron directamente en la creación del primer bosquejo del libro. En esta sesión se les pidió crear a los personajes utilizando diversos materiales puestos a su disposición, describir a los personajes psicológicamente (sus motivaciones, su rol en la historia, etc.), las locaciones espaciales donde ocurría la historia y la relación entre ellas. Cada pregunta contaba con materiales y actividades propias para promover la participación. Ninguna de las actividades involucró a los NNJ en el nivel más alto de participación, esto es, compañero de diseño, un rol en el cual los NNJ son tratados como iguales a los adultos a través del proceso de desarrollo.

Impacto de la participación de los NNJ en el diseño

Las formas en que los NNJ impactan en el desarrollo de los libros suele ser indirecta o a través de retroalimentación. Un impacto indirecto es aquél en el cual las ideas de los NNJ sirven como inspiración para el proyecto. Por ejemplo, en las etapas de usabilidad, estos participan dando retroalimentación al desarrollo. En ambos roles, el impacto que los NNJ tienen en los libros se encuentra severamente restringido por su rol de consultores en vez de creadores. Solo en el desarrollo de un libro, *Los tres cerditos*, estos trabajaron como parte de un diálogo. Este nivel de impacto implica la posibilidad de crear ideas que son discutidas en trabajo de grupo entre adultos y NNJ. Por ejemplo, en base a las apreciaciones de los niños se realizaron modificaciones a las imágenes. Por ejemplo, durante la revisión los niños se mostraron confundidos frente una imagen del lobo, personaje que desde su perspectiva se mostraba triste y llorando, mientras que a criterio de la ilustradora el lobo estaba “hambriento”. Esto llevó a una modificación de la imagen final.

Por lo tanto, la participación por parte de los NNJ en el desarrollo de libros adaptados difiere dependiendo de las características y demandas de cada





libro. Esto puede reflejar una metodología participativa inconsistente, pero también puede mostrar cómo los requisitos, limitaciones de tiempo, objetivos y proyecciones de cada proyecto afectan la forma en que se configuran las contribuciones de los participantes.

A través del análisis de las prácticas presentes en el desarrollo de tres libros para NNJ sordos, el equipo de investigación tomó conciencia de que no sigue una metodología participativa específica. Más bien, los intentos de incorporar a las personas sordas en el proceso de desarrollo son el resultado de las necesidades emergentes y dependen de las posibilidades que ofrece el contexto en el que trabaja el equipo. Por lo tanto, uno de los desafíos del equipo de CEDETi UC es adoptar una postura con respecto a la participación de los NNJ, considerando una metodología participativa para futuros proyectos.

Las técnicas de fomento de la participación que el equipo más apreció fueron: la realización de Talleres de Diseño con niños, con la intención de interactuar con ellos como socios de diseño: el uso de protocolos gestuales de Think Aloud³: desarrollo de guiones en LSCh antes de que el equipo narrativo los grabe y la implementación de una serie de pruebas de usabilidad.

³ Es un test en el que se le pide al participante que use un sistema mientras piensa continuamente en voz alta, verbalizando sus pensamientos mientras se mueve por la interfaz de usuario.



Referencias

Gentry, M., M., Chinn, K., M., & Moulton, R. D. (2004/2005). Effectiveness of multimedia reading materials when used with children who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 149(5), 394-403.

Mich, O., Pianta, E., & Mana, N. (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. *Computers & Education*, 65, 34-44.

Nielsen, J., and Molich, R. (1990). Heuristic evaluation of user interfaces, Proc. ACM CHI'90 Conf. (Seattle, WA, 1-5 April), 249-256.

Nielsen, J. (1994). Heuristic evaluation. In Nielsen, J., and Mack, R.L. (Eds.), *Usability Inspection Methods*. John Wiley & Sons, New York, NY.

Véliz, S., Espinoza, V., Sauvalle, I., Arroyo, R., Pizarro, M., Garolera, M. (2017). Towards a participative approach for adapting multimodal digital books for deaf and hard of hearing people. *International Journal of Child-Computer Interaction* 11, 90-98. 10.1016/j.ijcci.2016.10.003



La subjetivación en juego, reflexiones para una acción libre y transformadora


Cristian Idiáquez Urrea¹

Según las actuales prácticas sociales, en las cuales el juego parece tener un lugar instrumental frente al centralismo que implica la capacidad productiva en lo económico, parece necesario situar la preocupación por el juego en un contexto mayor referido a los diversos cambios que ha sufrido el pensamiento occidental, en especial desde las últimas transformaciones en lo que podríamos llamar “el espíritu moderno” y sus derivas (posmodernidad e hipermodernidad).

Diversos autores (Moreno, 1972; Piaget, 1987; Klein, 1990; Freud, 1993; Winnicott, 2009) han señalado la centralidad de la actividad lúdica en los modos en que nos vamos construyendo como sujetos.

Desarrollaremos estas premisas considerando la experiencia clínica; las transformaciones en el discurso científico; los descubrimientos sobre el lugar del juego en el desarrollo humano desde enfoques psicogenéticos y psicoanalíticos; y, finalmente, con la problematización sobre la actualidad

¹ Doctor en Psicología y Magíster en Psicología Clínica Universidad de Chile; especialización en vínculo, grupo e institución (Francia); investigador invitado del Laboratorio Grupo, Familia e Institución de la Universidad París V René Descartes; Coordinador Escuela de Psicología Grupal y Análisis Institucional “E. Pichon-Rivière”; miembro de la Asociación Internacional de Psicoanálisis a través del Arte, de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica y de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia; académico Universidad Católica Silva Henríquez



y los desafíos que esta nos impone, particularmente el posible lugar del otro bajo las lógicas tecnoeconómicas.

1. Sobre el juego libre en terapia, un caso

Desde la experiencia terapéutica nos encontramos con José, quien llega a consulta a la edad de 7 años, traído por su madre, una mujer joven que se ha separado del padre del niño luego de episodios de violencia intrafamiliar y de un intento fallido de conformar un hogar en la casa que ella misma adquiere, la que denominan “la casa de papel”, para diferenciarla de la casa de los abuelos maternos, en donde actualmente viven; “de papel” ya que sus murallas están recubiertas de este material, casa abandonada luego de la separación, casa que quedó por habitarse, en proyecto. La progenitora indica que “lo trae porque es violento con ella y en el colegio”. El padre es un hombre mayor, de un nivel socioeconómico más precario que la madre, había dejado a su familia anterior para conformar esta nueva unión, la cual se desbarata a los pocos años de iniciada, perdiéndose la posibilidad de un contacto sistemático con su hijo debido a los conflictos con la madre.

Luego de dos años de trabajo, en donde José disminuye considerablemente su comportamiento violento, la madre decide retirarlo del tratamiento, algunas sesiones anteriores ella había preguntado sobre qué se hacía con él niño en terapia, indicando que José le cuenta que “pasamos jugando”.

En ese juego libre, espontáneo, desplegado en la consulta por el niño, destaca “la ranita”, personaje que me pide encarnar a través de un pequeño juguete de cerámica, el cual se instala en ese tiempo de juego, ranita que a momentos hace presencia a modo de alter del terapeuta acompañando al niño en su juego, ranita que le va mostrando también lo difícil de perder, de perder en la guerra de los monstruos, en especial cuando se quiere habitar en una casa de papel. Pero también en las dificultades para dar un lugar al otro más allá de la madre, para hacer un trabajo de duelo producto de la separación de los padres, significando la ausencia.

Consideramos que este caso nos remite al lugar del juego en el trabajo que realizamos con la realidad, tolerando la frustración y la herida a la omnipotencia infantil (Freud, 1993). Pero también a los juegos vinculares que configuran el lugar del otro, a su potencial amenaza y las defensas y



resistencias que se generan en torno a ello. Amenaza de un juego libre que dé cuenta de aquello negado en el adulto, hecho síntoma en el niño.

El juego mostraría el trabajo con la ausencia de ese otro. Se reeditan conflictos no resueltos en los progenitores. Por ejemplo, en sesiones con la madre, esta señala la conflictiva relación con su fallecido padre, de cómo este la denostó siempre, prefiriendo a sus hermanas, es decir, sus propias dificultades en el trabajo de duelo. También nos lleva a las dificultades del terapeuta de acoger suficientemente esta conflictiva transferencial en su trabajo con el niño y su familia, a la opacidad del espacio terapéutico, su evanescencia, su lugar y no-lugar en lo social más amplio, al lugar de lo lúdico, del juego mismo y su relación con la subjetivación en tanto trabajo con la ausencia propia y del otro. Así, el caso nos permite introducir distintos aspectos que intentaremos desarrollar a continuación.

2. Contextualización-Historización, el juego banalizado

Desde el siglo XVII se produce un cambio en la lógica que orienta nuestros modos de construirnos como sujetos, se impone, luego del ideal de conquista territorial, la *Razón del Estado* centrada en resguardarse del enemigo externo (defendiendo las fronteras de los Estados-nación) y del interno (controlando el orden del pueblo- ciudadano) (Foucault, 1998), a través de una entidad central en la cual se delega el poder personal para la administración del llamado “bien común”, es decir, Sociedades Pro Estado (Clastres, 1974).

Todo ello gracias a una razón endiosada, que deja fuera de su interés al cuerpo, los afectos y la alteridad (Idiáquez, 2011, 2015). El hombre se vuelca sobre sí mismo desde las claves solipsistas cartesianas del *pienso luego existo*. La realidad es algo dado, a lo cual nos aproximamos para describir, cuantificar, examinado y aprendiendo de su funcionalidad, el otro aparece en las claves de la mismidad, lo acojo en la medida que pueda llegar a parecerse a mí, no en tanto su radical diferencia (Giaccaglia et al, 2009; Idiáquez, 2018). Se impone así, con la primera y segunda Revolución Industrial, con el desarrollo de la tecnología, el ideal de la máquina, el hombre deberá sobreponerse a sus limitaciones corpóreas, afectivas e incluso sociales, intentando homogeneizar las diferencias (ejemplos



de ello los encontramos en el Taylorismo y el Fordismo). El juego queda banalizado en cuanto al tiempo “no productivo”, ocioso.

En un giro histórico en el pensamiento occidental, se comenzará a sospechar de esta aproximación, de la razón en tanto productora de un desarrollo lineal y acumulativo, cuestionándose el estatuto de lo verdadero y la posible independencia del observador sobre lo observado. La objetividad se vuelve una quimera, en el mejor de los casos un ideal inalcanzable. De la mirada se pasa a la escucha, al juego semiótico implicado en nuestra existencia cotidiana.

Freud, Nietzsche, Marx, Schopenhauer, entre otros, resituarán el lugar y estatuto del cuerpo, los afectos y la alteridad. Estos cuestionamientos criticarán la búsqueda de una verdad última, dando paso a un interés por las condiciones históricas y contextuales en el cual algo puede llegar a tener tal estatuto (Foucault, 1984).

Surgirán desde ahí mayores discusiones sobre la creatividad y el juego. Es así como, a partir de mediados del siglo XX, se produce una proliferación de investigaciones y teorías que le asignan un lugar central en la producción de subjetividad y de cultura (Moreno, 1972; Guilford, 1980; Winnicott, 2009).

Cambios que, en la actualidad, parecen haber sido asimilados por las tendencias discursivas previas, complejizándolas y dándoles un segundo y tercer “aire”; o se han acuartelado en experiencias de micro y macro revoluciones (movimientos por la diversidad, de minorías étnicas, feministas, homosexuales), quizás no pueda ser de otro modo. Hoy asistiríamos a las consecuencias de estas luchas y del primer momento solipsista, en una amalgama homogeneizante propio de la era capitalista.

Con esto nos referimos a la predominancia de la instrumentalización y mercantilización en las relaciones de intercambio (Idiáquez, 2016a), a la negación de la historicidad (Aceituno, 2010), a la desestabilización del lugar del otro y de la vivencia de lo comunitario (Foucault, 2007; Idiáquez 2010, 2013, 2016^a, 2016^b, 2017, 2018).

Al desaparecer la vivencia de Comunidad (Foucault, 1984; Dejours, 2013; Idiáquez, 2018) -imponiéndose el individualismo, la competitividad y el exitismo-, se fragmenta la experiencia de lo social.



Las prácticas y discusiones cotidianas giran hoy en relación con la rentabilidad, a los resultados por sobre los procesos; en el ámbito educativo, por mencionar un ejemplo, se reducen las horas de arte, historia y el recreo por ser improductivos (González & Lizama, noviembre 2013). Sumemos a ello que los niños pasan más tiempo en el colegio que con sus familias, a que el ejercicio de la parentalidad parece, en gran medida, haber sido coaptado por el avance del saber tecnocientífico de los psicólogos y sus terapias normalizadoras, que en gran medida invisibilizan cómo los adultos dejamos el cuidado de los más pequeños a los *gadgets*, sin mediar mayor acompañamiento o reflexión (largas y solitarias horas de exposición a pantallas desde temprana edad).

3. La centralidad del juego

Al aproximarnos a la pregunta por el lugar que se le asigna al juego en las indagaciones del saber científico, nos encontramos con las aportaciones de diversos investigadores, entre ellos cabe destacar a Piaget, Wallon, Erikson en cuanto al llamado enfoque psicogenético y a S. Freud, A. Freud, Klein, Winnicott desde el psicoanálisis.



Desde el primer enfoque (psicogenético), se describen una sucesión de etapas en el desarrollo humano en la cual se van presentando distintos avances en la aproximación del niño al mundo, ello tanto en términos psicomotores como en su desarrollo subjetivo; cada etapa se manifestaría a través de un tipo de juego distinto, ocupando un rol central en lo referido a la adquisición plena de ciertas capacidades fundamentales, enriqueciendo la autonomía funcional y psicológica, permitiendo la emergencia del *homo economicus*, del sujeto de trabajo.

En el caso del psicoanálisis el juego será la vía regia para acceder al mundo del niño. El juego es así medio para el diagnóstico, la terapia y la elaboración del desfase entre la fantasía y la realidad que frustra. Será a partir de este que llegará a constituirse propiamente la subjetividad, en una zona intermedia entre realidad psíquica y lo que imponen las condiciones materiales de existencia.

Los distintos autores coincidirán en que la subjetivación va dando sus primeros pasos en la actividad exploratoria del bebé quien, desde su





prematurez biológica y su desvalimiento psíquico, deberá aprender a tolerar la ausencia del otro en función de maternaje (Winnicott, 1993).

Históricos son los descubrimientos de René Spitz (1998) sobre la depresión anaclítica, bebés institucionalizados enfermaban al no contar con cuidadores que los reconocieran en su condición de seres humanos únicos. O el paso al universo simbólico en el "fort-da" del nieto de 18 meses de Freud (1994), que hacía aparecer y desaparecer un carretel frente a la ausencia de la madre. O lo señalado por Winnicott (2009) sobre la importancia del rostro de la madre en tanto primer espejo simbolizante. O, el "Estadio del Espejo" en Lacan (1989), en donde el niño al descubrir su imagen reflejada busca el asentimiento del adulto cercano, en un giro de la mirada fundante de subjetividad y de acceso a la cultura (Le Gaufey, 1998).

Consideramos que, de lo que daría cuenta el "fort-da" freudiano sería del propio trabajo de subjetivación, de cómo se inaugura precisamente el estatuto de sujeto. Lo que emerge, en ese juego del "¡está-no está!", es la misma civilización encarnada en su nuevo integrante, el nacimiento del sujeto sería así un acto de cultura.

4. El juego: el lugar del otro en la subjetivación. La construcción de la posibilidad del *nosotros*.

Consideramos relevante detenernos en las últimas consideraciones mencionadas, particularmente lo señalado en relación con la función de maternaje y la capacidad lúdica, ello nos mostrará, entre otras cosas, la preponderancia del cuerpo (erógeno) y los afectos, así como el rol protagónico del otro en la subjetivación.

Paulatinamente el bebé irá configurando las coordenadas existenciales de su ser a través de un diálogo tónico con el cuerpo de la madre, explorará superficies, sonidos y ritmicidades, lo que -sumado a su creciente dominio psicomotor- permitirá su segundo nacimiento en el lenguaje.

En el trabajo con el aparecer y desaparecer en el lugar del Otro, en el juego de miradas con el adulto y su propia imagen reflejada en el espejo, surgirá la capacidad de lo ficcional, presentificación fantaseada del objeto de amor.



Este segundo nacimiento, en que nace el cuerpo-sujeto, es posible gracias a la exploración pre lúdica, en la cual participan el niño y el otro de los cuidados. Recordemos al respecto lo indicado por Klein (1990) sobre como al comienzo los elementos emocionales estarían fusionados y ligados con sensaciones corporales, no existiendo separación entre ellos.


Para Winnicott (1965) se trataría de cuatro momentos: primero la fusión, en donde prima la visión subjetiva del objeto, en donde la madre se esfuerza en otorgar realidad; luego, en un segundo instante, la percepción se volvería más objetiva si la madre -o quien realice su función- logra participar y devolver lo que se le propone, el bebé viviendo la experiencia del control mágico, de la omnipotencia, podrá pasar a un espacio potencial entre madre e hijo (un campo de juego); lo que a su vez permitirá al niño estar posteriormente solo en presencia de la madre; en el cuarto y último momento se podrán superponer dos zonas de juego.

Según Gutton (1976, 1983) las actividades prelúdicas tempranas remplazarían las estimulaciones provenientes de la madre, será posteriormente, en los primeros años de vida, que el juguete representará tanto a la madre como al niño, poniendo en juego la totalidad de la relación entre ellos y posteriormente con el otro. Esquemáticamente: del cuerpo al juguete, del juego al trabajo, en una secuencia en donde del cuerpo pasamos al símbolo y de ahí a la regla.

Se va construyendo un “espacio potencial” (Winnicott, 2009) entre individuo y entorno, es esta condición virtual la que permitirá la relación con el otro, la posibilidad de la construcción de vínculo y finalmente de lazo social.

Será fundamental el reconocimiento del adulto hacia el bebé en tanto un otro legítimo, parte de un conjunto mayor (Spitz, 1998), su lectura de las vivencias del infante, su capacidad semiotizante, lugar significativo en cuanto a un orden de las generaciones, a la necesaria distinción entre padres e hijos (Aceituno, 2005).

El mundo surge por la capacidad creadora de ilusión que viene desde el otro y que deberá ser apropiada por el bebé, quien convierte su condición pasiva de abandono en activa al jugar con la presentación y luego representación de la presencia-ausencia, es aquí donde se constituiría justamente el sujeto y ese otro, en la construcción ficcional de la propia existencia.



Levi-Strauss en *Tristes Tropiques* (1955), a colación de los modos de simbolización de pueblos originarios, nos refiere una ontología de lo posible más que de lo dado, *poiesis* más que *praxis*. Ficción y creación encuentran un límite en lo representable, aspecto que las ubica siempre en la apertura, se trabajaría reduciendo el exceso, lo monstruoso se torna aprehensible gracias al símbolo, pudiéndose con ello habitar el mundo; en la construcción ficcional de este último, encontramos las claves de la subjetivación. En este proceso, el reconocimiento del otro resulta fundamental, nos permitiría situar el lugar de lo incierto, de lo desconocido en uno mismo y en el otro.

El malestar, el sufrimiento y las psicopatologías se reconocerán en el estancamiento del juego, en la imposibilidad de jugar, de ficcionar, en relación con una realidad intersubjetiva siempre, en algún modo y grado, frustrante. Por ello, el juego, en tanto actividad creadora, será indicador de salud mental (Pichon-Rivière, 2001; Winnicott, 2009).

Subjetividad en tanto subjetivación de las pérdidas, de las ausencias, de los vacíos del otro, de lo otro, resistencias que impone lo real (Guyomard,



1997). Hasta el minuto de su muerte el adulto tendrá el desafío de apropiarse de su producción, de su quehacer en cuanto superación de los problemas que impone la tarea cotidiana.

Conclusiones

La ausencia del otro de los cuidados pone a trabajar al psiquismo en relación con la propia incompletud, lo lleva a la satisfacción alucinatoria del deseo calmando la angustia frente a su desvalimiento, con lo que podrá luego advenir como sujeto en su capacidad ficcional, jugando con la presencia-ausencia, con su estatuto en tanto existente.

Primeros pasos para el trabajo del duelo, de la pérdida del objeto de amor, primeros pasos para la construcción de una identidad en función de esas pérdidas; quien soy, queda determinado por la ausencia, por esa pérdida del otro y del lugar en el cual ese otro me deja con su partida; pero también por el reconocimiento del lugar del tercero, testigo y garante de la propia existencia.





De este modo, el juego del niño le permite y expresa su trabajo psíquico para lidiar con la falta del otro en sí mismos, la relación con el otro estaría basada en estos primeros momentos fundantes.

Se instala con ello al ser-en-el-mundo-con-otros, incorporándose al tiempo, a la historia, otorgando un lugar único, singular, en esa constelación de lugares que conformarían el “nosotros”.

Todo ello nos lleva a la necesidad de pensar sobre las relaciones actuales entre lo individual y lo social, frente a la pérdida del sentido de comunidad y al lugar del otro en tanto diferente.

Frente a la exigencia actual -de una resolución rápida del malestar, del sufrimiento y del duelo- habría que oponer el espacio-tiempo para la elaboración de los fracasos y las pérdidas; en nuestra condición ficcional, lúdica, habría que considerar la necesidad de jerarquización, de distinciones sobre nuestro lugar en relación con el de los otros (orden de las generaciones).

La relación al otro en tanto presencia subjetivante, cuya palabra e inserción social y cultural están autenticadas. Procesos de simbolización asociados a la transmisión genealógica, procesos que contribuyen a marcar la necesaria diferencia entre padres e hijos (Aceituno, 2005).

En términos winnicottianos, el verdadero *self* requiere del falso *self*, en tanto protector del primero, es necesaria una jerarquización de situaciones que permitan resguardar al verdadero *self* de una sobreexposición, de quedar a mercede del otro, en el exceso.

Frente a la proliferación del discurso de la ciencia, de la crisis del *Homo Economicus*, el lugar del otro -en tanto garante de lazo social- se desdibuja, banalizándose la visión de conjunto y de la necesidad del trabajo en comunidad. Consideramos que con ello se obstaculiza la elaboración de aquello que siempre, en alguna medida, nos sobrepasa, nos traumatiza; es decir, se dificulta el trabajo de duelo, central en la construcción de identidad y de la relación a un otro.

La emergencia del cuerpo, de los afectos y del otro en el horizonte de nuestras reflexiones contemporáneas, lleva a la pregunta por nuestro propio trabajo de construcción subjetiva y las posibilidades de caminos inéditos,



desde las posibilidades que otorga lo ficcional, las dos zonas de juego, en que puedan coexistir el yo, el tú y el nosotros. Nos construimos en la acción lúdica, en la elaboración de nuestros fracasos y de nuestros vínculos.

En el cómo enfrentamos aquello ausente, encontramos la exploración lúdica y al juego, el resultado es el acceso al orden simbólico, a nuestra constitución como seres de lenguaje. El lenguaje entonces como el mayor juego. El *homo economicus* requiere del *Homo ludens*.

José necesitaba jugar el deseo de éxito de la madre, el fracaso de su padre y la necesidad de un hogar que no fuera de papel, necesitaba convertirse en actor en vez de ser pieza del ajedrez familiar, necesitaba animarse más allá de sus progenitores, pero con ellos, encontrar la distancia óptima del otro, para poder así despedirse de lo que no pudo ser. Esperamos que la ranita lo siga acompañando, desde ese otro lugar, para que pueda habitar su propio y singular espacio en el mundo.



▲ Índice



Referencias

Aceituno, R. (2005). ¿Qué nos enseñan los pacientes de hoy? *Gradiva. Revista de la Sociedad Chilena de Psicoanálisis ICHPA* (6), 9-18.

Aceituno, R. (2010). *Espacios de Tiempo. Clínica de lo traumático y procesos de simbolización*. Santiago, Chile: Colección Praxis Psicológica Serie Actas de Extensión Universidad de Chile.

Clastres, P. (1974). *La Sociedad Contra el Estado*. París: De Minuit.

Dejours, C. (2013). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires, Argentina: Topía.

Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Revista Concordia*, 6, 96-116.

Foucault, M. (1998). *Surveiller et punir*. París, France: Gallimard.

Freud, S. (1993). Introducción al narcisismo (1914). En S. Freud, *Obras Completas*. Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1994). Más allá del principio del placer (1920). En *Obras Completas*. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Giaccaglia, M., Méndez, M., Ramírez, A., Santa María, S., Cabrera, P., Barzola, P. & Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología* 38, 115-147.

González, G. & Lizama M. (Noviembre 2013). EducArte: Análisis de la educación artística en Chile. *Reportaje Facultad de Artes*, Universidad de Chile. Disponible en <http://www.artes.uchile.cl/noticias/96376/educarte-analisis-de-la-educacion-artistica-en-chile>.

Guilford, J-P. (1980). La creatividad. En A. Beaudor (coord.) *La creatividad*. Madrid: Narcea.

Gutton, P. (1976). *El juego de los niños*. Barcelona: Nova Terra.

Gutton, P. (1983). *El bebé del psicoanalista*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guyomard, P. (1997). *El Goce de lo Trágico: Antígona, Lacan y el Deseo del Analista*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.

Idiáquez, C. (2010). Medicina mapuche y procesos de subjetivación contemporáneos. Resistencia en la batalla etnocida. En H. Foladori (comp.) *Salud Mental y contrainstitución* (pp. 71-84), Santiago, Chile: Colección Praxis Psicológica Universidad de Chile.

Idiáquez, C. (2011). *Aproximación psicoanalítica al cuerpo del actor en escena*. (Tesis de magister inédita). Universidad de Chile, Santiago, Chile.



Idiáquez, C. (2013). Sobre las formas del discurso y su incidencia en la clínica de lo traumático. En P. Cabrera (Comp.), *Construcciones, clínica de lo traumático y figurabilidad* (pp. 89-106). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Idiáquez, C. (marzo, 2015). *Comentarios sobre teatro, cuerpo y semiótica*, Trabajo presentado en el Diplomado de postítulo en Semiótica del Arte y la Cultura, Facultad de Artes, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Idiáquez, C. (2016a). Mapuche, Psychanalyse et Globalisation. In *Politiques de la communauté, CHIMÈRES*, 87, 139-150.

Idiáquez, C. (2016b). Sociedades Pro Estado y Grupalidad. *Revista Área 3*, 20. Recuperado de <http://www.area3.org.es/sp/item/432/Grupalidad%20en%20Sociedades%20Pro%20Estado>.

Idiáquez, C. (2017). Medicina Mapuche y los modos de subjetivación contemporáneos. *Revista Gradiva ICHPA*, 6, 17-30. Recuperado de <https://ichpa.cl/gradiva-no-1-2017/>

Idiáquez, C. (2018). Subjetivación contemporánea y dispositivos institucionales. Reflexiones sobre grupalidad, vínculo y lazo social. *Revista Sul Americana de Psicología* (6) 1, 101-126.

Klein, M. (1990). Principios Psicológicos del Análisis Infantil. En *Obras Completas*. Vol. VI. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1989). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escritos 1*. Cap. 2 (pp. 99-105). México: Siglo XXI.

Le Gaufey, G. (1998). *El lazo especular. Un estudio Traverso de la unidad imaginaria*. Buenos Aires : Edelp.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*. París: Plon.

Moreno, J-L. (1972). *Psicodrama*. Buenos Aires: Horné.

Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pichon-Rivière, E. (2001). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Spitz, R. A. (1998). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Winnicott, D. (1965). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1993). *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (2009). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.



**Experiencias
compartidas**



A mí me interesa quien dejó de jugar

Iván Peña Johnson

Yo creo que todas las propuestas que están acá son muy válidas, porque estoy consciente de que este país todavía está en una anorexia lúdica. Aquí estamos a años luz de lo que en otros lugares la gente lo pasa bien. Donde hay una noción de ciudadanía, el respetarse al otro, la noción de reglas. El juego no solamente es un pasarlo bien y es una manipulación de objetos, pues el juego es una actividad llena de sentido, el juego es como uno comparte con los amiguitos. Cuando uno jugaba lo pasaba bien, se hacía amigos, era un universo privilegiado, se creaban nuevos vínculos, había esta noción de libertad, de aventura; que son cosas que por lo general el juego recrea: El juego para que sea divertido debe tener libertad, ser progresivo, tener una prolongación en el tiempo, tener misterio. Como decía Oriol Ripoll, tener su incertidumbre, si yo sé quién va a ganar, de avance, no voy a jugar.

Entonces, todo este tipo de elementos son desafíos nuevos para los profesionales de un siglo 21 en el cual pareciera ser que los aplicativos táctiles nos están ganando la batalla, pero que, si tú les das las herramientas a los chicos, con certeza, los recuperas, me he dado cuenta con mi trabajo. Está bien hacer el discurso, pero metamos las manos en la masa,



llevemos cosas, atrevámonos a involucrar a los chicos, y pensemos en las reminiscencias de cuando éramos chicos. Si tampoco es tan difícil jugar, si lo que pasa es que hoy por una cuestión de sociedades líquidas, por esto de la inmediatez, no hay tiempo. Generar esto, de vínculo a través del juego son desafíos que ustedes se tienen que llevar para la casa para reflexionar, y ver que, si uno propone a los chicos, a los adolescentes, o a los adultos, porque mi trabajo está centrado en el adulto, no en los niños, los niños sé que van a jugar inmediatamente desde que coloco las cosas, a mí me interesa quien dejó de jugar y ese es el desafío que tengo.

Por eso me vine a Sudamérica, porque consideraba que las herramientas lúdicas, los objetos y teorías están al servicio de los adultos, para que ellos sean, nuevamente, los transportadores de esta cultura lúdica y que no se

vaya perdiendo y así los chicos, después, sean formadores de otros y tengamos una sociedad más plena, más próspera con una esperanza de humanidad de *homo luden*.

Porque entre el hombre que escribe y el hombre que piensa está el hombre que juega, y claro, por supuesto, es el eslabón de desarrollo del ser humano. Entonces, para mí es súper importante hacer sensibilización en los adultos, para que ellos, después, se lleven estos conocimientos y lo traspasen a sus comunidades y que tengamos de a poco una sociedad un poco más humanizante.



Un juego en 50 preguntas

Oriol Ripoll

Crear un juego o una experiencia gamificada es un acto donde ponemos todas las emociones para llegar a conseguir nuestro objetivo. Esto tiene un peligro, que no seamos nada objetivos con el resultado obtenido.

Por este motivo es necesario conseguir cierta objetividad. Estas 50 preguntas sirven para distanciarse de nuestra obra y analizarla en tercera persona. Son preguntas formuladas para dar respuestas abiertas y que permiten reflexionar sobre cada punto.

No hace falta hacerlas todas. Simplemente toma cinco de ellas al azar y respóndelas. Las respuestas harán que debas mirar de nuevo el juego y, quizá, hacer pequeñas modificaciones. Y cuando lo hayas transformado, formula 5 preguntas más y vuelve a empezar el análisis hasta que todas las respuestas no hagan que cambies nada. Verás como poco a poco el juego mejora y refuerzas tu opinión sobre tu creación.

Reto

- ¿qué reto debe superar el jugador?
- ¿cómo se lo hacemos evidente?
- qué aspectos hacen que el reto tenga sentido en el universo que se ha planteado?





Historia

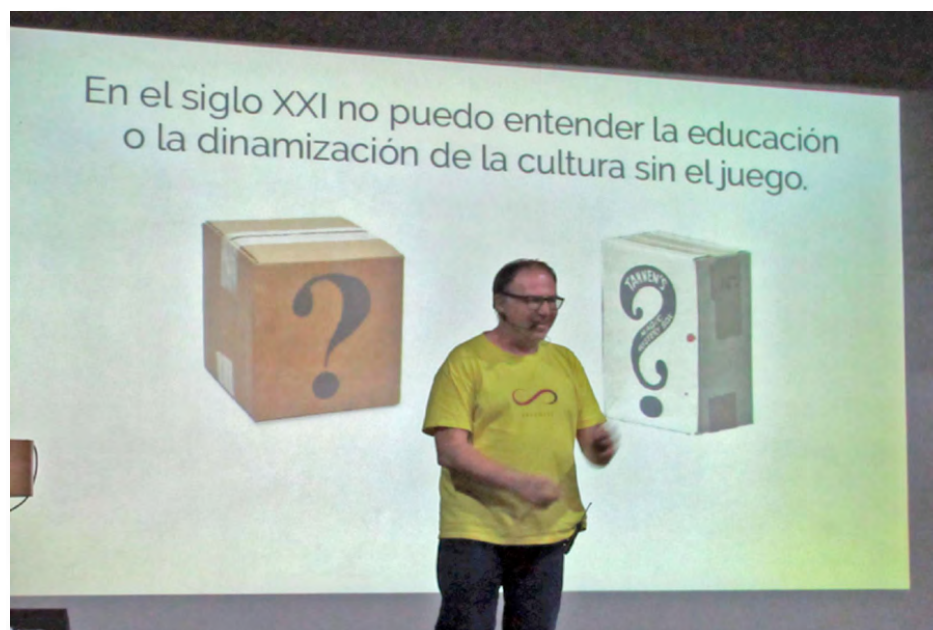
- ¿qué historia queremos contar? ¿A qué juego se parece?
- ¿qué elementos necesitaremos para contarla?
- ¿y qué mecánicas permitirán hacer que el jugador consiga vivirla?
- ¿qué sentido tiene cada uno de los elementos en el universo que se ha creado?
- ¿y qué historia tiene cada personaje?


Viaje del jugador

- Cómo conseguimos que el jugador entre en nuestro círculo mágico? ¿Qué elementos usamos para captar su atención?
- ¿Cómo equilibramos el reto y las habilidades para conseguir el nivel de flujo deseado?
- ¿Cómo se acaba la partida? ¿Qué papel tienen las acciones que esté haciendo el jugador para llegar a este final?
- ¿Qué sensaciones provoca en el jugador la forma como se acaba la partida?

Decisiones

- ¿cuántas opciones tienen los jugadores en cada momento? ¿le resultará útil saberlo? ¿cómo lo indicamos?



- 
- ¿qué reciben después de haber tomado esta decisión?
 - ¿el juego permite que los jugadores muestren su forma de jugar?
¿dónde se puede ver?
 - ¿qué consecuencias tiene para el devenir de la partida las decisiones que se toman?

Acciones

- ¿qué acciones debe hacer el jugador para conseguir el objetivo?
- ¿cómo se ha planteado el aprendizaje de estas acciones de forma que le resulte asequible?
- ¿qué aprende el jugador de cada uno de los errores que puede cometer?

Progresión e interés

- ¿qué elementos hemos puesto al inicio de la partida para sorprender al jugador? ¿cómo hemos planificado la progresión para que vaya descubriendo elementos nuevos a medida que va progresando la partida?
- ¿qué forma tiene la curva de interés de nuestro juego? ¿qué elementos hacen que se mantenga el interés? ¿se acaba de forma explosiva o en algún momento entra en una zona de meseta?
- ¿qué aprende el jugador en cada momento?

Recompensas

- ¿qué recompensas estamos ofreciendo a cada jugador?
- ¿qué obtiene de cada una?

Tipos de jugadores

- ¿qué elementos estoy dando para cada uno de los tipos de jugadores?
- ¿qué motivaciones hay detrás de intentar superar cada acción?

Viaje del creador

- ¿qué reglas rigen el universo de juego?
- ¿y qué viaje queremos que siga el jugador para ir entendiéndolas?



Estética

- ¿con qué elementos se explica cómo se juega y su narrativa?
- ¿cómo entrará el jugador en la historia que quiero contar? ¿cómo se organizan los primeros momentos de la partida para conseguir que el jugador descubra el universo que he planteado y sus límites?
- ¿de qué forma el jugador sabrá qué elementos de juego deberá usar en cada momento?
- ¿cómo se garantiza que la usabilidad de todos los elementos sea la adecuada para permitir que se acceda fácilmente a los contenidos?
- ¿qué otros elementos sensoriales se pueden incorporar para garantizar el objetivo deseado?

Dinámicas

- ¿cómo se organizan los jugadores? ¿esta organización es estable?
- ¿de qué forma se va descubriendo la narrativa? ¿los jugadores pueden tener un papel activo en su creación?

Mecánicas

- ¿todas las mecánicas son necesarias para conseguir el objetivo propuesto?
- ¿hay alguna de la que se pueda prescindir?

Ludemes¹

- ¿qué ludemes has escogido para elaborar las mecánicas, las dinámicas y los elementos estéticos?
- ¿existe algún juego que tenga un objetivo similar al que tu planteas? ¿qué *ludemes* tiene?

Diversión

- ¿a qué motivaciones y deseos estamos dando respuesta? ¿Se puede añadir alguna?

¹ Ludemes: el diseñador y productor de juegos Ben Cousins acuña este término para definir las unidades básicas de un juego. Ludemes son las ideas básicas y las reglas de juego.



- ¿En qué se verán sorprendidos nuestros jugadores? ¿Y cómo les vamos a sorprender?
- ¿Qué factores de diversión aparecen en nuestros juegos? ¿Y qué deberíamos modificar para añadir alguno más?
- ¿Cómo mostramos a los jugadores que están progresando y avanzando hacia tener el reto superado?

Equilibrio

- ¿qué aspectos permiten que el jugador tenga la percepción de que el juego está equilibrado?
- ¿hay algún personaje o situación que pueda llegar a desequilibrar la partida?
- ¿y qué elementos se han incorporado para evitarlo?

Interés

- ¿cómo empieza y como acaba el juego? ¿qué aspectos de estos momentos van a sorprender, a emocionar y a ser recordados?
- ¿qué aspectos van a ir sorprendiendo a los jugadores durante toda la partida?
- ¿qué van a explicar los jugadores cuando hayan acabado?

Niveles

- ¿qué experiencia tendrán nuestros jugadores en cada nivel?
- ¿qué elementos hay en cada nivel para garantizar que la experiencia sea la deseada?

Retorno

- ¿qué tipo de retorno hemos dado? ¿qué mecánicas garantizan este retorno?



El Observatorio del Juego nace para enseñar de otra forma

Daniel Barría¹

Mi nombre es Daniel Barría, director ejecutivo del Observatorio del Juego, que es un centro de estudios que depende de una fundación que investiga y promueve el juego como recurso de aprendizaje. Todo esto nace a partir de algunas cosas que parecían obvias y que intentamos llevar a la escuela y que, finalmente, no era tan obvio, lo obvio es que aprender jugando era más entretenido porque quizás LEGO se encargó de hacernos pensar que eso se podía hacer, los juegos de encaje y ese tipo de cosas.

Nosotros, trabajando en contexto de vulnerabilidad, empezamos a buscar distintas estrategias para convencer o para motivar a los estudiantes que asistieran al colegio, y entre otra cosa empezamos a probar el juego como recurso de aprendizaje, en general, videojuegos, juegos de mesa, etc. En ese contexto sí nos dimos cuenta de que servía para motivar a los estudiantes, pero, por otro lado, empezamos a buscar qué metodología podía servir para vincular el juego con un objetivo de aprendizaje determinado, cómo hago que los niños aprendan matemáticas a través del juego, o qué otras cosas se pueden aprender a través del juego. Como centro de estu-

¹ Psicólogo educacional, diplomado en Estrategias Lúdicas de Aprendizaje. Cuenta con un Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar (U. del Desarrollo) y un Diplomado en Manejo interdisciplinario de las dificultades del escolar (MIDE) de la PUC. Experto en innovación educativa. Director ejecutivo del Observatorio del Juego.



dios nos hemos dedicado desde el 2014 a investigar el juego, a desarrollar metodologías de cómo aplicar el juego en contextos de aprendizaje y desde hace unos tres años a la implementación de ludotecas escolares. Estamos en más de 100 colegios en Chile, Haití y Perú, estamos bien vinculados como centro de estudios a distintas universidades, la Universidad de Chile, la Universidad Católica, hay diplomados con la Universidad Viña del Mar, distintos tipos de investigaciones FONDE, FONDECYT. También estamos trabajando en otros contextos de aprendizaje, por ejemplo, en TECHO trabajamos en ludotecas abiertas, en campamentos, y tenemos un convenio con Naciones Unidas que nos permite trabajar en Haití.

Cuando pensamos en qué cosas necesitábamos abordar en las escuelas, hay tres grandes desafíos resumidos en tres grandes leyes, mucho más allá de los objetivos obvios de aprendizaje.

La convivencia escolar, la formación ciudadana, son leyes que los colegios tienen que cumplir, y, por otro lado, hay algo que se llama diseño universal de aprendizaje, eso significa que todos los niños aprenden de forma distinta, lo tradicional es que en las escuelas se les enseñe con unas guías y con ejercicios, pero hay niños que son auditivos, otros que son kinestésicos, entonces hay que buscar distintas formas de aprender. Y estas tres grandes cosas son como colores que tiene la escuela y que eran súper difíciles de abordar. Nosotros proponemos que el juego puede trabajar estas tres cosas de forma diferenciada y por eso hemos diseñado ludotecas para cada una de estas cosas.

Para dar un poquito de contexto, el principal dolor que tienen hoy las escuelas es que el mundo cambió. Los niños de hoy día, a un niño de tres años uno le pasa el celular, lo va a desbloquear y se va a meter a Youtube a poner “La Pepa”; sino le gusta, se va a cambiar al “Pocoyo”, y no sabe leer ni escribir.

Entonces, cómo un profesor enfrenta a un estudiante que está acostumbrado a otro tipo de estímulos y le presenta una guía, hay una diferencia muy grande. No digo que la guía sea mala de por sí, pero los niños de hoy son distintos, las cosas que necesita el mundo son distintas, y tiene que ver con esto, con cómo hoy día se trabaja para que los niños desarrollen habilidades y en función de esas habilidades puedan usar el contenido, porque cuando yo estudié en los años ochenta, en el colegio había que



aprenderse las cosas, hoy día se me olvidó algo y está en el celular. Entonces, lo que hay que trabajar ahora son competencias para enfrentarse al siglo veintiuno. ¿Cómo lo hacen los profesores de hoy si fueron formados en los sesenta, setenta, y hay otra cosa, hay estudios de trazabilidad, de práctica docente, que dice que es tres generaciones atrás? Esa decir, que el profesor de hoy reproduce las prácticas docentes de hace tres generaciones; luego, lo que hace el profesor de hoy es lo mismo que se hacía cincuenta años atrás.

Pero los niños son distintos, los niños de hace cinco años eran distintos a los de hoy día, porque la educación cambió. Y por eso creemos que el desarrollo del Observatorio del Juego en Chile y progresivamente en Latinoamérica tiene que ver con eso, con que los profesores quieren enseñar de otra forma, pero no hay tantas metodologías para hacer cosas nuevas. Y, por otro lado, los mismos estudiantes reclaman cosas.





Este es un estudio, cuando le preguntan al estudiante ¿Qué quiere usted aprender? O ¿Qué cosas quiere que pasen en el colegio? Las barras dicen distintas cosas, lo que los niños quieren y lo que deberían. Y las tres grandes demandas de los estudiantes son: tener vínculos significativos con los demás, participar e influir en la sociedad en que uno vive y experimentar placeres y emociones. ¿Y en qué parte del currículo de biología o de historia se basa eso? En ninguno. Pero estas son las cosas que los niños quieren aprender y el colegio no se hace cargo de eso.

¿Qué hacemos con los vínculos significativos? ¿Cómo hacemos que los niños se lleven mejor? Los jóvenes están mucho rato en el celular, el Instagram, el Facebook, y con eso saber lo que le está pasando al otro. En ese sentido nuestra respuesta es que el juego contribuye a todo este tipo de cosas. Los vínculos significativos, porque el juego de mesa eso vinculante, porque te miro a los ojos, me río y, quizás, no sé ni tu nombre y en la medida que nos conocemos van a pasar cosas distintas en la sala de clases o en el patio. Pero lo que más nos gusta es esto que es la brecha más relevante para los estudiantes, el 20,8% no sucede: experimentar placeres y emociones.

Las cosas que uno es verdaderamente experto son las que a uno le gustan. A mí me gusta el fútbol, entonces sé mucho de fútbol. Me gustan las motos y sé mucho de motos. Pero si no me gustan las matemáticas, ¿cómo creen que me va a ir en las matemáticas? Mal. Yo siempre digo las habilidades están normalmente distribuidas en la población, eso significa que hay un grupo que es muy capo, otro que es muy poco capo y al medio hay gente promedio. Por consiguiente, aquí debería haber unos muy buenos para las matemáticas, otros muy malos para las matemáticas y otros que sean más o menos. Pero si preguntamos, seguramente, mucha gente va a creer que es mala para las matemáticas y eso tiene que ver no con la capacidad numérica sino con la experiencia del aprendizaje. Si yo lo paso mal y me obligan a estudiar algo que no me gusta, por supuesto que no lo voy a querer aprender, y eso como base para el aprendizaje, la matemática y muchos contenidos son aprendizajes escalonados; luego, ¿cómo podemos hacer que el aprendizaje esté vinculado a la experiencia significativa? ¿Qué es lo que propone el juego? Es que más que incorporar el juego hay que enseñar la experiencia de aprendizaje. En general, en



los colegios un profesor planifica una sesión, y enseña un objetivo de aprendizaje y después, las actividades; muy rara vez piensa cuáles son las emociones que experimenta un estudiante. Pero si uno va al mall está todo tremendamente diseñado, en el mall hay olores, colores, hay sensaciones. ¿El mall de qué se encarga? De vendernos cosas. Si yo quiero ir rápido al mall no puedo, porque subo la escalera después tengo que darme la vuelta. Entonces, ¿cómo hacemos marketing del aprendizaje? ¿Cómo hacemos que sea más bonito, interesante, entretenido, que tenga sensaciones positivas? Eso es lo que nosotros proponemos que a partir del juego se puedan diseñar experiencias de aprendizaje positivas.

“Mi rechazo a las matemáticas se debe en cierta medida a los profesores de matemáticas”. Con esto quiero hablar de las variables del contexto. Lo que dice aquí es que el rechazo, en la medida que las personas van creciendo, el rechazo a las matemáticas de las variables contextuales, una de esas es el profesor, va creciendo el rechazo en función de las variables del contexto, eso quiere decir que no es la matemática el problema, el problema son las variables del contexto.

La relación entre la facilidad y considerar una materia divertida, entonces en la medida que consideramos una materia más divertida, también la consideramos más fácil. Entonces la respuesta es obvia ¿Y si hacemos las matemáticas divertidas? Aquí hay dos ejemplos de juego que proponemos en la ludoteca:

Este es un juego de pizza. Yo parto la pizza en ocho, son ocho octavos. Si voy a la feria a comprar las cosas para hacer la pizza: un cuarto de queso, un entero de tomate, etc. La pizza habla en un lenguaje fraccional, entonces, de lo que trata ese juego es de presentar el contenido, formular en un lenguaje fraccional.

Este es el juego del nervioso, pero aquí se dan ciertas reglas, hay que contar, y cuando se da el mayor o menor, hay que poner la mano.

Lo que hacemos nosotros es buscar juegos alrededor del mundo que traten contenidos curriculares o el desarrollo de habilidades para el siglo veintiuno. ¿Qué buscamos en la práctica? Con el diseño de ludotecas para aprendizaje, reproducir las condiciones del juego en contex-



tos de aprendizaje, específicamente reproducir lo que tiene el juego respecto a lo entretenido, a lo activo y a lo vinculante. Las ludotecas para distintos propósitos de aprendizaje están diseñadas con estos criterios, una ludoteca es el cruce entre juegos de mesa modernos y objetivos de aprendizaje específicos.

Otra cosa que hemos hecho es estudiar distintas formas de incorporar el juego en una sesión, porque hay hartos desafíos. Primero es la cantidad de estudiantes, por tanto, la cantidad de juegos en una sala de clases; por otro lado, el tiempo de duración de una sesión, tiempo de uso efectivo, pero, también, un jugar para, con un objetivo de aprendizaje. Lo que buscamos es que los profesores hagan una meta para que junto con los niños reflexionen por qué están jugando un determinado juego. Entonces, poder jugar un juego en una parte central de la sesión o en todo momento para mejorar el desempeño de algo, un primer ejercicio, segundo ejercicio, y así distintas formas de usar el juego en un contexto de aprendizaje.

Después, nos hemos encontrado con el desafío de qué juegos elegir y hemos encontrado distintos tipos de juegos. Hay dos ejes: juegos que fueron diseñados para aprender y juegos que fueron diseñados para jugar, entonces lo que hacemos es estudiar el juego y ver para qué tipo de aprendizaje específico se puede usar; por ejemplo, este es un juego diseñado para aprender las tablas de multiplicar, se trata de que hay un jardín y una florería y hay que ir recolectando flores y para ello hay que hacer algún ejercicio mental.

¿Como implementamos esto en los colegios?

Hace cuatro años, con las primeras experiencias, había unos muy interesados y nosotros llevábamos la ludoteca. Después íbamos y preguntábamos si habían ocupado los juegos y no, como, ¡pero si estaban tan motivados! Llegamos a la conclusión de que lo que había que hacer eran capacitaciones. Fuimos a otro colegio, hicimos capacitación y no lo usaban. Entonces, diseñamos un programa de formación docente, porque también nos dimos cuenta de que las capacitaciones tradicionales de Power Point no modifican las prácticas de los profesionales. Por eso, en la actualidad, tenemos un programa de capacitación y entrenamiento para incorporar tácticas pedagógicas que en





otro contexto es para que los profesionales de la educación puedan incorporar esto como práctica habitual.

Incorporar el juego a los colegios es una disrupción y para que esa locura funcione hay que trabajar con los equipos directivos, trabajamos con ellos en el diseño de un plan de intervención de la ludoteca. Generalmente identificamos a las personas que son más proclives a ocupar el juego y vamos progresivamente incorporando el juego en distintos ámbitos. Generalmente partimos por la convivencia escolar, porque tradicionalmente en las escuelas hay un grupo de profesores que tiene la sensación de que si los niños están jugando o pasándolo muy bien parece que no aprenden. Y eso es una práctica más o menos instalada en los colegios, por eso trabajamos con los equipos directivos en esa gestión de la innovación. Después preparamos un lanzamiento, hay un evento, hay un poco de marketing para poder contarle a la comunidad, con los profesores, estudiantes y apoderados, para que lo incorporen, que el juego está utilizado en un sentido pedagógico, después trabajamos en la apropiación docente, acompañamos a los profesores en el diseño, implementación y evaluación



de una clase. En el colegio a veces no pasan cosas y nos llaman los encargados y nosotros vamos y acompañamos para que efectivamente los juegos se usen.

Lo otro es garantizar las partes y piezas de una ludoteca, porque se perdió la pieza, guardémosla que no se pierda o que no se gaste. Entonces del momento que hemos empezado a garantizar las partes y piezas de los juegos, los colegios lo usan y lo destruyen y nosotros reemplazamos las partes.

Y lo último, respecto a cuanta innovación se puede incorporar en una escuela y nosotros hemos tomado la decisión que eso lo determina el colegio, existen distintos tipos de innovación, como mejora continua, arreglar un poquito a algo que ya funciona bien, pero hay otro tipo de colegios que no quiere una mejora continua, quiere una innovación disruptiva, quiere hacer un cambio radical, claro, cada colegio decide acompañado del Observatorio del Juego en cuanto innovación va a incorporar en su colegio.



Entrevistas

Iván Peña Johnson: El juego genera cohesión social

Iván Peña Johnson. Máster en ciencias del juego de la Universidad Paris XIII Villetaneuse de Francia y fundador de **"Alealudo, Embajadores del juego"**. Iván Peña lleva más de 10 años recorriendo Europa y América Latina con sus juegos tradicionales de los 5 Continentes, ofreciendo momentos lúdicos en diferentes realidades y contextos (educativos, terapéuticos, socioculturales y de utilidad pública). Acumula unas 500 intervenciones de las cuales nacen ludotecas y ludobuses, realizaciones de talleres, capacitación de profesionales del juego.



Pregunta (P): ¿Cómo describes tu trabajo?

Iván Peña Johnson (IPJ): Es un trabajo de utilidad pública. El acto de jugar y poder llevar material patrimonial a otros lados involucra lo que tiene que ver hoy en día en la sociedad que nosotros vemos generar herramientas para que la gente pueda participar entre ellos, para generar cohesión social, para dar herramientas pedagógicas, terapéuticas, socioculturales y es por ello que yo le doy mucho realce a la apropiación pública, de los espacios públicos con el material lúdico que es parte de los cinco continentes y que tiene que ver con un trabajo que nos pertenece a toda la humanidad. Entonces, este trabajo, por ende, en su esencia misma y lo que genere y provoque en las personas es un trabajo eminentemente de utilidad pública.

P: Con respecto a este Museo Itinerante que estás haciendo, ¿cómo lo podrías definir y cómo se gesta?

IPJ: Este es un trabajo que hemos aprendido en Francia a través de una asociación llamada Asociación Kaloumba. Con ellos aprendí a reciclar material, madera que estaba botada en las calles, posteriormente hacer una



investigación sobre el trabajo patrimonial de juegos con relación a cinco continentes. Enseguida, con lo que fabricamos, dimos una cobertura. Se hizo un trabajo de dos o tres años en geriátricos, por lo que, inicialmente, no estuvo destinado a niños y familia. Se vio el impacto que tuvo en las plazas y parques y se empezó a ver que había un elemento con mucho potencial para ser integrado en varias disciplinas y de esta manera se fue haciendo transversal, fabricándose más material en la medida que este iba siendo recolectado. Después se hizo itinerancia en nuestros barrios y enseguida por toda Francia, con lo que hizo un tour por Francia en cuatro veces a través de la Asociación Kaloumba posteriormente se hizo este trabajo internacionalmente, hasta el regreso en Chile durante el año 2005. Fue tal el impacto que no solo se trabajó en el ámbito educativo o terapéutico, sino que empezó a ir a las cárceles y centros comunitarios, y se le dio al juego un lugar de proximidad.

P: ¿Qué apreciación tienes de la presentación que hiciste en el Primer Festival Internacional del Juego?

IPJ: Para nosotros fue muy gratificante poder haber compartido en el Centro Cultural de España, la posibilidad de haber puesto en evidencia este material hacia un público que fue muy receptivo y que tuvimos un retorno muy favorable, y que refuerza nuestro trabajo, porque lo que realizamos durante estos últimos 15 años sabemos el impacto social que tiene y por ende seguimos con mucho más ahínco y con más decisión a poder llevar esto hacia miles de centros y a otros lugares.

P: ¿Qué tipos de personas asisten a tus cursos?

IPJ: Es un público muy variado. Es un público que viene del ámbito educativo, terapéutico, recreativo, sociocultural y también, gente común y corriente, los papás que apoyan a sus hijos cuando hemos estado en las escuelas, las mamás y abuelitas. Es un trabajo muy participativo, social, con un público muy vasto. Aunque por lo que se ha hecho en Argentina, en Brasil, se ha focalizado el juego a un público centrado más bien en lo educacional y sociocultural.

P: Actualmente estás haciendo un laboratorio en el Centro Cultural de España, ¿cómo se llama el laboratorio?



IPJ: Es un “Laboratorio lúdico: de la fabricación a la ludoteca”. El objetivo principal es poder fabricar este material con los participantes y, luego, poder dejar este acervo de material para que el Centro Cultural de España pueda darle el uso que ellos estimen oportuno.

P: Porque ellos tienen una ludoteca.

IPJ: Tienen una ludoteca, pero con juegos editados. Esto es una innovación que traemos a rescatar los reciclajes de madera poniendo en obra toda la creatividad de los participantes y dejando un material que es acervo de los cinco continentes y, por ende, patrimonio de la humanidad.

P: ¿Cuál es tu sueño actual proyectado a un futuro inmediato?

IPJ: Mi sueño es muy simple. Es lo que he podido hacer. Es poder llegar a miles de lugares. Es querer que en Chile cada región tenga por lo menos una ludoteca, no solo con juegos patrimoniales, sino, también, con juegos editados; que las comunas puedan tener formadores y en un futuro no muy lejano, tener una condición del ludotecario y que la gente que trabaja el juego tenga un estatus de Estado, como lo es en Europa donde la gente que trabaja el juego tienen un estatus y una denominación de Estado, son funcionarios públicos, con una connotación del juego de manera de utilidad pública.





Oriol Ripoll: La gamificación parte de la necesidad de hacer nacer una motivación de los participantes y de su implicación en los procesos de formación o participación



Pregunta (P): ¿Cómo surgió su interés por el mundo del juego?

Oriol Ripoll (O.R.): Pues desde muy pequeño. De hecho, empezó gracias a una revista que se llamaba Cacumen y que compraba cada mes. Y empecé a proponer estos juegos a mis amigos del colegio. Y cuando empecé a hacer de educador (primero en tiempo libre y después como maestro) siempre he tenido el juego como compañero. Y poco a poco me fui especializando. Por suerte siempre me he ido encontrando con personas a mi alrededor que me fueron

proponiendo retos interesantes. Uno de los primeros fue dar una clase de juego cooperativo, así que tuve que formarme y ordenar mis ideas para conseguir transmitir y hacer vivir unos conceptos a través del juego. Y desde entonces ya no he parado.

P: ¿Cuál ha sido su formación en juego para llegar a transformarse en un reconocido experto?

O.R.: Cuando yo empecé no había ninguna formación reglada. Así que todo fue muy autodidacta. Empecé jugando mucho y leyendo todo lo que me caía en las manos. Pero con esto no hay suficiente, era necesario ir un poco más allá. Y la tercera pata de esta autoformación fue la gente con la que me he encontrado y con la que he reflexionado mucho para dar sentido a esta relación entre teoría y práctica. Y de hecho estos tres elementos (juego, lectura y reflexión) debería ser la base de cualquier propuesta formativa que sirva para generar especialistas en juego y su aplica-



ción en entornos educativos, culturales o sociales. Cada uno de ellos sirve para una cosa diferente: jugar permite conocer recursos (y por este motivo es tan importante jugar a todo tipo de cosas), leer libros, artículos o *papers*, permite dar sentido a la práctica, y la conversación y el trabajo en equipo permite dar consistencia a los argumentos, contrastar y mejorar las ideas generadas. Y evidentemente será necesario también la práctica. El ensayo y error, el prototipado de las propuestas, su análisis y llevarlas a cabo. Por suerte para las personas que quieran formarse ahora, ya hay mucha oferta formativa sobre este tema. Ahora estamos a punto de lanzar un máster de gamificación educativa y aprendizaje basado en juegos que descansa sobre esta lógica.

P: ¿De qué se está hablando con la gamificación?

O.R.: Básicamente de motivación. La gamificación parte de la necesidad hacer nacer una motivación de los participantes y de su implicación en los procesos de formación o participación. Esto pasa porque la gamificación básicamente consiste en hacer vivir experiencias interesantes usando elementos de juego. Y esto de hacer vivir experiencias, poder contarlas y darse cuenta de que has participado activamente es la consecuencia de haber repensado procesos haciendo que tengan sentido. Hacer acciones con sentido, y que han estado diseñadas teniendo en cuenta tus habilidades y capacidades es, sin duda, uno de los pilares de la motivación,

P: ¿Cómo y en qué espacios se comienza a aplicar este concepto y qué nuevos ámbitos abarca?

O.R.: En su origen la gamificación (como concepto, antes ya existía) aparece en el mundo de marketing. Pero como donde tiene más sentido es en el mundo de las relaciones humanas, rápidamente se extiende por equipos de recursos humanos y en el mundo de la educación.

Según mi opinión, es en el mundo de la educación donde explota y cobra mucho más sentido ya que se puede experimentar sin ningún tipo de restricción y probando cosas hasta hacer que funcionen.

P: Si la gamificación se asocia de un modo determinante con los videojuegos de uso y recreación de infantes y jóvenes, ¿ha existido reticencia en su manejo en otros espacios?





O.R.: De hecho, la gamificación no se asocia directamente con videojuegos, estos son uno de los escenarios donde la gamificación puede tener lugar. Ampliaría la mirada y diría que, con el uso de tecnología, pero esto tampoco es necesario. Se puede gamificar simplemente con elementos analógicos. Esta vinculación no directa entre gamificación y tecnología hace que muchas personas hayan empezado desde lo más analógico y poco a poco haya introducido elementos tecnológicos para mejorar la experiencia de los usuarios. Y esta curva de introducción hace que se haya podido integrar fácilmente en todos los ámbitos que han sido permeables a su uso.

P: Recientemente, en Chile, se está integrando la gamificación en la educación, como lo pudo apreciar con los debates y experiencias que se expusieron en el Primer Festival Internacional del Juego. ¡Juguemos Más!, ¿cuál es la realidad de España respecto de este concepto?

O.R.: Mi conocimiento de la realidad va de lo más cercano hasta lo más extendido. En mi entorno, Barcelona y Catalunya, el uso de la gamificación en la educación formal e informal está muy extendida. De hecho, a la gente que viene del tiempo libre no le sorprende nada este uso, ya que es una herramienta que ha formado parte de la vida de la educación durante mucho tiempo. Por lo que veo, en la realidad española también está cuajando. Hay muchas iniciativas y muy interesantes, aunque quizá más dispersas. Pero hay un trabajo excepcional que está llevando una asociación que se llama **Gamifica tu aula**, donde los participantes están elaborando mucho material y muy interesante. De todas formas, creo estamos aún en una primera fase y poco a poco vamos viendo que las iniciativas van madurando, Creo que hace falta un poco más de profundidad teórica, pero es algo que se irá adquiriendo con el tiempo.

P: ¿Cuál es el mayor logro con su vasta experiencia con la gamificación?

O.R.: Es difícil quedarse con una ya que cada una es la respuesta a una necesidad diferente, así que te explicaré la última. Estábamos preparando un taller para adolescentes a partir de *Mist*, un juego para móvil que co-creamos con unos 300 alumnos de secundaria de institutos de Barcelona sobre el discurso del odio en las redes sociales. Este taller debería servir para que un grupo de adolescentes, casi todos, población gitana, reflexionara sobre estos mensajes y los centrara en el pueblo gitano. Mi objetivo en el diseño del taller era doble: crear un ambiente de reflexión y traba-



jo y conseguir que usaran *Mist* para catalizar estas reflexiones. Y para ello diseñé una estructura gamificada donde debían superar retos, capturar frases y generar nuevas. La persona que lo dinamizó y las maestras que los acompañaban vieron como este elemento nuevo, motivacional, permitió conseguir un ambiente de trabajo, un silencio y una concentración que hizo que los adolescentes pudieran sacar buenas conclusiones. Es un buen logro, ¿verdad?

P.: Entre sus publicaciones sobre el juego, ¿qué recomendaría a quienes se están integrando a esta actividad?

O.R.: Pues también diría mi última: Entrenar la mirada creativa. Introducción a la creación de juegos. Es un libro que he hecho para la universidad y que debería salir pronto (Haré todo lo posible para que lleguen algunos ejemplares al Centro Cultural de España en Santiago así que esté publicado). Es un libro que habla de cómo se crean juegos, de qué hay que tener en cuenta y de qué forma podemos usarlos para generar los contenidos formativos necesarios. Y también de la actitud del creador. Creo que es una puerta de entrada a la reflexión y que será muy útil para los creadores.

P.: ¿Qué consejos daría a las personas que desarrollan la gamificación en el país?

O.R.: Si queremos conseguir que la gamificación y el juego acabe teniendo un papel relevante, es importante tener claro que no debemos inventar de cero, ni que podemos hacerlo todo solos. Así que propongo que trabajen en diferentes líneas:

- Formarse, ni que sea autoformarse, con conferencias, artículos, reflexiones...
- jugar a todo, Probar mil juegos y de todo tipo, para llenar la bolsa de recursos prácticos.
- Ver experiencias de otros y copiarlas. Llevarlas a cabo tal y como las han descubierto y después hacer cambios para personalizarlas. Todo esto hacerlo en pequeño formato, cosas cortas y que permitan modificarse fácilmente.
- Crear una comunidad y compartir los recursos, las experiencias y los retos.
- De esta forma veremos cómo pronto encontraremos propuestas muy interesantes generadas por comunidades en todo Chile.





Reseñas

El gran libro de los juegos para toda la familia

Àngels Navarro y Oriol Ripoll. Madrid: Anaya. 2014. 232 p.

Por primera vez, un libro reúne juegos de todas las clases: de mesa, de cartas, perfectos para el parque, para jugar con papel y lápiz, a bordo de un coche y mucho más. Los expertos Àngels Navarro y Oriol Ripoll nos invitan a divertirnos como lo hacen en otros rincones del mundo, de ayer y hoy, cuidadosamente explicados para poder disfrutarlos en familia o con amigos. Desde los cuadrados mágicos de China hasta el Quizl inglés, pasando por diversiones de los cinco continentes, "El gran libro de los juegos" tiene uno para cada ocasión.

Son juegos adultos, de estrategia, de risa o de pasar buenos ratos y en ningún caso se infantiliza a los jugadores. La mayoría de las mecánicas son simples y, por tanto, hay en la mayoría de los juegos se pueden añadir niños a partir de 7 u 8 años.

Contiene una gran diversidad de juegos, entre ellos: Juegos de Tablero, con Palabras, de Viaje, de Exterior, de Mesa, con Cartas, con Dados, de Dominós, de Fiesta, con Papel y Lápiz.

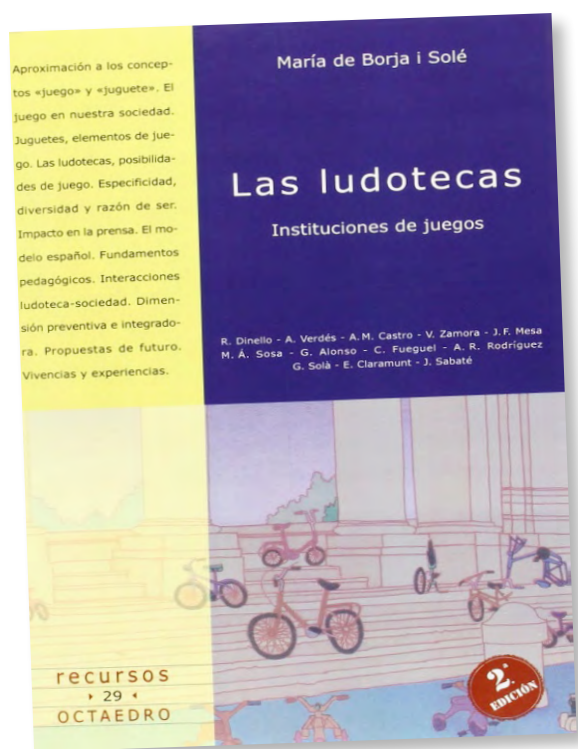




Las ludotecas Instituciones de juegos

María de Borja i Solé, Coordinadora. Barcelona:
Editorial Octaedro. 2000. 208 p.

Reflexión sobre la evolución de las ludotecas desde su nacimiento en España, Portugal y Latinoamérica. Primero se definen los conceptos de juego y juguete dentro del marco de la reforma educativa, en concreto en la educación infantil. En segundo lugar, se indican las principales causas y orígenes de las ludotecas, su necesidad, especificidad y diversidad, y su impacto en la prensa española como centros recreativo-educativos. Se concretan los fundamentos pedagógicos del modelo español, destacando las interacciones ludoteca-sociedad y sugiriendo nuevas propuestas. En tercer y último lugar, se relatan diversas experiencias del mundo ludotecario extraídas del ámbito hispano y latinoamericano que muestran la función socializadora de las ludotecas, sus interrelaciones con la sociedad y sus posibilidades de uso creativo para favorecer la responsabilidad compartida y la cooperación entre profesionales y usuarios. Se incluye un anexo con la Carta de la Tierra sobre los derechos humanos. Bibliografía p. 207



Gamificación en bibliotecas el juego como inspiración

Ana Ordás. Barcelona: Editorial UOC. 2018. 141 p.

Según el diseñador de juegos Jesse Schell, “un juego es una actividad para resolver problemas desde una aproximación lúdica”. De eso trata la gamificación, de ponerse las gafas lúdicas y enfocar los problemas reales sin perder de vista que resolverlos debe ser una experiencia significativa y divertida. Tener en cuenta los juegos y la gamificación y optar por introducirlos en las bibliotecas, o en cualquier otra organización, es aplicar una actitud lúdica para que las personas aprendan, realicen y mantengan comportamientos que les ayuden a solucionar problemas o desafíos en entornos no lúdicos. Es valorar el poder del juego como una forma de implicar a las personas en los espacios físicos y virtuales de las instituciones culturales para generar conversaciones, aprendizaje, creación y descubrimiento colectivo, convirtiéndolas en motores de transformación.

Ana Ordás cuenta con más 20 años de experiencia en el sector de la Información y Documentación, es experta en gamificación, formadora, organizadora de experiencias inmersivas basadas en juegos y toda una exploradora de mundos, que quiere trasladar a las bibliotecas para darles visibilidad.



Los videojuegos

Aprender en mundos reales y virtuales

Pilar Lacasa. Madrid: Morata. 2011. 327 p.



La autora comienza el libro planteando un reto. Utilizar a los videojuegos comerciales como instrumentos educativos, para facilitar el aprendizaje. Pero la tarea no es fácil, tiene múltiples detractores y admiradores. Por eso es por lo que hay que conocerlos.

Su tarea de investigación se encuentra resumida en la presente publicación. En ella, la Dra. Pilar Lacasa posee una larga experiencia en distintos temas sobre educación, siendo pionera en investigaciones que vinculan la comunicación y las nuevas tecnologías con la sociedad. Sintetiza su trabajo, que data de un período mayor a diez años de exploración de los videojuegos, y se anima a decir que usarlos implica mucho más que aprender a jugarlos, es hablar con los diseñadores, distribuidores,

trabajarlos en el aula con niños, jóvenes y profesorado. El diseño central de este libro propone a los videojuegos como “nuevas formas de ocio”, sus diferentes usos y utilizaciones, e intenta mostrar qué y cómo se puede aprender con ellos.

Para comenzar su lectura, la autora plantea la necesidad de romper con tres ideas:

1. Los videojuegos son una pérdida de tiempo y son violentos. Esto depende como se los utiliza.
2. Es difícil saber que juego elegir. Existe la posibilidad de explorarlos en Internet, con críticas, guías de juego, videos, páginas Web, es importante tener experiencias gratificantes.
3. Son demasiado absorbentes. No más que un libro o la ciencia. La pasión y el pensamiento interactúan modelando nuestras actividades.



Participantes



Carolina Baltra

(Santiago, Chile).



Diseñadora gráfica y fotógrafa, ha hecho cursos asociados al teatro y al cine. Fundadora de Juguemos Más Spa, editorial de juegos que busca diseñar juegos innovadores y entretenidos. A la fecha cuenta con dos juegos diseñados, Juguemos+cerca y La 11 Coffee & Tea Party. Participó en el II Encuentro de Prototipos de Juegos de Mesa en noviembre del 2017.



Daniel Barría Cornejo

(Santiago, Chile).



Es Psicólogo educacional diplomado en Estrategias Lúdicas de Aprendizaje. Cuenta con un Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar, U. del Desarrollo y un Diplomado en Manejo interdisciplinario de las dificultades del escolar (MIDE) de la PUC. Experto en innovación educativa. Director ejecutivo del Observatorio del Juego. Participó en el Primer Festival Ludopolis del Sur que se realizó en Valdivia, el 10 y 11 de Agosto, 2018.



Alex Bellido Yáñez (Santiago, Chile).



Especializado en materias como Administración y Gestión de proyectos TICs de la Universidad de Chile junto con estudios de Diseño Instruccional, entornos Virtuales de Aprendizaje y comunicación Organizacional en INCAPA y cuenta con un postgrado en el Centro de Altos Estudios.

Es fundador y partícipe activo de MindRun, material didáctico de estimulación cognitiva para personas desde los 3 años hasta la tercera edad, además de ser Ceo Founder en Bellido Comunicaciones.



Claudio di Girolamo (Santiago, Chile).



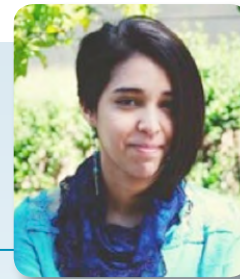
Director, dramaturgo, pintor, escenógrafo y asesor cultural de origen italiano nacionalizado chileno (1997).

Entre 1969 y 1971 se desempeñó como director ejecutivo de Canal 13 y fue el fundador de Teatro Ictus. Paralelamente fue director y conductor de televisión de La manivela, Ojo con el arte y Bellavista 0990 de TVN.

Ganador de la Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral (2001) y Orden al Mérito Artístico y Cultural Pablo Neruda (2016).



Marión Paz Garolera Rosales (Santiago, Chile).



Psicóloga titulada de la Universidad de Chile. Actualmente asistente de investigación en el centro de desarrollo de tecnologías para la inclusión, CEDETi-UC. Diplomada en metodologías cuantitativas de investigación psicosocial y en análisis de datos multivariable. Coordinadora de NIVI, un núcleo de investigación dedicado al estudio y difusión de la investigación social en temáticas de nuevas tecnologías.



Cristian Idiáquez Urrea (Santiago, Chile).



Doctor en Psicología y Magíster en Psicología Clínica Universidad de Chile; Diploma de postítulo en Semiótica del Arte y la Cultura Universidad de Chile; formación en Coordinación de Grupos y Análisis Institucional Escuela de Psicología Grupal y Análisis Institucional "E. Pichon-Rivière"; Psicodrama Centro de Estudios de Psicodrama de Chile; Assistant en Clinique Association de la Psychanalyse des Liens, Lyon Francia. Formación en Artes Escénicas en la Academia de Teatro de Fernando González.

Pertenece a la Sociedad Chilena de Psicología Clínica (SCPC); Federación Latinoamericana de Psicoterapia (FLAPSI), World Council for Psychotherapy (WCP); cofundador de la Asociación Internacional de Psicoanálisis a través del Arte; investigador invitado del Laboratorio Groupes, Famille, Institution Université Paris V René Descartes, Francia.

Se ha desempeñado, tanto en la clínica individual, de familia y grupo como en la asesoría y capacitación de equipos de trabajo. Es académico de pre y posgrado en la carrera de Psicología. Ha participado como investigador en el Programa Clínica y Cultura de la FACSU Universidad de Chile, y como miembro del equipo editorial de la Revista de Psicología de dicha institución.

Ha escrito diversos artículos en libros y revistas vinculados a las relaciones entre subjetivación, salud mental y problemáticas contemporáneas.



Macarena Macaya Arancibia (Santiago, Chile).



Psicóloga educacional. Es cofundadora y Directora de proyectos del Observatorio del Juego, una organización que promueve el juego como herramienta pedagógica, experiencia de aprendizaje y desarrollo en contextos educativos formales y no formales, con actores escolares, niños/as, adolescentes y adultos. Es Magíster© en psicología educacional de la Universidad de Chile y Académica del Diplomado en estrategias lúdicas para el aprendizaje de la UVM. También es miembro de YouthActionNet, red nacional e internacional de emprendedores sociales jóvenes, que premia a quienes buscan un impacto social y medioambiental desde el emprendimiento.



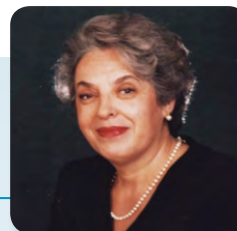
Iván Peña Johnson (Santiago, Chile).



Educador de Párvulos y Licenciado en Educación. Máster en ciencias del juego de la Universidad Paris XIII Villetaneuse de Francia y fundador de "Alealudo, Embajadores del juego". Iván Peña posee 15 años de cultura lúdica y lleva más de 10 años recorriendo Europa y América Latina con sus juegos tradicionales de los 5 Continentes, ofreciendo momentos lúdicos en diferentes realidades y contextos (educativos, terapéuticos, socioculturales y de utilidad pública). Acumula unas 500 intervenciones de las cuales nacen ludotecas y ludobuses, realizaciones de talleres, capacitación de profesionales del juego.



Karen Plath Müller Turina



Investigadora de arte, folclor, adivinanzas y juegos tradicionales. Coleccionista de juegos tradicionales. Ha dado conferencias en colegios, escuelas, bibliotecas, universidades, sedes culturales, ferias del libro. Tanto en Santiago como en regiones. En Buenos Aires, en FLACSO en el Primer Seminario Internacional "La infancia, el juego y los juguetes". (octubre 2010). karenmullerturina@entelchile.net <https://www.facebook.com/losjuegosenchile>



Oriol Ripoll (Barcelona, España).



Especialista en juegos. Autor de juegos para proyectos educativos, publicidad, ocio, experiencias de comunicación, encuentros y experiencias formativas.

Formador en diferentes universidades, másteres, postgrados (URL, UPF, UB, UdG), jornadas y programas formativos.

Creativo en Juegos al segundo, una consultora dedicada al desarrollo de juegos aplicados a proyectos de comunicación y educación.

Ha comisariado diferentes proyectos culturales: el programa de juegos del Born Centro Cultural, la exposición Muelles, engranajes y píxeles por Unnim, el programa de actividades familiares del Exposición Internacional de Zaragoza 2008 y los espectáculos de deportes tradicionales y los juegos tradicionales al Fórum Universal de las Culturas de Barcelona 2004 y desde el año 2001 está en la dirección de la Feria del Juego y el juguete diferente de Tona.

Ha escrito una quincena de libros de juegos, algunos de los cuales han sido traducidos a lenguas diferentes. Desde 2009 escribe una columna semanal en el suplemento Estilos de Vida de La Vanguardia. Actualmente está en el programa Vía Libre de RAC1. Ha realizado secciones para diferentes programas de RAC1, Catalunya radio y Ona Catalana, el programa de Vacaciones de TV3 y Platón abierto de TVE. Ha asesorado pedagógicamente el programa Jugamón de TV3.



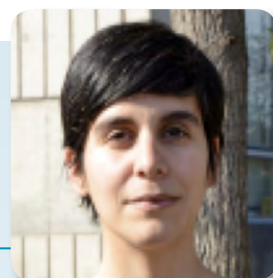
Clotilde Sourdat Francillon
(Francia).



Ingeniera Comercial y voluntaria de proyectos culturales y sociales. Ha participado en la creación de proyectos culturales, educativos y de protección de la infancia y adolescencia en contextos de vulnerabilidad. Posee estudios relacionados a la Didáctica de la Enseñanza del Francés, Promoción del Apego Seguro en la Pontificia Universidad Católica de Santiago y Formulación y Evaluación de Proyectos y Programas en la Universidad Alberto Hurtado. Creadora del juego “Pobladores de Chile”, el que trata acerca de siete distintos grupos étnicos (Mapuche, Rapanui, Diaguita, Kawéskar, entre otros) que han convivido a lo largo de la historia de nuestro país.



Soledad Véliz Córdova
(Santiago, Chile).



Psicóloga. Universidad de Chile (2006). Candidata a Doctora en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Psicología mención Psicología Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Master in Art in Children`s Book Illustration Anglia Ruskin University, Cambridge School of Art. Cambridge. United Kingdom (2009). Master in Social Sciences in Forensic Mental Health Science King`s College of London. United Kingdom (2007-2008). Diploma en Manejo Interdisciplinario de las Dificultades del Escolar (MIDE). Pontificia Universidad Católica de Chile (2007). Encargada de Nuevas Ideas. Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión CEDETi UC. Ilustradora de diversos proyectos relacionados con la lectura y obras literarias, especialmente del ámbito de la literatura infantil.



Patricio Vielma Vergara (Santiago, Chile).



Es Ingeniero Civil en Metalurgia de la Universidad de Concepción y cuenta con un Magíster en Ingeniería Aeronáutica de la Universidad Federico Santa María. Actualmente es Ejecutivo de Innovación Empresarial.

Ha participado como ponente en ACAPOMIL con su conferencia “La Mejor Defensa, la Innovación” y en “Financiamiento de Proyectos con Fondos Estatales” en junio del 2017, también ha sido jurado del Concurso Capital Semilla de CORFO, 2017.



Lo que opina la gente



Me ha gustado, porque...



- *Me he entretenido conociendo juegos nuevos.*
- *Hay muchos juegos para probar y divertirse y si te gustó alguno tienes la posibilidad de comprarlo.*
- *Me gustan mucho los juegos y es divertido.*
- *¡¡¡Síiiiiiiii!!!*
- *La dinámica de conversación, la exposición... ¡Falta jugar!*
- *Pensamos lo mismo. El juego es innato, revolucionario e importante. Espero que estas charlas continúen y en más lugares. (Sobre todo en contextos vulnerables).*
- *Se trabaja en forma distendida y alegre.*
- *La posibilidad de crear a partir de la diversión.*
- *Abre millones de posibilidades para crear.*
- *Me ha permitido abrir un mundo de conocimientos.*
- *Le da sentido a lo que realizo.*
- *Entrega estrategias simples y lúdicas para construir diversión (Aprendizaje).*
- *Hay juegos para todas las edades, por lo que se puede disfrutar en familia.*
- *Es buena instancia para visualizar el proceso conceptual para crear juegos de producción nacional.*
- *Los relatores fueron claros, así como el material audiovisual.*
- *Abre nuevas posibilidades de aprendizaje individual y colectivo.*
- *Muy interesante, ojalá pudiese llevarse a espacios académicos, buscando una escolaridad más lúdica. ¡Por mí que jueguen todos!*
- *Fue una presentación que ayuda a ver otras posibilidades de entender la entretención y el valor del juego.*



Me ha gustado, pero...

- *Anotar en las mesas o diferenciar juegos por duración.*
- *Falta un lugar con más espacio para que la gente no quede esperando.*
- *Falta espacio para caminar entre las mesas.*
- *Hay algunos demostradores con mala disposición.*
- *Parece que hay gente que no quiere estar, solo critican y desmotivan.*
- *Falta tiempo para jugar*



Mejoraría...

- *Más demostradores para los juegos.*
- *Más opciones para correr y juegos para más pequeños entre 7 y 12 años.*
- *Más personal ayudando.*
- *La difusión y que este tipo de actividades se hicieran a profesores y apoderados.*
- *No tan expositivo.*
- *Quizás una actividad lúdica entre medio*



No me ha gustado, porque...

- *Nos echaron antes*



**Imágenes del Primer
Festival Internacional del
Juego ¡Juguemos más!**



Logo del Primer Festival Internacional del Juego ¡Juguemos Más!



La invitación





Domingo 22. Trabajo de Taller



Lunes 22. Visitas ilustres: los niños y el juego



Oriol Ripoll



Iván Peña Johnson y Clotilde Sourdat



Claudio di Girolamo



Alex Bellido



Daniel Barría, del Observatorio del Juego

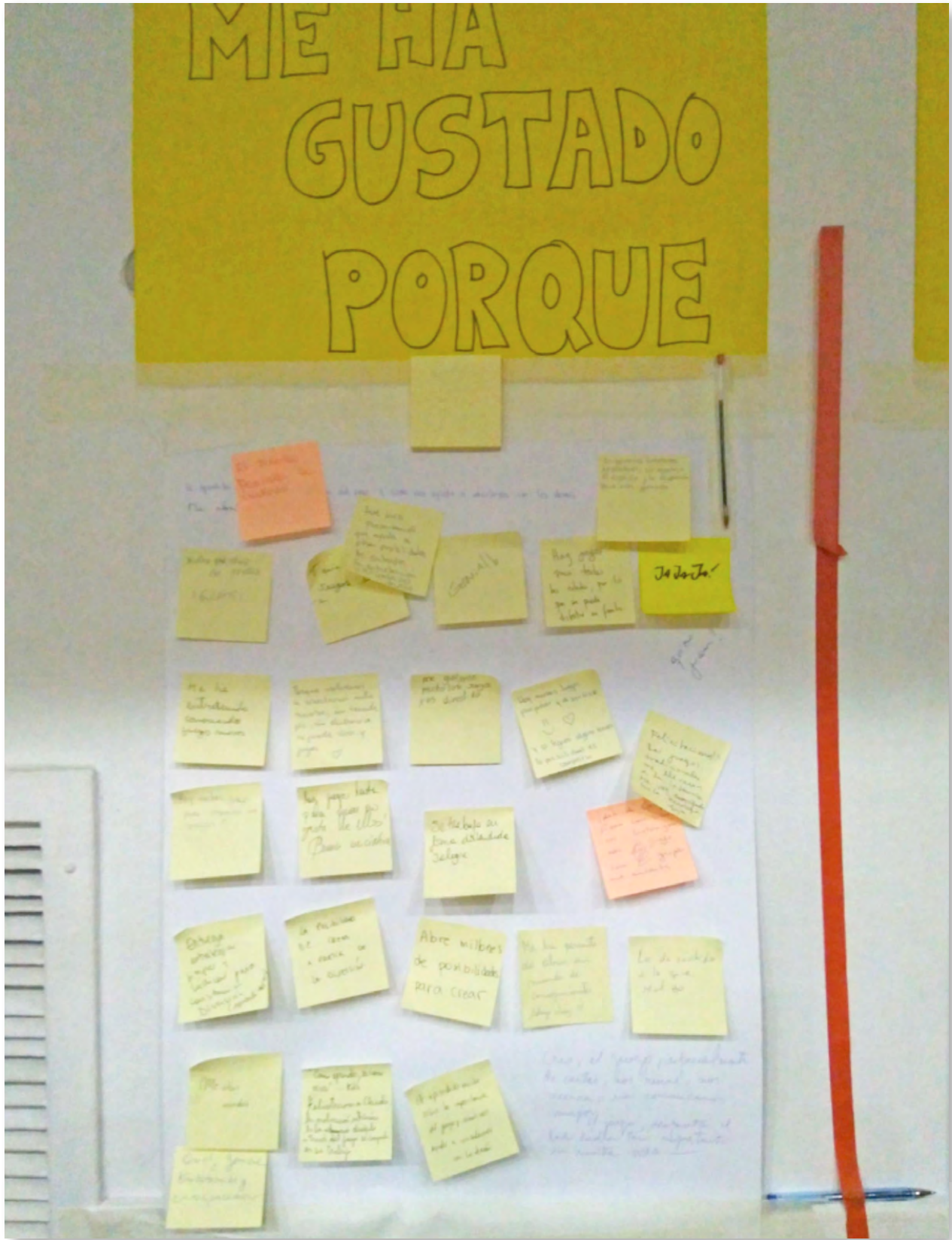


Alex Bellido, Daniel Barría y Patricio Vielma





Un juego de cultura ancestral realizado bajo la orientación de Iván Peña Johnson



Lo que opina la gente...



Programa
Primer Festival
Internacional del Juego
¡JUGUEMOS MÁS!

22 al 26 de septiembre del 2018



22 de septiembre		
Hora	Actividad	Espacio
10:00 a 21:00	Cafetería	Salida Teatro
11:00 a 20:00	Feria de editoriales de juegos	Isla Verde
	Muestra de libros sobre juegos de editoriales nacionales e internacionales	Mediateca
11:00 a 20:00	Demostraciones de juegos familiares	Teatro
11:00 a 20:00	Juegos infantiles	Mediateca
14:00 a 20:00	Juegos de Rol	La Nube
16:00 a 17:00	Torneo Hive	Teatro / Escenario
17:00 a 18:00	Encuentro entre Oriol Ripoll y ponentes del Festival	MateSurLab

23 de septiembre		
Hora	Actividad	Espacio
10:30 a 21:00	Cafetería	Salida Teatro
11:00 a 20:00	Feria de editoriales de juegos	Isla Verde
	Muestra de libros sobre juegos de editoriales nacionales e internacionales	
11:00 a 20:00	Demostraciones de juegos familiares	Teatro
11:00 a 20:00	Juegos infantiles	Mediateca
14:00 a 20:00	Juegos de larga duración	Sala La Nube



24 de septiembre		
Hora	Actividad	Espacio
11:00 a 13:00	Visitas guiadas a colegios	Mediateca/La Nube, MateSurLab
12:00 a 21:00	Cafetería	Salida Teatro
15:00 a 17:00	Visitas guiadas a colegios	Mediateca/La Nube, MateSurLab
11:00 a 18:00	Laboratorio de "Formación de mediadores culturales y de la lectura de espacios lúdicos" a cargo del experto español Oriol Ripoll	Teatro
17:00 a 21:00	Feria de editoriales de juegos Muestra de libros sobre juegos de editoriales nacionales e internacionales	Isla Verde
17:30 a 18:30	Eje 1: Juego, cultura y educación Ponencias: El rol del juego en el fortalecimiento de la convivencia escolar, Macarena Macaya, Directora de Proyectos, Observatorio del Juego (Ch) Museo interactivo juego itinerancia y patrimonio, Iván Peña, Instituto Chileno Francés.	Sala La Nube
19:00 - 21:00	Inauguración Eje 1: Juego, cultura y educación Ponencias: Oriol Ripoll (Es) Laboratorio Cultural, Claudio di Girolamo (Ch)	Teatro



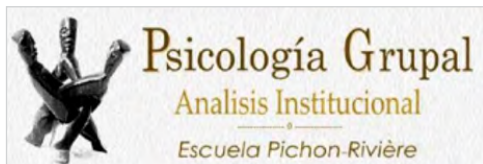
25 de septiembre		
Hora	Actividad	Espacio
10:00 a 18:00	Laboratorio de "Formación de mediadores de espacios lúdicos" a cargo del experto español Oriol Ripoll	Teatro
11:00 a 13:00	Visitas guiadas a colegios	Mediateca/La Nube/MateSurLab
12:00 a 21:00	Cafetería	Salida Teatro
15:00 a 17:00	Visitas guiadas a colegios	Mediateca/La Nube/MateSurLab
17:00 a 21:00	Feria de editoriales de juegos Muestra de libros sobre juegos de editoriales nacionales e internacionales	Isla Verde
17:30 a 18:30	Eje 2: Juego, familia y ciudadanía Ponencias: Juguemos+cerca, un juego diseñado para potenciar el vínculo al interior de la familia, y sus orígenes desde la educación, Carolina Baltra (Ch) Juego de Familias: pobladores de Chile, Clotilde Sourdat (Fr)	Sala La Nube
19:30 a 21:00	Eje 2: Juego, familia y ciudadanía Ponencias: Oriol Ripoll (Es) Los juegos tradiciones y sus proyecciones pedagógicas, Karen Plath Müller Turina (Ch)	Teatro



26 de septiembre		
Hora	Actividad	Espacio
10:00 a 18:00	Buenas prácticas de Mediadores de espacios lúdicos” a cargo del experto español Oriol Ripoll	Teatro
11:00 a 13:00	Visitas guiadas	Mediateca/La Nube/MateSurLab
12:00 a 21:00	Cafetería	Salida Teatro
15:00 a 17:00	Visitas guiadas	Mediateca/La Nube/MateSurLab
17:00 a 21:00	Feria de editoriales de juegos Muestra de libros sobre juegos de editoriales nacionales e internacionales	Isla Verde
17:30 a 18:30	Eje 3: Innovación, creación y proyectos colaborativos. Ponencias: Incentivando la asociación reflexiva mediante el juego, Alex Bellido, Ceo Fundador (Ch) CORFO: Creando valor desde la innovación, Patricio Vielma, Subdirección de Innovación Empresarial (Ch) Juego y aprendizaje; experiencia de innovación en la Escuela, Daniel Barría, Director Ejecutivo, Observatorio del Juego (Ch)	Sala La Nube
19:30 a 21:00	Eje 3: Innovación, creación y proyectos colaborativos. Modera: Oriol Ripoll (Es) Ponencias: ¿Cómo estudiamos videojuegos? dificultades y oportunidades desde las ciencias sociales, Marión Paz Garolera Rosales, CEDETi UC (Ch) Problemas y desafíos en el desarrollo de tecnologías accesibles desde la academia, Soledad Véliz Córdova (Ch) y José Pablo Escobar Torres (Mx), CEDETi UC La subjetivación en juego, reflexiones para la defensa de la acción libre y transformadora”, Cristián Idiáquez Urrea, Director Académico, Escuela de Psicología Grupal y Análisis Institucional Enrique Pichon-Rivière (Ch)	Teatro

El Centro Cultural de España (CCESantiago) agradece a todos los colaboradores que participaron en el PRIMER FESTIVAL INTERNACIONAL DEL JUEGO ¡JUGUEMOS MÁS!, aportando compromiso, conocimientos, creatividad y energía; con lo que permitió que una entusiasta comunidad aprendiera, reflexionara, debatiera y... ¡jugara!





EMBAJADA DE FINLANDIA
SANTIAGO DE CHILE



Centro UC
Tecnologías de Inclusión
CEDETI