

NGANKONGIFE 3

**PROYECTO RESCATE E INSERCIÓN COMUNITARIA Y
PEDAGÓGICA DE LOS ANCESTRALES JUEGOS DE LOS PUEBLOS
INDOAMERICANOS**

NEUQUÉN

NGANKONGIFE 3*

EL SEMBRADOR 3

Juegos y Apuntes para reflexionar en la construcción de la Interculturalidad

**Directora de Proyectos y edición
Mer. Stela Maris Ferrarese Capettini**

Neuquén – Argentina

2007

ISBN

Serie El Sembrador

NGANKONGIFE 3* EL SEMBRADOR 3*

Traducción de Martín Alonqueo, Temuco, Chile

“Juegos y Apuntes para reflexionar en la construcción de la Interculturalidad”

Foto de tapa 6/04/03 Taller de juegos de los Pueblos Originarios de Argentina a alumnos/as de 4to y 5to grado de las escuelas primarias neuquinas, festejando 30 años de la Universidad Nacional del Comahue

Foto contratapa: Estampilla realizada por el Correo Argentino en el año 1992 luego de aprobar, en 1991, mi propuesta de diseñar una estampilla que reflejara los ancestrales juegos indoamericanos.

Corrección de estilo y diagramación: Fabián Humberto Delaloye Cáceres

Impreso en Argentina- Printed in Argentina

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISBN 978-987-33-0053-0

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la tapa y las fotos, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de los titulares de esta obra.

A los/as investigadores/as se le solicita que al transcribir las obras de autores/as ajenos/as utilicen comillas e indiquen la página y año de edición. **No plagien obras, por favor.** Demostremos respeto por el trabajo del otro. El conocimiento es de todos/as nos llega para que lo amplíemos y lo enviemos al futuro... Si este libro ha llegado a Ud. comparta su contenido con sus alumnos/as y colegas. Cambiemos la historia de América.

Stela Maris Ferrarese Capettini

NEUQUÉN-ARGENTINA

2011

STELA MARIS FERRARESE CAPETTINI

A LA MEMORIA DE:

MI MADRE

ROSA TERESA CAPETTINI AVALLE

MI PADRE

JUAN BAUTISTA FERRARESE RICAUD

MI HERMANA

NELLY AURORA FERRARESE CAPETTINI

Ferrarese Capettini, Stela Maris

Juegos y apuntes para reflexionar en la construcción de la interculturalidad.

1a ed. - Neuquen: el autor, 2011.

312 p. : il. ; 21x17 cm.

ISBN 978-987-33-0053-0

1. Antropología Cultural. 2. Interculturalidad.

I. Título

CDD 306

Fecha de catalogación: 27/01/2011

INDICE

Prólogo.....	008
Capítulo 1: Educación Física Intercultural. Aproximación Teórica.....	011
Apuntes e ideas sobre educación.....	013
Apuntes sobre <i>Educación Intercultural</i>	024
Apuntes sobre educación física intercultural.....	046
Los Juegos étnicos en la currícula de Educación Física hacia una Educación Física Intercultural.....	059
Capítulo 2: Educación Física Intercultural: Temas transversales para reflexionar:	
Introducción.....	072
La Educación y en ella la Educación Física según la línea humanista.....	075
La educación física: una mirada desde el análisis del libro <i>“La objetividad un argumento para obligar”</i> de Humberto Maturana.....	088
El discurso y la imagen del otro en la conquista de la Patagonia Argentina.....	107
Hacia una aproximación de la importancia de la imagen propia y la del otro en la clase de educación física por parte de los/as docentes de la materia y del alumnado: “Las marcas en el cuerpo”.....	129
Lo culto, lo Popular: el juego del Hockey y el del Palin. Un estudio comparativo de dos juegos similares en dos sociedades/culturas diferentes en la década de los 90 en el Siglo XX.....	137
El juego indígena en el proceso de globalización humana.....	186
Capítulo 3: Educación Física Intercultural: Una aproximación a la práctica en la educación formal y no formal para Todos/as.....	201
Apuntes sobre la aplicación de juegos y canciones tradicionales y ancestrales en la clase de educación física en el Nivel Inicial y su valor en el desarrollo cognitivo infantil.....	203
Algunos Juegos ancestrales del Mundo.....	218
La cultura lúdica de los niños Amazigh marroquíes y Las cuestiones del desarrollo. Jean P. Rossie.....	219
Otros juegos... Otros mundos...Historias de rescates lúdicos.....	247
El Pulu o Sagol Kangjei o Dakyu.....	247
Palin, Polke, Pelota de fuego, Yukasati y Pulu sin caballos.....	252

Poona.....	259
Chotanka o Chotari.....	261
Gillidona, Criquet.....	263
Croquet.....	267
Golf.....	270
Beisbol.....	272
Tenis.....	274
Baggataway.....	275
Tlachtli.....	276
Turmeque.....	282
Futbol.....	287
Futbol australiano, gaélico, o irlandés.....	291
La zaranda y el trompo	293
Gurrufio, Run run, Zumbador.....	295
Jugar con cuerpos esferulíticos.....	297
Palo enjabonado.....	301
Rayuela o Tejo.....	302
Saltar la soga.....	303
Jugar con dados.....	304
La víbora.....	306
Jugar con boleadoras.....	307
Juegos de manos cantados.....	309

En FUEGIA de Eduardo Belgrano Rawson

se sacó los tamangos. Tenían el pelo hacia afuera y eran elásticos y confortables, pero con la humedad se estiraban y se salían del pie. Al perro le gustaban para jugar y disfrutaba al hallarlos. Camilena tenía buena mano para hacer esos tamangos. Además había cosido la pelota de Lucca, con una piel de gaviota rellena de musgo.

Isabela estrujaba un botón entre sus dedos. Había llegado en el bolsillo de un antiguo vestido. El fondo de aquel bolsillo también tenía los restos de un caramelo pegado y ella lo acariciaba a menudo. Ahora sólo le quedaba el botón y extrañaba el bolsillo de su vestido y no sabía dónde poner la mano.

Mostrando que los Pueblos Originarios de América tenían juegos y jugaban, no eran salvajes. Salvajes en verdad fueron quienes les asesinaron y dominaron imponiendo una cultura ajena en lugar de aceptarles como eran y comercializar con ellos como lo hacían con otros pueblos.

Tal vez algún día un/a juez/a haga juicio por crímenes de lesa humanidad a los integrantes de los reinos europeos (aun vigentes) y les obligue a devolver lo robado a estos Pueblos y pagarles una indemnización por los crímenes sufridos y en nuestro país el ejército y las familias que se apropiaron de sus tierras.

Que estos pueblos puedan realizar películas (tal como lo hacen otros) denunciando el holocausto sufrido

Prologo

La sociedad mundial está constituida por personas de diferente origen étnico. Eso la hace multiétnica. Esto es teoría; en la práctica la sociedad, en su gran mayoría, no se comporta como multiétnica sino como blanca con estereotipos etnicistas con relación a las demás identidades. Igualmente, y por más que haya una parte de pigmentación blanca tampoco somos todos iguales. Quienes vivimos en América diferimos entre nosotros mismos/as al igual que quienes viven en otros continentes.

Hace unos meses atrás, cuando este libro veía completarse sus borradores, la xenofobia étnica hacía fuego en Francia, pero resulta que ahora esos negros despreciados son los que le dan el triunfo en el mundial (2006). Esto también sucede en otros países xenofóbicos europeos los cuales tienen al menos 1 jugador étnicamente diferenciado o mejor dicho “negro”. La xenofobia étnica selectiva, por utilidad de humanos/as por humanos/as, no habla bien de la sociedad que lo aplica.

La Educación Física especializada en alto rendimiento y las investigaciones relacionadas con el rendimiento humano en el tema deporte, sabe de las diferencias existentes en la morfología, tenor de grasa corporal, etc., entre las diferentes etnias que constituyen la sociedad mundial. Si a eso le agregamos los componentes emocionales de su colectivo social y personales, debemos considerar que lo que dijo Harry Vardon* hace casi 1 siglo es real. “Hay dos tipos de jugadores: los que templan sus nervios y ganan, y los otros”. Es decir que hay diferencias fisiológicas étnicas, pero las de mayor importancia son las emocionales espirituales, y en esto cada uno/a se diferencia en forma personal y más relacionado con la familia y su entorno. Por ello la educación del mundo y en ella la educación física, debe revisar su estructura en la formación de docentes y entrenadores/as sabiendo que hay una humanidad que debe ser atendida en una programación que sea igual para todas las personas dejando de lado su origen étnico y social. Y que quienes muestran poseer condiciones innatas para el deporte deben ser alentados en ese camino más allá de sus condiciones étnicas y económicas sociales..., si no lean la vida de Francis Quimet y Harry Vardon, Alberto De Vicenzo, Diego Maradona, Carlos Tevez, etc., quienes lo demostraron. Tener dinero para comprar, no asegura ser el mejor.

Seguir con la teoría de base netamente militar que en el siglo pasado formó docentes y entrenadores/as en la materia, es una ceguera propia de una sociedad gobernante que no quiere darle espacio a la

totalidad de la sociedad. Esa elite que quiere seguir reinando porque no sabe vivir de otra manera que no sea oprimiendo. Su inseguridad e ignorancia al igual que su vacío de conocimientos de vida útiles se asocia con esa clase social que no sabe vivir por sí sola y vive “soñando” un mundo que no existe sino en la explotación humana, por ello a la vez que critican a los esclavistas, por favor, revisen sus conciencias...

Hablando de Revolución
vas siempre en contra del montón
que cae en modas estudiadas
cegando la liberación.
La tierra gira y gasta sol,
ninguno llora de emoción.
Algunos gozan como reyes;
el resto sufre inanición.¹

Stela Maris Ferrarese Capettini

¹ “Hablando de revolución” (fragmento) de Fabián H. Delaloye.

EL JUEGO

Si el juego es una carrera
y solo gana el que llega
yo así no juego más

Si el juego es una pelea
y solo gana el que pega
yo así no juego más

Si estoy jugando contigo
y por ganar te lastimo
yo así no juego más

Si por ganar no me importa
que vos te quedes sin torta
yo así no juego más

Yo solo quiero jugar
porque es la forma mejor
de dejar pasar el sol

No me quieran enseñar
como se debe jugar
que el juego lo invente yo

Letra: Gil González

Música: Litto Nebbia.

Canto del Awar Kudue (2) ²

Juguemos pues hermano

Hay plata (1)

Yo también (2)

Pues bien juguemos

Aquí pues una tirada buena

Dame una toda negra (3)

Pues bien juego

ven (4) a mi

Andaremos bien juego

Dos palitos eso es pues

Basta, basta, basta

Andaremos bien

Dame uno grande

Que se turbe mi hermano

Dame otro

Otro grande más

Favorece pues juego

Si te comen los tordos

te cuidaré yo

Si me va bien

si ganas plata para mi

te agradeceré

En ti está

Gáname plata

Aún quedan dos

Otra vez saca para mi

dos grandes

Ahora pásame mi ganancia

El juego está terminado.

² Canto del juego de Awar Kudue (anónimo) en Ferrarese, Stela M. "Los juegos de los Pueblos Indoamericanos, su rescate" *Actas de Lengua y Literatura Mapuche* Nro. 4; 1990; Universidad de La Frontera, Temuco, Chile; pp.184

Capítulo I

EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL APROXIMACIÓN TEORICA

Este Capítulo lo escribiré guiada por diferentes artículos ya escritos y que todos ellos tienen documentación informativa con relación a la educación física que es necesario construir en América. Una América que sea lo que es, multiétnica y multicultural, pero que aún está dando los primeros aleteos para ser interétnica e intercultural. Completa el mismo el desarrollo de la teoría de la educación física intercultural propiamente dicho según mi propia visión desde América ya que la interculturalidad creada en América para América es diferente a la creada por europeos para Europa y/o para América. Aquí fuimos invadidos y masacrados perdiendo lo propio, allí llega gente en busca de trabajo y los/as europeos/as les rechazan porque sufren xenofobia, carecen de aceptación de la otredad, es decir de lo/a diferente a ellos/a, entonces crean la interculturalidad y quieren que la misma sea aplicable en América donde la realidad es diferente y se viene luchando por ese tema desde el alzamiento y reunión indígena en Páztcuaro 1948. Europa salía de una guerra xenofóbica contra el comunismo, los judíos y Romaní apoyada por la iglesia, como siempre, y no creo que hablara de igualdad de lenguas y personas... Por ello mi teoría es para nuestra reflexión, si algo de ello le es útil a los otros continentes, bienvenidos a la reflexión de construir un mundo más justo y menos corrupto y hedonista.

Desde el momento mismo en que cada grupo humano, en toda la extensión de la tierra interactuó con otros fue multicultural porque en esa interacción unos aprendieron elementos culturales de los otros y desde el momento mismo en que dos personas étnicamente diferenciadas, casadas o no, tuvieron un/a hijo/a fueron multiétnicos. Lo que hasta la fecha ha sido un problema para la humanidad es aceptar a las demás personas **diferentes a sí mismas**. Allí radica el mal de la diversidad en el intentar que las demás personas sean como uno/a quiere que sean. Así se produjeron las masacres humanas más horribles que podamos leer, estudiar y recordar. Empezando por la masacre de casi 90 millones de personas en América, 70 millones de originarios y 34 de esclavos africanos, en nombre de una conquista que lamentablemente aún no ha acabado porque continúa de otra manera.

**“El egoísmo no es vivir como se quiere
si no querer que los otros vivan
como uno quiere que vivan”**

Oscar Wilde

Apuntes e ideas sobre Educación

Hacia el Siglo XV América estaba poblada en toda su extensión por diferentes Pueblos, los que poseían una cultura propia en su individualidad signada por el medio geográfico en el que vivían. Lo mismo sucedía en el resto de los continentes que integran lo que actualmente denominamos Mundo.

Europa vivía sumergida en el Medioevo, según las clasificaciones realizadas por los/as estudiosos/as a posteriori, en el que los reinados se disputaban tierras en todos los continentes conocidos. Estudios y aproximaciones con relación a distintas rutas para llegar a la zona de las especias tan importantes para la economía de los países occidentales llevó a que se conociera que no estaban solos los occidentales, sino que en otra parte del mundo vivían personas también. La diferencia de estilo de vida dominada por una iglesia tan poderosa como los reinados y tan cerrada como la misma ostra mental, hizo que esos Pueblos fueran considerados como no humanos ya que occidente no los tenía clasificados y calificados como valederos en la Biblia. Este elemento fue determinante para considerarlos inhumanos y arrasar con ellos. Pero había otro elemento tan importante como ese y eran sus inmensas riquezas, las que inmediatamente interesaron a la iglesia y a las diferentes coronas europeas. ¿Alguno de ellos se interesó por los seres humanos que vivían en esas tierras..., por su cultura, ... su idioma? Al parecer No.

En los siglos posteriores sobrevino la conquista, asesinato y dominación de los mismos en manos de los representantes del Rey. A ese proceso se le sumó otro, el de esclavizar negros africanos para hacerlos trabajar en las minas y otras tareas ya que los indígenas no resistían y se morían en las mismas o bien eran pocos para tanto trabajo. ¿Por qué occidente buscó personas en África esto y no en Europa misma? Otra vez la iglesia intervino en esto. Se consideró que ser negro era una desgracia y un castigo de Dios a Can hijo de Noé. Por lo que inmediatamente la iglesia autorizó a las coronas española y portuguesa a esclavizar negros en África y transportarlos a América. El desarraigo de la negritud no tiene par en la humanidad: perdieron sus familias, sus apellidos y su cultura además de su identidad.

El Siglo XIX encontró a América intentando liberarse de Europa, pero el Estado se construyó sobre una base oligárquica la que ignoró al indio y al negro por lo que la educación no fue para ellos sino para

quienes según la tradición occidental de discriminación y racismo eran dignos de ella. Sólo los occidentales.

Los elementos culturales de los Pueblos Originarios de América fueron desapareciendo progresivamente. El último bastión fue la Patagonia Argentina y la Chilena en la que hacia mitad del siglo XIX aún vivían grupos étnicamente diferenciados en libertad ya que los españoles no habían podido dominarlos, pero fue el ejercito de ambos países el que exterminó a los mismos y así se sentaron las bases de la dominación que está vigente hasta la actualidad.

El siglo XX pasó con luchas sociales y de identidad. Una de ellas comenzó en la década del 80 luego de la recuperación de la democracia en la mayoría de los países americanos. La búsqueda de la propia identidad fue dando sus frutos y los Pueblos Originarios comenzaron a caminar conjuntamente con las pocas personas que los consideran iguales y otras veces solos en ese camino de buscar la huella borrada por el tiempo para destaparla, como dice Yupanqui, y seguir el camino. El replanteo se dio en el ámbito social y el pedagógico. Fue hacia fines de ese siglo que se afirmó con mayor seguridad la lucha por defender lo propio y ocupar el lugar que les corresponde en América y en la historia de América.

Conscientes de la existencia de esos pueblos y considerando que todos los grupos humanos jugaron y en rechazo a la dominación pedagógica y negadora de lo propio surgió la presente propuesta de recuperar los juegos ancestrales de los pueblos originarios, no tradicionales porque en tradición se engloba todo lo de un país y estos juegos son los propios de estas tierras y no los de la Multiculturalidad, podrán serlo solamente el día que los juegos de América sean tan respetados como los juegos emigrados de occidente, con el fin de que la sociedad los conociera y sus dueños pudieran jugarlos comunitariamente, las escuelas les abrieran las puertas tal como se las han abierto a tantos juegos surgidos de modas mediáticas y especialmente la educación modificara su estructuralismo positivista y etnocéntrico para abordar el relativismo cultural y desde éste conjuntamente con el constructivismo como herramienta de la construcción de lo cotidiano y de los saberes dieran un giro en el currículo occidental y ecléctico para que la misma fuera intercultural en la que **todos los saberes** estén presentes en una clase. Desde el balero, francés, hasta la payana, Colla, las lenguas o idiomas de cada uno/a, sus historias y **la Historia de América**. Si queremos una sociedad intercultural debemos superar las barreras del rechazo a lo diferente en cuanto a color de piel y a identidad étnica. En nuestro

trabajo de rescate en el año 2004 iniciamos el trabajo con la América Negra con el fin de recuperar sus juegos traídos a América y tan importantes como los de nuestros Pueblos Originarios contribuyendo así a rescatar lo propio de estos grupos esclavizados y americanizados por obligación.

La sociedad multiétnica y multicultural será intercultural y no monocultural – homogeneizadora o globalizadora como es en la actualidad en el momento que se acepte a sí misma como tal y acepte la diversidad étnico cultural como parte de la humanidad y no crea y practique que ser blanco/a es sinónimo de ser superior... Ese etnocentrismo sigue destruyendo a la sociedad actualmente.

La educación nació, bien lo sabemos, en el seno de la sociedad mundial como un medio para brindar a los/as infantes/as algunos conocimientos básicos para la vida cotidiana.

En las primeras épocas de la vida de relación entre los/as humanos/as la educación era brindada por el grupo al que los/as mismos/as pertenecían. Esas sociedades a las que actualmente se las denomina primitivas y que no eran tan primitivas, si se las mira con la multiplicidad de espejos en los que la realidad puede ser vista según las enseñanzas de los Sufíes, se conformaban como tales, sociedades o Pueblos, debido a que las diferenciaban la etnicidad-culturalidad, así cada etnia constituía una sociedad homogénea la que desarrollaba su vida en un territorio demarcado por la subsistencia. La invasión de cualquier territorio ajeno era signo de guerra. Ésta también formaba parte de algunas enseñanzas propias de cada etnia.

Las sociedades evolucionaron con ritmo diferente. Dicha evolución se vio reflejada también en su evolución educacional por lo que mientras que en algunos territorios continuaba la enseñanza grupal en otros lugares surgían Sumos sacerdotes, escribas y maestros que enseñaban a ciertos grupos selectos de niños/as quienes eran elegidos para tal fin por éstos. Las enseñanzas comenzaron a evolucionar en contenidos. De la vida ágrafa comenzaron, estos grupos étnicos o pueblos a desarrollar una vida de grafía naciendo progresivamente la escritura. Si bien no profundizaremos en este trabajo sobre conceptos tales como “clase”, “currículo” y “escuela” en su origen hacia el siglo XVI y su significación en esa época y su transformación en las posteriores hasta la actualidad, sí se debe considerar que desde el Medioevo en cada sociedad la educación se desarrolló conforme a determinadas pautas sociales que fueron definiendo a la actual “escuela” que rige la educación en el nivel mundial por igual.

El presente desarrollo propició la ampliación del esquema comunicacional humano, ya no sólo se daba la comunicación e intercambio intragrupo y con grupos aledaños territorialmente, sino que el desplazamiento por diferentes medios acuáticos y terrestres permite el acercamiento a otros grupos étnicos o pueblos. Surge una amplitud en el intercambio de bienes, pero también en el interés por elementos ajenos y las guerras se amplían propiciando la adquisición de nuevos territorios a distintos pueblos. Esto da lugar a una incipiente mestización. ¿Qué sucede en ese proceso? Lo que es normal en la unión por migración o invasión. La adquisición o imposición sistemática de elementos culturales siendo en todos los casos el grupo dominante el que impone más elementos culturales al dominado y en el caso de migración o fusión es más equitativa la mestización de elementos culturales.

La evolución social dispar continúa su ritmo y surgen progresivamente instituciones en las que se imparte la enseñanza de las matemáticas, la Lengua, las Ciencias, etc. En esas primeras épocas no todos/as los/as niños/as podían acceder a ese Derecho Humano, el mismo era parte del privilegio de una parte de la sociedad. La imposición sociocultural siguió siendo el común denominador de las guerras que permiten a algunos pueblos/ etnias adquirir dominio sobre otros pueblos/ etnias, elemento que ha signado la vida de la humanidad y ha ido dando lugar a la creación de países los que a su vez se han ido desmembrando en otros países independientes. Progresivamente esa desigualdad de derecho a la educación sistemática y ya brindada en un espacio creado para tal fin va abriendo nuevos espacios a los/as niños/as de las familias de menores recursos no porque estas sean respetadas sino porque en ese camino evolutivo de la humanidad surge la necesidad de ocupar mano de obra humana para producir la mayor cantidad de objetos en el menor tiempo. Es decir que del paso de la manufactura y la obra artesanal se pasa a la producción en serie o de maquinaria, la que necesita mucha mano de obra. No podemos negar en esta introducción citar que en esa época los/as niños/as eran empleados/as como mano de obra y sometidos/as a largas y duras horas de trabajo siendo solamente beneficiarios de la educación los/as infantes con la creación de los Kindergarden (Jardín de niños/ as).

El siglo XX no ha sido diferente en cuanto a la vida belicosa entre humanos. El mismo ha sido tan genocida como los siglos anteriores. El respeto por el ser humano tardó en manifestarse multitudinariamente. Es recién hacia fines del pasado siglo en el que las voces mundiales comienzan a masificar su discurso. América con su voz acallada por el

continuo genocidio militar y racista de la oligarquía de derecha apañado por el ala derecha de la Iglesia en sus distintas manifestaciones o credos, comienza a unificar su discurso para pedir que Nunca Más se sucedan hechos que se lleven vidas humanas por simplemente ser diferentes y/o pensar diferentes.

Esa diferencia étnica y que en muchos casos es una diferencia de ver, analizar y vivir la realidad, es la que se dio en el surgimiento de diferentes grupos étnicos en los albores del origen de la humanidad. Esos diferentes grupos dieron origen a diferentes sociedades- culturas las que poseen y en muchos casos debido a su genocidio poseían una manera diferente de relacionarse con la vida y entre ellos. Esa diferencia también se debe ubicar en su manera de transmitir sus enseñanzas y en su lengua. De eso trata este trabajo, de analizar en la sociedad actual del siglo XXI la educación que se imparte aún en las escuelas de América y en ella la Educación Física que se imparte la que a mi modo de ver está muy cercana a lo militar y biológico que le dio origen y a la competitividad de mercado surgida de la mercantilización del deporte en lugar de ser Pedagogía para el desarrollo de la persona humana desde su Yo individual- colectivo cultural/ social y educar a la persona teniendo como eje de su acción el cuerpo humano.

¿Es propicio seguir construyendo una educación física ajena a la realidad de América? ¿Puede la Interculturalidad física y su riqueza en actividades físicas y ludicidad formar parte de una educación física a construir en el marco del avance de la educación intercultural bilingüe o el mercado ha de seguir dominando esa área de la pedagogía? ¿Es posible seguir formando formadores con antiguos métodos y contenidos en esta sociedad en la que las etnias del mundo claman por su espacio propio y por el respeto de sí, de sus idiomas y elementos culturales? Estas y otras preguntas desarrollaré para hacer una propuesta a la educación física que se imparte en las Universidades, e Institutos a la vez que para los post grados y el ejercicio de la profesión actualmente

Hacia los primeros años del siglo XIX en los distintos países de América comienzan a gestarse intentos de independencia del poder dominador y opresor europeo. En nuestro país al surgir el Estado independiente se procura la separación Estado iglesia por lo que le indicó el camino hacia lo social separada del rol protagónico del Estado. En ese entonces es la burguesía, originada desde la colonia, la que toma el mando dejando de lado a la aristocracia y el clero. Esa postura tan liberal que fue una copia de lo que ya había sucedido en otras partes del planeta utilizó el término *nación* (unidad territorial, lengua y cultura única) Esa postura de desarrollo del Estado fue muy duramente criticada

por los pensadores socialistas ya que consideraron que esa manera de organizar el estado era una manera propia de la clase dominante para ejercer el poder por sobre las demás clases sociales que viven en el mismo territorio.

En el tema educación ese Estado debía cumplir funciones muy importantes tales como integrar a los distintos grupos sociales, étnico-culturales, procurar que se creara una identidad nacional y que el poder que el Estado ejercía fuera legitimado por la sociedad. En ese sentido de máxima relevancia que adquiere la educación, la iglesia pierde poder ya que la misma será laica. Por otro lado, se da la discusión con relación a la libertad de enseñanza.

“En un principio, cuando se gestaron los sistemas educativos nacionales, el nuevo Estado constitucional tenía como fundamento la creencia de que todos los hombres, independientemente de su proveniencia, eran capaces de un mismo desarrollo de la razón y, por tanto, debían considerarse jurídicamente iguales en lo político. La educación nacional fue así un componente necesario del nuevo orden político.”³. Analizando la realidad de nuestro país en materia educativa esta consideración de igualdad que pareciera haber existido como línea rectora del pensamiento de quienes gestaron el inicio del estado independiente merece una reflexión sobre si se cumplió o no, ya que el devenir político histórico del desarrollo del Estado y de la política educativa estatal Argentina, desde mi mirada, habla más de exclusión y de imposición que de igualdad. Hacia el 1859 la oligarquía, cuya base se encuentra en la sociedad colonial, vive procurando desde lo económico dominar a las restantes clases sociales, originarias de América y las afrodescendientes, sentando su hegemonía de poder hacia 1880. Por ello el desarrollo de la educación está, íntimamente ligada al del poder político y económico del país. Ese estado liberal se convierte, consecuentemente, en un estado más bien oligárquico, que lo diferencia de la imagen europea que le sirvió de base que es un estado liberal-nacional, en el que no todos tienen acceso a la educación.

En ese proceso la población indígena u originaria de América era casi un obstáculo para la sociedad emergente. La llegada de inmigrantes que debían asimilarse a la nueva realidad era un obstáculo menor en cuanto a la integración nacional. Así es que la línea rectora de la educación nacional dejó de lado lo propio despreciándolo y considerándolo salvaje incorporando todo lo extranjero como propio y

³ Graciela Ossenbach Sauter “Estado y Educación en América Latina” pp. 97 en Estado y educación Rev. De la OEI

escribiendo una historia nacional que no siempre condice, y eso hoy lo sabemos gracias a las investigaciones, especialmente de Pigna, con la realidad. Si bien la educación fue utilizada para integrar sectores marginales en ningún caso la misma en su proyecto de homogeneización sociocultural respetó la identidad y los elementos culturales que había en estas tierras entre los distintos pueblos que la habitaban. Tal es así que el intento de **integrarlos** a través de la educación fue bastante deficiente en el siglo XIX y lo sigue siendo en la actualidad especialmente porque se sigue negando la posibilidad de la propia cultura en la escuela y en la enseñanza mientras sí se permite eso a las escuelas creadas por sociedades europeas como son las escuelas italianas y alemanas en Argentina en las que, incluso, se habla la lengua extranjera en clase.

Es en el siglo XX, en sus comienzos, cuando al comenzar a surgir la clase media el Movimiento Universitario de Córdoba, 1918, permite un mayor acceso a la educación a otros grupos sociales argentinos que no sean solamente los componentes de la oligarquía. Por supuesto que esta se repliega en la ocupación de ciertos ambientes educativos que sin mediar evaluación alguna que determine, hasta la fecha, que son mejores en cuanto a calidad pedagógica que otros ellos los consideran como los mejores y entonces sigue dominando el término “estatus”, es decir que si uno/a estudia en cierto colegio será considerado/a inteligente o más inteligente que si estudia en otros colegios.

Los gobiernos populistas que comienzan a surgir en América, sin ser Argentina la excepción, permiten un mayor logro social en el tema educación pública laica y gratuita. Así la población del país tiene mayor acceso a la educación produciéndose un proceso de cambio hacia una mayor equidad social. Igualmente fueron gobiernos populistas de la década del 90 de fines del siglo XX los que procuraron la destrucción o el inicio y profundización de un camino al deterioro educacional siguiendo claros mandatos de los intereses neoliberales que imperan en el mapamundi. La destrucción producida por el avance militar en la era setentista destruyó la base de la sociedad americana. Una base sólida en principios de solidaridad, igualdad y humildad ya que la gran mayoría de la juventud de base comprometida con la sociedad menos beneficiada de esa época no desarrollo la soberbia intelectual que vimos reaparecer en muchos/as en los finales del siglo XX. La destrucción de la educación tal como se estaba desarrollando en ese período y los nuevos planes de estudios alejaron mucho más a los/as originarios/as de América de sus derechos. Es recién entrados los 90 cuando estos conjuntamente con sacerdotes tercermundistas que sobrevivieron el

genocidio militar de los 70 que comienzan a debatir sobre su identidad y sus derechos en la sociedad mayor americana multicultural pero que seguía permitiendo la ocupación de espacios sociales a los extranjeros emigrados a América y se los negaba a ellos. Pululan escuelas alemanas, italianas, israelitas, Universidades Católicas, españolas, privadas argentinas, pero... en tierra de americanos/as no existen escuelas tobas, mapuche, mayas, o Universidades privadas cuyos/as dueños/as sean mayas, Xingues, etc., extraña realidad la nuestra...

Ideas agregadas para seguir pensando:

Juan Cuatrecasas escribe un libro llamado "la metamorfosis del hombre masa" en el que lejos de deliberar sobre la frase creada por Ortega y Gasset busca analizar la masificación humana de la actualidad. Pensando en una propuesta de cambio educacional no podemos ignorar sus expresiones "Recientemente Renato Tevés sintetiza la visión orteguiana del hombre-masa como la del hombre satisfecho de él que no procura mejorar porque se considera perfecto, dotado de un hermetismo intelectual que le impide aceptar la discusión. Peor, la tendencia al estatismo de la psicología del hombre-masa no involucra satisfacción, sino sumación colectiva de fuerzas. Y lo que preocupa hoy mucho a los filósofos, a los estadistas y a los psicólogos, es precisamente la fuerza o "energía social" movilizada por el gran impulso de la masificación. Este complejo fenómeno sociológico de nuestro siglo se nutre de tensiones de orden económico y de muchos otros factores que modulan la conducta y la mentalidad de grandes sectores humanos por influencias psicológicas exógenas inhibiendo la capacidad crítica personal y creando estereotipos de grupo social o de clase, dentro de los clásicos estereotipos nacionales también hoy sometidos a un proceso de transformación"⁴ Esto nos ubica en la posibilidad de "mirar" lo que ha venido surgiendo en estos últimos años con el auge de ciertos programas televisivos, cierta moda para vestirse, los celulares, internet, etc. Y el rol que se le ha dado a la educación- escuela en ciertos países que parecieran estar signados por los poderosos como los pueblos-países proveedores de mano de obra barata y materia prima para que los demás sigan viviendo. "El hombre-masa es para nosotros un *símbolo* de este complejo proceso en el que se amalgaman el pensamiento individual y una mitología colectiva; y en el que cada vez parece reducirse el área de capacidad crítica y de iniciativa personal a módulos

⁴ "La metamorfosis del hombre masa" Edit. CAMPS, Bs. As. , 1997:Pp.9

que llegarían a umbrales inferiores a los alcanzados por el hombre moderno del siglo pasado⁵ (S. XIX)

“Utilizamos, pues, la denominación orteguiana como fenómeno de expresión de un índice evolutivo de un tipo de *mentalidad media* de nuestra época. Pero la psicología profunda ha demostrado que esta mentalidad comprende diversos estratos que van desde lo inconsciente hasta la consciencia individual de cada persona. El pensamiento colectivo sedimentado en el inconsciente de la humanidad, poblado de los arquetipos tal claramente vistos por Jung, no han desaparecido en ningún momento de la historia ni en ninguna etapa de la evolución cultural de la humanidad. Las nuevas formas de homogenización pensante por mimetismo, por influencias técnicas o teorías políticas debemos considerarlas superpuestas a la estratificación mental general del ser humano. Tienen, por lo tanto, un relativismo digno de ser considerado. Y su importancia dependerá de las raíces que puedan injertarse sobre los contenidos arcaicos de la cultura o bien de la solidez objetivamente de la nueva filosofía”⁶.

El término por el autor es utilizado porque el hombre se encuentra en una gran encrucijada entre su libertad y su masificación a la que su cultura no está para nada fuera de tal acción deliberada por parte de grandes grupos de poder que confabulan conjuntamente con grupos de poder político gubernamental para diseñar la educación. Parte importante de la sociedad está también inmersa en esa encrucijada de allí nuestra crítica a modelos obsoletos que siguen aplicados en América o la exportación de modelos que no sirven en otros países pero que sí pueden servir en una sociedad a la que desde la escuela la quieren esclavizar como hacían los espartanos y los somalíes quienes consideraban “ganado” o sea “animales” a sus empleados o esclavos.

El Ser Humano vivió organizado primitivamente en pequeños grupos solidarios entre sí, pero opositor con otros grupos. Cada uno cuidaba su zona de caza o pesca, es decir, su zona de subsistencia, y algunas veces intercambiaban. En esas sociedades existía un pensamiento tal vez masificado, y había quienes pensaban por el resto que eran los sumos sacerdotes, los brujos, los jefes, etc., pero también surgía la posibilidad de que alguien creara y desarrollara el pensamiento crítico, esto se va dando a través del arte. El Ser humano debió recorrer un largo camino de evolución para lograr el pensamiento individual y crítico, pero hoy estamos en el peligro de convertirnos en humanos

⁵ Ídem ant. pp. 9

⁶ Op. cit. ant. pp10

robots similares a aquellos robots sumergidos en el misticismo y que vivían solo de los mitos y sus ritos.

Hoy no se quiere la libertad del ser humano. Su identidad individual y de etnicidad de clase social, se lo quiere manejado y “prisionero” de un grupo de personas y gobernantes que tratan de dominar a la humanidad del planeta para que no piense y sean meros robots humanos.

Según Miller⁷ la vida social de los humanos es un laberinto en el que se suceden dolores y placeres. Pero debemos considerar que no es tan así la vida ya que uno/a crece en una familia que le inculca una serie de valores y roles que los aplica, a veces, sin cuestionárselos y sin ser crítico por lo que los laberintos esos serían la repetición arcaica de lo transmitido ancestralmente y lo que realmente debemos hacer a través de la educación y la vida de relación es liberar al ser humano de esquemas míticos arcaicos que no le ayudan en su desarrollo cotidiano. Los gobiernos en la medida de lo posible siguen tratando de adecuar los planes educativos a la economía mundial y a los obreros que necesitan y necesitarán los “nuevos patrones” del planeta. Por ello debemos mirarnos a nosotros/as mismos/as como docentes y pensar si queremos un cambio hacia el respeto y la valorización de la identidad individual del Ser Humano o estamos decididos a conformarnos con lo que hay y aceptar que “existe una sola realidad” la que no puede ser cambiada, ni luchar para cambiarla o mejorarla.

En la realidad actual la guerra es un elemento tan similar a la dada por España, Portugal, Holanda, Inglaterra y Francia muchos siglos atrás. La búsqueda de poder es su sustento. Hoy es el petróleo y el agua, antes fueron las especias y el oro, así como apoderarse de las tierras para sí y cierto grupo de allegados a las coronas. Hoy es igual y los pueblos indígenas siguen siendo desposeídos de sus tierras. Lo vi hace poco en Guatemala, como llegan al lago Atitlan los europeos a instalar sus hoteles o Spa, pero la vida de la sociedad maya no cambia, ¿por qué?, porque a ellos no les interesa, los necesitan igual para seguir invadiendo y dominándoles. En el chaco argentino se mueren los indígenas, pero se descubre que una empresa australiana (país que mató a sus propios indígenas) compraría 45.000 has. para hacer un coto de caza. Esto lo sabe el gobierno, y el instituto de Asuntos Indígenas de Nación no hace nada. Entonces por más que haya una oficina de programas especiales en el Ministerio de Educación de la Nación ¿podemos esperar una verdadera estructura de lucha para el desarrollo

⁷Miller, N. E. y Dollard, J. : “Social learning and Imitation”, 1941 en Cuatrecasas pp 51

de la educación intercultural bilingüe en el país a favor de los pueblos indígenas y/u originarios? Lo dudo seriamente ya que siguen pululando los colegios israelitas, alemanes, franceses, ingleses, alemanes, suizos, etc. con su bilingüismo, y para que en la provincia del Neuquén los mapuche creen un colegio bilingüe se suceden años de discusión sobre temas obsoletos y al gobierno no le interesa avanzar. Esto lo afirmo como observadora designada por el rectorado de la Universidad Nacional del Comahue en el 2002. Por eso escribo estos apuntes convencida de que hay que leer otros textos y abrirse.

Hablar teóricamente sobre temas tales como diversidad en educación, desde la diversidad étnica es muy fácil, lo difícil es aplicarla ya que implica el propio reconocimiento de la propia identidad y a su vez de las estructuras "arcaicas" ancestrales familiares y sociales de las que debemos despojarnos para que la educación vaya progresivamente no solo cambiando su discurso teórico sino su contenido especialmente en materias tales como Ciencias Sociales en las que se debe reconocer que ritos y mitos hubo en todas las sociedades arcaicas y no solo en América así que considerar hereje a los indígenas por los ritos es algo totalmente fuera de lugar en la actualidad en la que todos o la gran mayoría de la sociedad conoce las atrocidades que hacían distintos pueblos en el Medioevo. Por otro lado, se debe decir la verdad en cuanto a la invasión y genocidio indígena y africano, estos últimos traídos como mano de obra porque los indios se les morían en las minas y dudo que los europeos quisieran trabajar, a ellos solo les interesaba mandar y disfrutar de una vida de placeres que tal vez rozaban la orgia con violaciones a las originarias nunca reconocidas. Mucho se habla del genocidio de los alemanes sobre los judíos, no olviden que ahí había gitanos, no solo judíos, pero se sigue ignorando el americano y al parecer aun queda como un velo de que estuvo bien hacer lo que se les hizo... Por ello la educación institucionalizada tiene un largo camino para devenir en una educación intercultural.

Apuntes sobre Educación Intercultural

¿Qué es la interculturalidad?

Es el desarrollo de las acciones de interacción humana partiendo del respeto de la identidad étnica cultural de los grupos diferentes al de uno/a. Es decir que cada portador/a de una cultura determinada respeta a las demás personas portadoras de su propia cultura diferente de la de sí. Por ello la interculturalidad nos permite analizar otras culturas desde sus propios patrones culturales y desde los de la nuestra. Respeta a la otra cultura como válida e igual que la de nosotros/as, por ese motivo se busca una relación en igualdad desestimando las estructuras antiguas que plantean superioridad de algunas culturas por sobre otras. Los grupos étnicos/ cultura, son analizados con visión crítica, tal es así que se puede rechazar la agresión de los talibaneses en Afganistán cuando destruyeron los budas, y eso no significa rechazar la sociedad afgana y la cultura de los diferentes grupos étnicos que la conforman, sino las acciones que se hicieron desde algunas instituciones.

La diversidad étnica del planeta, a causa de las continuas migraciones humanas por distintas razones, genera el contacto entre diferentes culturas en un espacio relacional denominado sociedad. Una de las causas por las cuales se da esta diversidad, es la laboral.

La escuela, creada por la sociedad en una línea de homogeneidad nacional, al recibir diferentes grupos étnicos en sus aulas debe brindar una educación centrada en el respeto a cada etnia, y hasta la actualidad, en todo el mundo, es solo un proyecto.

Siguiendo los estudios de Bonfil en México, país multicultural por excelencia, planteamos que la interculturalidad facilita la inter-acción, nunca la separación, asimilación, sumisión, marginación, etc.

Imponer elementos culturales ajenos, es tan negativo como apropiarse de los mismos de manera autoritaria. La resistencia cultural es, en muchos casos, la respuesta.

¿Por qué planteamos inter-acción y ausencia de integración?

Porque integrar es mezclar. En cambio, interactuar es relacionarse respetando su Yo en lugar de homogeneizar y que lo de la sociedad/cultura dominante borre lo de la dominada.

La interdependencia es la relación humana social en la que las personas se necesitan grupalmente y pueden, también, actuar independientemente. En esa necesidad grupal para actuar, unos

dependen de los otros, y a su vez, todos y cada uno son piezas importantes de la maquinaria social.

En la Educación Intercultural Bilingüe se debe considerar el mundo del trabajo y su afección a cada grupo étnico que interactúa en la sociedad.

Depender no es igual que íter-depender. En el primer caso se depende de algo, alguien. Por el contrario, en el segundo caso, la dependencia es mutua. Esto fortalece las relaciones, ya que se desdibuja la imagen de dominador/a (de quien se depende) y dominado/a (quien depende) Aquí todos/as dependen de todos/as, y a su vez son todos/as libres.

La gran masa humana diversa vive una situación económica de pobreza y opresión social, lo que dificulta su desarrollo acorde a una vida con las necesidades básicas satisfechas. La otra sociedad se divide en:

- 1) Quienes les sigue oprimiendo.
- 2) Quienes luchan por la recuperación de esas personas,
y
- 3) Quienes miran para otro lado ignorando todo lo que sucede a su alrededor.

1 y 3, por lo general dicen que aquellos/as son vagos/as, incapaces, retrasados/as, sin ver que esos adjetivos están presentes en todas las etnias-culturas-sociedades, en todas las clases sociales, y que el mayor defecto social es el asistencialismo y la lástima, en lugar del respeto, valoración, y enseñanza emocional para superarse.

Un país está constituido por etnias diversas, y en ese mismo país se dan situaciones socioeconómicas diferentes. Lo planteado en párrafos anteriores ocurre cotidianamente. Todas las situaciones de injusticia y desigualdad se dan en lo socioeconómico, y tiene clara relación con la visión de sociedad que poseen los humanos, especialmente quienes tienen el poder económico de dominar/ manejar las relaciones socioeconómicas, y los/as que gobiernan. Actualmente el mundo macroeconómico ha desdibujado el mapamundi, y si colocamos el nombre de cualquier empresa multinacional de servicios telefónicos seguramente encontraremos que la manufactura de los componentes de cada aparato se realiza en algunos países, en

otros se ensamblan, y en otros... así sucesivamente. Si ingresamos en un buscador de servicios y escribimos el nombre de una multinacional que presta servicios con el gas nos encontraremos que el mapamundi de la misma tiene varios países. Entonces existe una sociedad de interdependencia con tendencia a la dependencia, pero que a su vez no se interesa por el ser humano y su dignidad, sino solo por acumular poder y dinero a través de la empresa de gas. Por ello esa imagen de desarrollo que existe en el ámbito político, economistas, y oligarcas sociales, no es lo que queremos nosotros.

Pugnamos por una sociedad interdependiente en el desarrollo humano, social, y económico. Que entienda y respete el desarrollo humano desde la propia cultura, por lo que debemos replantearnos los actuales valores que rigen nuestro modo de vida de interacción relacional humana. Considerando que la violencia humana ejercida desde los ámbitos antes señalados, puede ser cambiada, en que la Educación Intercultural Bilingüe debe desarrollarse para que la infancia actual aprehenda a vivir diferente: en el auto respeto, la equidad, e igualdad humana.

En educación debemos reflexionar al respecto de qué hay detrás del discurso de cada día, tanto de funcionarios como de los/as docentes, sobre la interculturalidad. ¿Se oculta una “nueva” manera de diferenciar a las personas, de clasificarlas, surgiendo así un racismo sutil, en lugar de una igualdad social? O se está tratando de cambiar en pos de una sociedad que respete la diferencia en lugar de querer seguir controlándola, dominándola.

La diversidad cultural está presente en cada escuela, por ello, la Multiculturalidad es parte de nuestro ámbito laboral, el cual, además, está inserto en la sociedad, la que es, por lo tanto, multicultural, por la diversidad de orígenes étnicos que interactúan en ella. La diferencia existe consecuentemente en la sociedad, la cual “actúa” de maneras diversas ante la diferencia étnica biológica-cultural.

En el ámbito escolar, cada uno/a pensemos una clase de Educación Física y veamos las diferencias de alumnos que tenemos en ella. ¿Tratamos a todos/as los/as alumnos/as por igual? ¿Cuáles diferencias nos molestan en la clase, y cuáles son las situaciones que no nos molestan? Ahora; esas situaciones que no nos molestan ¿las hacemos nosotros? ¿Cuántas de esas acciones diferentes que nos molestan en los/as demás reflejan parte de nuestro yo? Todo esto es aplicable a cada materia que integra el currículo escolar

Ahora el ejercicio es hacia las identidades étnicas liberándonos del romanticismo, ¿qué identidad nos es adversa, y por qué? ¿Cuánta verdad y cuanto prejuicio de explicación histórica hay en esa actitud nuestra?

¿Cómo se desarrolla la Educación Intercultural?

Se desarrolla en grupo. El grupo está integrado por personas diferentes. Docentes, alumnos/as, no docentes, son todos portadores de una identidad étnica sociocultural e individual diferente. Por ello, para que la relación y el proceso enseñanza – aprendizaje en el ámbito formal sean posibles, las mismas se deben respetar.

En ambos ámbitos se ha de procurar la posibilidad de expresarse a todas las personas. Moderando la participación de manera tal que no siempre lo hagan quienes son mas extrovertidos/as, si no que todos/as puedan hacerlo. Valorar además lo afectivo, los sentimientos de cada uno/a. Lo intelectual es importante pero no es todo en una persona.

Debemos desarrollar la confianza en el grupo de clase o de actividades no formales. Si una persona siente confianza puede expresarse sabiendo que será oída y no censurada.

La toma de decisiones ha de ser colectiva. Sin un consenso no se puede hacer o decidir algo.

Toda relación entre personas de diferentes etnias genera una cierta conflictividad, pero lo importante es aplicar el conflicto como algo positivo en las relaciones humanas. Tanto en el aula como en cualquier otro ámbito las diferencias deben ser puestas en el grupo como algo que ayuda a crecer a las personas y a respetarse aceptando a las demás tal como son. Tal vez un gran mal que poseemos una parte de los humanos es querer que todo sea de determinada manera, y si es la occidental, mejor.

Los valores humanos sobre las demás personas son un elemento fundamental para poder relacionarse entre humanos/as, ya que en “los valores” está ubicada la aceptación “emocional” de lo “étnico”: color de piel, cabello, ojos, vestimenta, comida, etc.; o, su rechazo.

La vida personal está organizada por estereotipos que nos estructuran los pre-juicios mentales-emocionales sobre el no yo, o sea, lo diferente a mí y a lo que yo considero que es válido, inhibe la interacción en el respeto de la otredad.

Cada uno/a nacido/a en una familia determinada y en determinado país/ época/ identidad, conlleva al desarrollo de patrones

particulares que si no son analizados con profundidad por quién porta dicha identidad, no pueden ser conscientes y, si se desea, intentar cambiarlos. Lo que quiero manifestar aquí es que cada uno/a de nosotros/as debe detectar su Yo colectivo-sociocultural-étnico, aceptarse como tal, y allí cambiar hacia la aceptación de los demás Seres Humanos diferentes a uno/a.

Así en nuestra América occidentalizada y con la educación organizada por la oligarquía, resabio de la colonia, se aleja de los intereses de algunos luchadores: San Martín, Belgrano, Moreno; para acercarse a Roca, Mitre, etc.; y trasladar Europa no solo a su estilo de vida, sino a la vida de las demás personas y organizar un estado excluyente en el que la Educación desarrolla un importante rol.

El rechazo a lo diferente, si bien está instalado como una constante en ciertas clases sociales como pueden ser la media y alta, económicamente hablando, no desaparece en otros estratos socioeconómicos ya que esa actitud humana está incorporada en algunas personas por la transmisión oral familiar al igual que en la sociedad, la que se ha encargado de, además, indicarlo en textos, clasificaciones musicales, y del arte, etc.

Los prejuicios sobre los humanos afectan la autoestima individual la cual al conformar la inteligencia emocional humana afecta a quién es portador/a de esa clase de autoestima en el ámbito escolar y relacional humano. Mezclar en un aula personas de diferentes etnias y clases sociales, no es una acción de respeto por el prójimo, sino simplemente y desde mi postura humanista, “amontonar” personas. Se debe tener al alumnado identificado y dignificado por Ser Humano y remarcar lo positivo del mismo. Hay que ser cuidadoso/a de no diferenciar para seguir discriminando. Además, en esa aula, se dé la materia que sea; Educación Física, Matemática, Música, etc., junto al alumnado hay un/a docente y por lo tanto una individualidad con poder, y aquí hay que analizar, además de todo lo antedicho, su estilo docente-relacional, el cual desde la cultura patriarcal occidental está organizado por la apropiación del conocimiento, el control de todo, la dominación del alumnado, la jerarquía, y el autoritarismo; en contraposición con la estructura relacional de otras culturas que se asemejaban más a lo matrístico, en las cuales el/la otro/a es un/a legítimo/a otro/a; armonía y cooperación relacional, confianza, generación de libertad individual, etc.

A pesar de que en la exteriorización todo esto sea negado, generalmente es una realidad social, la que a cada uno le debe llevar a

la reflexión interna de replanteo de nuestro accionar humano-pedagógico.

La existencia de una sociedad multiétnica y multicultural ha provocado diferentes conflictos en toda América. ¿Cuáles son las causas de los mismos? Por un lado, está la sociedad originaria con sus propios procesos de mestización, luego la sociedad esclava, africana, y la sociedad colonizadora; ambas también con sus propios procesos de mestización. Pero en la derivación social hay un componente nuevo que es la mestización del siglo XX, segunda mitad, entre los distintos grupos occidentales, afro descendientes, y originarios. Con el devenir de la recuperación de la identidad étnica colectiva, en varios de estos grupos se han producido conflictos, y en otros, muy por el contrario, se ha suscitado el respeto de la otredad.

Esas relaciones sociales se dan también en la escuela y esta es, junto con el barrio, un importante centro de interacción social desde la infancia.

La segregación producida en ciertos colegios a las personas étnicamente diferenciadas es un elemento para que repensemos la educación.

Diversidad o diferencia étnica.

En el ámbito escolar o pedagógico multicultural urbano y rural, la diversidad o diferencia tratada, en nuestro trabajo, es la diversidad étnico-cultural.

Debemos pensar en la “diferencia étnica-cultural y social de clase” entre las personas que constituyen la comunidad educativa para así poder conocer cómo son los procesos que nos llevan a elaborar dicho concepto y la aplicación que el mismo tiene en la interacción humana en ese ámbito y en el de formación de formadores.

Además, es de gran importancia que cada uno/a se reconozca a sí mismo/a con su propia identidad étnica y de nacionalidad.

Hablar de “diversidad” en una escuela significa organizar la curricula para atender las “diferencias” que existen en la misma. Por ello el término interculturalidad en el proceso de relaciones humanas hace necesario el respeto de la diversidad, de la otredad en forma práctica no como discurso teórico pedagógico. El actual discurso docente sigue siendo monocultural, debemos aceptar la realidad y asumirla para poder comenzar a cambiarla. Quien en una clase al ver como un grupo de niños/as sale del aula o del espacio de clase corriendo al oír el timbre y

dice: .- “Son unos indios...” por más que se esfuerce por decir que respeta la diversidad no es así. Y esto lo he observado en una gran cantidad de escuelas a las que he asistido en el proceso de investigación sobre el tema lúdico ancestral.

El verbo “diferenciar” según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se relaciona con el verbo distinguir. El significado del primero es: “...hacer distinción, conocer la diversidad de las cosas” (...) el otro significa “conocimiento de la diferencia entre una cosa y otras”(…) “variedad, semejanza, diferencia” es el significado del sustantivo: “diversidad” en el mismo diccionario (...) “clasificación, ordenación, elección, preferencia, dignificación, lejanía, ...”⁸ son aspectos a tener en cuenta como componentes semánticos de la utilización de estos términos que nos hace pensar que distinguir o diferenciar cosas o personas se relaciona con compararlas y clasificarlas. Sin ahondar en los diferentes métodos de generar la diferencia el planteo que hacemos es que la diferencia se elaboró y planteó en desmedro de ciertos grupos étnicos- sociales- culturales de humanos y que aún no ha sido abolida en su totalidad dado que hay aún acciones genocidas y acciones románticas que consideran, estas últimas, a los mismos como piezas de museo puras desconociendo que entre ellos también había conflictos sociales en la América precolombina

Nuestra Constitución Nacional en el artículo 67 inciso¹⁵ manifestaba “Proveer la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”. A pesar de que Juan José Castelli en 1853 propuso la incorporación de los mismos como ciudadanos argentinos. Es en la modificación de 1994 cuando recién se incorporan como tales con el reconocimiento de preexistentes al poblamiento migratorio por medio del artículo 75 inciso 17 quedando el inciso 16 redactado de la siguiente manera: “Proveer la seguridad de las fronteras” Es también dónde por primera vez se utiliza el término “intercultural bilingüe” haciendo referencia a uno de los derechos que poseen los diferentes grupos étnicos o pueblos originarios que pueblan el territorio argentino. Luego de este reconocimiento llega el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo el que si bien no estaba en la voluntad de los gobernantes aprobarlo esto se logró y es hoy la Ley 24071.⁹

⁸ García C., J y Granados M., A. “Lecturas para la educación intercultural”. Edit. Trotta; Valladolid, España; 1999 p.20-21

⁹ Ferrarese C., Stela M. “Temática indígena en la actual Constitución de Argentina” en *Pentukun Nro. 4; I.E.I.-U.FRO., Temuco, Chile; 1995 p.85-88*

En cuanto a su propia religión debemos manifestar que mientras a los grupos étnicos precolombinos se les obligaba convertirse al catolicismo, tenemos datos de los castigos que sufrían en algunas zonas si no asistían a misa por reunirse a jugar alguno de sus juegos preferidos, los grupos étnicos que arribaban al país como inmigrantes a colonizar lo hacían con libertad de cultos, hecho este incorrecto e inhumano como el no permitirles continuar con sus costumbres mientras en el país se erigieron diferentes centros culturales de los grupos de inmigrantes que conservaban y conservan hasta la actualidad su propia cultura (especialmente su lengua, danzas, juegos, etc.) y sus propias escuelas y centros de práctica de sus cultos.

Mientras hoy en América se lucha por una educación intercultural bilingüe para sus propios pobladores los otros la han desarrollado sin problema con los gobiernos llegando a crear hasta sus propias Universidades. La actual sociedad Latinoamericana es intercultural solamente en algunos espacios socioculturales relacionales especialmente los occidentales de origen europeo, los gitanos o Rom, los africanos y algunos grupos del mundo árabe siguen siendo estigmatizados por lo que no se da la relación intercultural

Los demás países americanos han tenido un proceso similar de aceptación de la diversidad étnica extranjera, pero de negación de la propia y es más en algunos se ha dado la acción humana de sentir vergüenza del pasado y su inclusión legislativa y pedagógica fue tan lenta y progresiva como en nuestro país. Debemos aclarar que la legislación escrita no significa que al presente se apliquen las mismas y que su aplicación sea la adecuada. Queda aún mucho por hacer en nuestra América en el tema.

Podemos decir que América desarrolla la educación multicultural en procura de relación humana intramuros intercultural la que efectivamente estará instituida en las escuelas como tal cuando haya políticas educativas de formación y enseñanza adecuadas, las personas respeten la diversidad o diferencia del /de la otro/a considerándolo/a como alguien igual que él/ella. Cuando la otredad no sea un problema sino una aceptación. Así lograremos entendernos y construir una sociedad diferente. "...Hacer que los estudiantes sean conscientes de la contribución que cada grupo cultural ha hecho y hace a la sociedad (Ivie 1978; Clark 1978), ayudarles a que eliminen los prejuicios raciales (Chesler 1971), darles a todos la oportunidad de que conozcan y aprecien las diferencias culturales (Baty 1972; Zintz et al. 1971), de que

reconozcan el derecho de los otros a ser diferentes (Aacte 1973),...”¹⁰
Debemos tratar de pasar del/de la docente etnocentrista a uno/a con aplicación real del relativismo cultural no que se quede sólo en el concepto. Se debe procurar la eliminación de la dominación cultural de unas personas sobre otras.

Actualmente las personas somos multiculturales o interculturales en nosotras mismas porque tenemos el origen genético - cultural que no siempre es de una sola cultura y además el del lugar en el que vivimos. Los hijos de inmigrantes tenemos dos o más culturas en nosotros mismos las que aceptamos con orgullo. Entonces ¿Por qué negar la identidad étnica americana precolombina? ¿Por qué aquellos/as que tienen una interculturalidad occidental e indígena generalmente niegan la segunda? Ese problema de aceptación de la propia identidad tiene relación implícita con lo que encontramos en la sociedad: el rechazo del/de la otro/a. Los/as docentes en esta situación proceden de igual manera. Porque no sólo nuestros educandos son étnicamente diversos, sino quienes constituimos el equipo docente que dirige y enseña así como el que hace las tareas no docentes, también lo somos.

¿Cuál es la causa de tanta preocupación por hablar de educación intercultural actualmente? Probablemente fue el reconocimiento de la preexistencia de pueblos originarios de estas tierras o grupos étnicos precolombinos lo que ha llevado, en la década del noventa del siglo pasado, al surgimiento del tratamiento del tema de diferentes maneras. Puede que esta preocupación haya surgido también, como consecuencia de buscar una solución al fracaso escolar en ámbitos étnicamente diferenciados.

Cuando se comprendió que usar el término biculturalidad para acompañar a bilingüismo era un error ya que no aseguraba ni permitía el ingreso de la cultura despreciada a la escuela, se comenzó a debatir acerca de que la realidad era entre culturas, entonces el término adecuando era “interculturalidad” en una sociedad multiétnica/multicultural.

Otro tema ha considerar es que la formación docente en todas las áreas, especialmente la de estas materias ha continuado, hasta la actualidad, como su diseño de base desde principios del siglo XX. Con una gran influencia de las pedagogías europeas con diferentes niveles académicos en toda América.

¹⁰García y Granados. pp. 54

Cada grupo étnico-cultural-social, posee su propia organización espacial del Yo y el colectivo social étnico. Este no es igual en todos los grupos, de ahí que en la interacción humana sea un elemento de clasificación de la aceptación y/ o el rechazo.

El término Cultura no puede ser considerado sinónimo del término raza, la diferencia cultural no tiene nada que ver con la raza por lo tanto tampoco con la diferencia racial ya que puede haber Pueblos de la misma raza, pero de diferente cultura. El color de la piel de los humanos (negra, amarilla, y blanca) no es la única característica que diferencia a las personas. Por lo tanto, creemos que deben revisarse dichos conceptos con el fin de ser relativistas y no-euro centristas.

La vida humana se da en el “sentir”, “pensar” y “el actuar”, por lo que, si hasta la fecha el camino pedagógico ha sido el del rechazo a la diferencia étnica, de clase social, religión, género, etc., y su guía ha sido el actuar en consecuencia acompañado, ese accionar, por un sentir y un pensar que viene siendo transmitido generacionalmente, es necesario repensar la educación y la vida en sociedad. Sentir si a nosotros/as nos gustaría que nos hagan lo que hacemos a los indígenas, negros, y gitanos. Eso lo dijo Jesús y parece ser que a la iglesia, institución, se le olvidó allí por el 1492, cuando autoriza el genocidio indígena, luego cuando hizo lo mismo con los negros y por último cuando Pío XII, muy bien reflejado en el documental “Amén” de Costa-Gavras, apoyó el genocidio gitano en manos de Hitler. Luego surgieron varios pensadores y entre ellos Lacan, quien planteó “Yo soy el otro” en cada acción de interacción. Foucault que nos habla de los “manejos” que hace el sistema del ser humano, pero...Occidente parece ignorar eso, a pesar de ir cada día domingo a la misa, usar crucifijos, etc. Considero que lo más importante es ser y no parecer.

Por ello cada uno desde su responsabilidad debe repensar lo que dice cada vez que interactúa con otras personas diferentes y considerar su acción con responsabilidad.

Un problema, es un conflicto a resolver. En el caso de personas el conflicto es: intrapersonal, o sea, hay dos fuerzas que luchan en el Yo Interior: emocional-afectivo-psíquico, de la persona y otro interpersonal, el Yo exterior, el de las relaciones humanas. ¿Qué me produce conflicto al ver un indígena/ negro/ gitano? Interiormente es el cúmulo de estereotipos que les agrega a cada una de esas personas, y los mismos surgieron en la infancia a partir de los 3 años, y eso lo produce la familia y el entorno familiar primario. Luego la sociedad en la que se interactúa desde los seis años (escuela, club, etc.) va confirmando y reafirmando

esos estereotipos que son repetidos sin el menor análisis de por qué se dice tal o cual cosa de determinada persona diferente.

Entonces... ¿Por qué pensar diferente? y considerar que esas personas son iguales que nosotros/as y no debemos discriminarlas. Allí se da el nudo del problema que se desanuda cuando compruebo que también los blancos son sucios y duros para aprender como los indígenas, ladrones como los gitanos y, ¿qué de los negros? Ahí surge la actitud de la iglesia que consideró pecado, desde el siglo XV, todo lo negro. Entonces... lo negro es opuesto a lo blanco, signo de pureza. Este es un racismo tan “incrustado” en la humanidad por la iglesia que sacarlo llevará décadas...

En cuanto a lo externo al Ser Humano el conflicto se da cuando uno/ a es ubicado en determinadas situaciones sobre las que debe actuar. Ej.: 12 de octubre ¿seguir hablando de raza o reconocer el genocidio español? ¿Por qué tanto se habla del genocidio nazi a los judíos y no a los gitanos que murieron más en las cámaras de gas y campos de concentración que los judíos europeos? ¿Por qué no se habla del genocidio del pueblo armenio en manos de los turcos varias veces? ¿Por qué no se habla y acusa masivamente el actual genocidio de estados Unidos en Afganistán e Irak por el petróleo? ¿Por qué no se habla de las piraterías y genocidios de los ingleses en los distintos países que conquistaron al igual del real motivo de su permanencia en las islas Malvinas argentinas que no es más que porque su subsuelo posee el mayor reservorio sin explotar de petróleo? Si no dejamos de aplicar la xenofobia la humanidad no podrá contra estos poderosos que desde 1945 nos manejan con organizaciones que controlan los medios de comunicación para dominar el cerebro humano, y lo que es más, lo psico-emocional-afectivo.

Al recibir un/a alumno/a de origen gitano ¿Qué emociones y sensaciones surgen en tu Yo ante esa situación? Esas emociones, sensaciones, sentimientos, etc., a veces no pueden ser percibidas si las personas – docentes/ sociedad/ agentes de salud humana/ políticos – no se detienen a analizar el tema en sí mismos y viven la vida automáticamente. Se debe reflexionar por qué se usan ciertas expresiones para referirse a algunos humanos. También es importante preguntarse y preguntar a una persona por qué dice “más caliente que negro en baile”. Todas las veces que realicé esta pregunta la persona interrogada no supo qué responder. O si lo hizo me dijo que siempre se dice eso y que no reflexiona por qué se lo dice. En la actualidad es necesario reflexionar para poder contribuir a un cambio en el que la sociedad se acepte en la diferencia y se respete a sí misma.

Debemos procurar el conocimiento de todos los pueblos del mundo y sus culturas respetándolos a cada uno por lo que son y su contribución a la sociedad mundial, conocer sobre el arte, música y juegos de esos pueblos.

La sociedad multicultural suele ser conflictiva si los estereotipos que se poseen sobre las demás personas no facilitan una interacción de respeto y aceptación mutua, si se carece de igual código de comunicación en un espacio relacional social, pero esto no exige u obliga a que siempre sea el código occidental el que se domine. Se deben dominar ambos códigos comunicacionales para que haya simetría relacional comunicacional sino sigue siendo dominación cultural.

La competencia que se da en los grupos con iguales necesidades demuestra desigualdad en el poder al intentar interactuar ya que quienes tienen más poder manejarán a quienes tienen menos poder y esto generalmente ocurre entre los grupos occidentales sobre los grupos indígenas.

Resolver el conflicto es lo que conduce al cambio social que proponemos. No queremos expresiones de “cada uno con su cada cual”, ni mucho menos, queremos una sociedad que se valore a sí y acepte/ respete. Replanteemos el problema, reflexionemos y busquemos solución al problema del racismo.

Nuestro abordaje de la educación intercultural se ubica en el ámbito de la etnicidad, por lo tanto, de las culturas en la sociedad, si bien los temas: clase, género, religión, la atraviesan, no serán el centro del análisis educacional.

¿Cómo reconocer la etnicidad en un aula? El color de la piel – visual – es el primer elemento en una macro sociedad. Los apellidos paterno y materno, son otro elemento útil para tal fin. La escuela debe eliminar su continua actividad discriminatoria de clases sociales y de etnicidad. América conquistada y dominada por los europeos instaló el modelo educacional occidental y al igual que allí, se clasifica a las personas por el color de su piel y no por lo que son. América desprecia a sus propios hijos porque el modelo europeo les ha hecho crecer sintiendo vergüenza de lo que son y los conduce a desear ser de cabellos rubios/as y ojos claros. El cabello se lo pueden teñir... claro pero los ojos... difícilmente puedan teñirse de azul o verde, y... nos hicieron creer que ser rubio/a era valer. ¡Cuánto daño al Ser Humano hizo el mismo Ser Humano!

La escuela habla de integrar y eso es obligar a la pérdida de la propia cultura étnica – identidad para asumir lo oficial. Si se integra no se hace educación intercultural. Sólo se hace educación intercultural en inter – acción.

Los estereotipos dados a las personas diferentes culturalmente al igual que los prejuicios sólo destruyen las relaciones humanas áulicas y afectan emocionalmente al Ser Humano que es objeto de ellos; por lo que es de esperar que sus resultados académicos sean inferiores a los que seguramente obtendrían si su estima no se deteriorara por lo externo. A través de estudios realizados desde la psicología social se detectó cuánto influye en la construcción de la identidad individual las manifestaciones del entorno familiar, amistades, escuela, etc. Así, a quien siempre se le recrimina diciéndole “tonto” adquirirá esa imagen de Sí. De allí que los estereotipos negativos encontrados por el investigador J. L. Saiz con relación a los mapuches influenciarán en la construcción de una imagen negativa de cada uno que la portaban cotidianamente y les hacía fracasar en cualquier intento pedagógico.

Decir “indios vagos y flojos” es un estereotipo creado por la sociedad occidental sin “mirarse en su propia sombra” como dice Luisa Calcumil, ya que estas características: Vagos, flojos son aplicables a la humanidad y no solo a la originaria de América. Esa clasificación eurocentrista denota que los/as blancos/as poseen una estructura mental capitalista de la vida ya que en una gran mayoría se vive de la apariencia de bienes y el hedonismo mientras que los/as originarios/as disfrutan la vida, de allí su relación con la naturaleza tan diferente a la nuestra. Ellos son amigos y le piden permiso, nosotros/as la avasallamos y destruimos.

Retomando la mirada en la construcción de la identidad, si bien el ser humano define su identidad por la psicología social, considero que no es tan así ya que el deterioro de la autoestima no siempre permite aceptarse tal como uno/a es. Hoy en el inicio del siglo XXI la sociedad se hace cirugías estéticas para tener la imagen de lo que no se es. Eso indica la no aceptación del Yo. “Nadie quiere ser quien es” dice Toquinho en su “Canción de la vida”, y es tan así, se niega al cobrizo pero las mujeres y los hombres actualmente pasan horas en camas solares o en la playa para tener piel cobriza en el verano ¿?

La migración dificulta el desarrollo socio cultural en el propio hábitat, pero no inhibe que la sociedad que recibe emigrantes los respete e incluya su cultura en las escuelas. ¿Por qué sí se acepta a europeos e israelitas y no se acepta a americanos (de América) y

árabes o asiáticos? ¿Es que acaso hay alguna diferencia fuera de la identidad étnica que les impida aprender? En Buenos Aires di un seminario el 8 de octubre del 2006 en el que una directora de una escuela privada de origen holandés negaba el ingreso a los migrantes coreanos y se ofendió en mi seminario ya que ella no coincide con lo que planteo. Esa xenofobia existe en nuestro país. Holanda junto con Portugal también fue “negrera” ya que ambos, creo, superaron a los españoles en la esclavitud de africanos. Además, Holanda para nada es un país sano desde lo psico-emocional espiritual, su tan mentada libertad es para clasificar y diferenciar a sus ciudadanos... El tiempo vivido allí me fue más que suficiente para estudiar esa sociedad y otras de Europa.

El currículo debe estar atravesado transversalmente por otras culturas presentes en el aula, además de la local. Recordemos que la estructura curricular de un país es macro, pero luego debe darse lo regional/ provincial, para llegar, por último, al micro currículo, que es el de la escuela/ aula.

No debemos olvidar que los europeos en América hicieron las escuelas para ellos. En el virreinato del Río de la Plata los criollos, mestizos de español con indígena, no eran aceptados por los españoles migrados. Por ello es una tarea nuestra construir un currículo propio y ya no con “colonización pedagógica” como decía Jauretche. La Historia Argentina recién comenzó a dictarse en los colegios secundarios a partir de la reforma realizada en 1903 por Juan R. Fernández ya que se regía por el instituido por Armando Jacques en 1865 que era francés y se estudiaba... ¿qué historia?... Es para avergonzarse de ciertos personajes que se homenajean en las escuelas argentinas.

Debemos evitar quedarnos en la intención y/o el discurso sobre educación intercultural. Debemos conocer la evolución sociocultural de nuestro país. ¿Qué sociedades-culturas había hace 9.000 años atrás? ¿Cómo evolucionan esas sociedades-culturas para llegar a las que conocemos hoy?

Al sonar el timbre de una escuela, generalmente el alumnado masculino sale corriendo hacia el patio sin ver, la mayoría de las veces, al resto que también sale. En ese ir al patio suele haber empujones, caídas, etc. “Son unos indios” es la típica expresión que se oye a los/as docentes. ¿Dónde han elaborado ese concepto/ opinión: “todos los indios son atropellados, empujan, corren no caminan, etc.”? En la familia. Es lo más normal oír esa expresión ante cualquier situación

negativa provocada por una persona sin que la misma sea indígena u originaria.

Otras expresiones comunes son “negro de mierda”, “son todos unos negros”, “pero esa negra de mierda qué me va a venir a decir a mí”, “los gitanos los quiero lejos, son todos unos chorros”, “fíjate la cara de ese gitano de explotar a su mujer haciéndole adivinar la suerte”, etc. ¿Cómo será la cara de los maridos de las tarotistas y parasicólogas que se llenan de dinero manejando las emociones ajenas y la mayor parte de las veces haciéndolas hablar y luego manejando la información que le dan? Es decir, quedó arraigado el desprecio hacia cierta etnia y no se es capaz de analizar y pensar en el resto de la sociedad y su accionar. ¿Qué origen étnico tendrán nuestros gobernantes que son todos unos ladrones y corruptos con pruebas en la mayoría de los casos? Porque siempre oigo eso de los gitanos...

O sea, los/as blancos/as somos superiores, no tenemos defectos, los hombres blancos no explotan a sus mujeres, no las golpean. ¿Dónde se elaboró esa superioridad blanca? ¿La iglesia tiene que ver en ello? Haciendo referencia a esta institución debemos recordar que en ambos casos: originarios de América y de África, falló a favor de la corona española para la explotación y esclavitud de todos los grupos étnicos que se ubican en ambos continentes. Hay pruebas de que Pío XII apoyó a los nazis para el genocidio judío y gitano porque los nazis atacaron a Stalin, y la iglesia odia al comunismo por su ateísmo. La película AMEN de Costa-Gavras es el documento visual que permite “ver” la situación vivida en esa época.

Más de 70.000.000 de originarios de América, 90.000.000 aproximadamente entre éstos y los originarios de África cautivados con el fin de esclavizarlos en América, 6.000.000 los gitanos y judíos (nunca se ha clarificado cuanto de cada etnia) Sería importante también que una película reflejara el genocidio que sufrió América en nombre de España. Y también que las películas “Voces inocentes”, “Ciudad de Dios”, “Jugando en los campos del Señor”, entre otras, sean proyectadas para ver el genocidio realizado por algunos países en América y también otras que muestran el genocidio realizado por Estados Unidos en el siglo XX, y otras del mundo árabe para que se vea el actual genocidio de EE.UU.

El rol actual de la iglesia como institución, es liviano. Sí hay y hubo personas de esa institución que se arriesgaron y fueron asesinados por su lucha, pero no podemos decir que la iglesia mira a los

pobres desde la mirada de Jesús, sino desde la mirada del Opus Dei, de la derecha, de la oligarquía.

¿Qué relación tiene esto con la Interculturalidad pedagógica? Los seres humanos tenemos creencias religiosas y generalmente nos relacionamos basándonos en ellas, y también emitimos opinión sobre la base de esas creencias. Por ello lo incluimos ya que la persona no es ajena a su religión y con ella vive, por lo que va a todos lados con ella, aún a la escuela.

La sociedad debe aceptar la diferencia étnica- sociocultural-religiosa, y valorar, de una vez por todas, al Ser Humano porque es humano y no por su color de ojos-piel-cabello, por su chequera, etc.

El ser humano tiene derecho de desplazarse por la tierra por donde quiera. Las medidas proteccionistas de los distintos grupos de poder y político deberán caer.

La educación a impartir en una sociedad multicultural no puede homogeneizar sabiendo que la humanidad en sí es heterogénea (desde lo étnico: sociocultural, religioso) por lo que un currículo no puede ser occidental centrista o católico centrista, etc. Debe ser anti racista y anti clerical. Se deben enseñar contenidos útiles, y la religión es individual de cada familia. Los textos no pueden ser elementos de la religión ni de una sola identidad étnico cultural como la única “valedera” ya que todos los conocimientos de la humanidad se nutren entre si.

No considero adecuado hablar de minoría o mayoría, solo acepto sociedad multiétnica-cultural-social-religiosa. ¿Por qué? Porque si un/a Koya es minoría en España un/a español/a es minoría en Bolivia. Porque siempre el término minoría es usado para los no occidentales y/o los occidentales, pero de Sud y Centro América.

La formación de docentes no contempla en América, Europa, Asia, África y Oceanía, la Interculturalidad. La hegemonía etnocentrista bioligista sigue su curso en la formación académica.

Los Seres Humanos no somos máquinas, sentimos también, y ese “sentir” se da en el Yo, o sea el Todo, no solo en la mente. Observar por horas a personas adultas, niños/as, etc., nos permite brindar una aproximación de su Yo porque a pesar de que varias personas de la educación física lo nieguen, el cuerpo es el que denota los estados y la vida de la persona. Aquí incorporo algo que la educación intercultural no puede ignorar, y es el Lenguaje no Verbal. A las características personales se les debe incorporar la étnica, y así cada ser humano posee un lenguaje no verbal propio cargado de sus estados

emocionales que emana de lo más profundo y superan lo étnico. Esto se detecta a cada instante en la escuela. Si se realiza un film de una interacción y se proyecta a cámara lenta, se podrán percibir gestos, actitudes corporales, etc., que a veces pasan desapercibidos en nuestra interacción con el alumnado.

En nuestras escuelas hay originarios/as, hijos/as de inmigrantes no originarios/as de América, e hijos/as de inmigrantes occidentales, asiáticos, orientales, y de Oceanía. El problema que nos toca resolver es el rechazo: los prejuicios elaborados hacia las personas originarias, africanos/as, inmigrantes de América originarios, y no originarios/as americanos, y la sobredimensión con los/as occidentales. “...Y siguen llegando rubios y les abrimos la puerta...” dice una canción argentina pero el problema de las escuelas europeas sigue acrecentando la fobia que esas personas, los/as europeos/as, en su gran mayoría tienen con los/as diferentes: “hijos/as de inmigrantes”. Pero Europa olvida su masiva huida a América en la época de las hambrunas y guerras. Son muy pocos los grupos que se preocupan por analizar el problema y contribuir a la construcción de una sociedad que reconozca su Multiculturalidad, y por lo tanto desarrolle un currículo intercultural.

Tal vez el discurso de varios gobiernos europeos hable de interculturalidad, pero procurar la igualdad humana no sea su objetivo sino la diferenciación de los no europeos sin recordar por ejemplo el gobierno español cuántos ciudadanos hacia la década del 40 en el siglo XX huían a diario del terror franquista o Tánger en Marruecos. O toda Europa, cuántas personas hambrientas migraron por día durante años hacia América.

La inteligencia no puede ser un elemento que la sociedad occidental pueda arrogarse como diferente. Ninguna prueba científica ha podido sostener esto. La diferencia de la forma y el ritmo de aprendizaje individual. No es lo mismo hablar de genética con relación a la procreación humana, que usar los conceptos arcaicos sobre herencia, tan solo para denigrar diferenciando a los no occidentales.

¿Cuál es la función de la escuela como institución? No es enseñarnos cultura, sino, instruirnos en temas puntuales. Cada etnia tiene derecho a la transmisión cultural propia, y eso no se hace en una escuela organizada por el sistema. Tampoco es función docente aceptar sin criticar la historia, y por ello no se debe transmitir una actitud etnocentrista. Monseñor Hesayne dijo en el juicio a las juntas militares: - “El fin no justifica los medios”. Es decir, querer gobernar no justifica matar innecesariamente a los indígenas como se hizo. Al igual que no

se justifican lo realizado por los genocidas / asesinos militares con la juventud Argentina que pensaba distinto, y en ello incluyo a aquellos civiles que la traicionaron.

La cultura propia debe atravesar el currículo. En una sociedad multicultural son varias las culturas que deben atravesar el mismo. Las culturas presentes en el aula han de ser conocidas. Eso no es perder el tiempo, ya que la escuela tiene la función de transmitir contenidos y a veces estos están presentes y significan lo opuesto, con lo que se enseña, en algunas culturas. En una gran ciudad no podemos decir la cultura debe atravesar el currículo, sino que todas las culturas deben atravesar el mismo. Si analizamos el currículo actual, nacional, lo atraviesan elementos europeos. Lamentablemente la clase económicamente alta del país entre 1880 y 1950, creyó que todo lo francés era cultura. Nada más ignorante si miramos, y leemos, esa época. La falta de aprecio por lo propio y lo que se podía crear a partir de la propia experiencia. Lo mismo sucedió con parte de los inmigrados que trasladaron sus elementos culturales y rechazaron los de aquí. El indígena podía estar desnudo, pero era un ser humano al que había que respetar y con el que había que interactuar. En lugar de esto, se buscó dominarlos creándoles vicios que traían los europeos, y asesinandolos. Al europeo acostumbrado a avasallar y a matar en nombre de cualquiera, poco le importaba la vida humana fuera de la suya. ¿Qué dicen los/as europeos/as ahora en su desnudez, adornos labiales, etc., ante el genocidio y rechazo de amerindios con esas características sociales? ¿La sociedad ha pensado las atrocidades que se han cometido en nombre de “costumbres sociales” euro centristas?

En la actualidad la gente sigue clasificándose por el colegio al que se asiste. Eso no es sinónimo de capacidad intelectual, creatividad, etc., sino, de poder adquisitivo. Lo que sí es determinante en esas capacidades humanas es el amor y aceptación que sus padres tengan de él/ella al momento de nacer, y muy especialmente los primeros tres años de vida.

Es necesario y urgente que en los lugares en donde hay población étnicamente diferenciada, la escolaridad se replantee el abordaje metodológico y los contenidos al igual que la lengua en que se van a impartir los mismos. Esta tarea requiere una actitud diferente a la que se debió soportar hasta la actualidad en que la diferencia de género y clase social fueron una constante en las escuelas argentinas y en la cotidianeidad de la vida.

La mirada y actitud debe cambiar porque estas agresiones continuas afectan a cada Ser Humano en lo antes expresado: Afecto, Confianza de sí mismo/a, Auto aceptación, etc. Eso genera fracaso escolar y laboral/ de vida. No nos interesa asimilar a nadie. Creemos que la teoría del capital humano, Sleeter y Granth (1988) es lo más lejano al humanismo ya que uno/a puede ser educado como un “elemento útil a la sociedad” en lo económico, sinónimo de “maquinaria”, para nosotros. Entonces las diferencias son enemigas de esa máquina, y se trata de homogeneizar ¿en nombre de quién/es? De los intereses capitalistas de mercado, y no en la esencia última del Ser Humano que es SER y ESTAR en este mundo/ sociedad como humano y no como máquina.

Cuando hablo de cultura hago referencia a patrones étnicos, y no a hábitos familiares o estructuras que en la actualidad se denominan cultura, como por ejemplo usar pantalón de jeans rotos, lo cual no es cultura, es moda, y, es más, es una moda copiada a la gente económicamente pobre, y llevada al uso cotidiano por empresas comerciales; entonces lo que para unos es causa de la falta de dinero para comprar otro pantalón, para otros es moda. Cultura es poder usar la ropa propia. Así una niña cingara o gitana podrá ir a la escuela con sus vestidos propios (étnicos) y no deberá disfrazarse de occidental por la xenofobia de sus docentes y compañeros como sucedió en un jardín de infantes de la ciudad de Neuquén. Lo antes narrado es además contradictorio con el estilo actual de las mujeres por usar polleras hindúes similares a las cingaras. Entonces el problema es la pollera o ser portador/a de una identidad étnica que “dispara” patrones de xenofobia arraigados en la sociedad con relación a esta etnia. Interculturalidad es aceptar a cada uno con su propia identidad étnica, y liberarse, superar, etc., los prejuicios, para así realmente interactuar de igual a igual.

Las personas/ docentes, rechazan a los gitanos sin saber por qué lo hacen. Es una tradición la xenofobia (discriminación) a lo diferente. En el caso de los cingaros/ gitanos, es imposible caratularlos como los únicos que engañan a las personas en los negocios, ya que actualmente es común en la sociedad la estafa a personas por parte de terceros. Ellos, a pesar de la asimilación que sufren en las escuelas, conservan la lengua y vestimenta. En cambio, en América esto se había perdido en los pueblos originarios quienes por suerte están recuperando algunos elementos culturales propios.

Para construir una educación/ escuela intercultural debemos:

Permitir el conocimiento de los estereotipos a partir de los/as docentes mismos/as y las familias que envían sus hijos/as allí. A partir de esa capacidad realizar un análisis de los mismos con el fin de que estos se modifiquen y se eliminen los prejuicios que se tienen sobre las personas éticamente diferenciadas: gitanos/as, turcos/as, afro descendientes en América, africanos/as, originarios/as de los Pueblos Americanos Prehistóricos. Y en el caso de Europa, a los/as Sur Americanos/as también. Si un/a docente y madre/ padre de familia no logra realizar esto, la escuela y el entorno a la misma: sociedad seguirá el derrotero que hasta la fecha se viene dando de la xenofobia de etnia, clase social y nacionalidad.

Cada grupo étnico en tanto Pueblos/ sociedad/ cultura, posee elementos culturales tan valiosos como los de los occidentales, el poderlos conocer y cambiar los actuales contenidos de los textos escolares contribuirá a cambiar la mirada que hasta la fecha se ha elaborado de ciertas etnias. Por ejemplo; los indígenas fueron invadidos y realizaron lo que cualquiera de nosotros haría, defenderse atacando a quienes les atacaban, entonces ellos no eran “maloneros”, sino los criollos europeos que venían a robar sus tierras, porque no se las compraron, se las robaron y los mataron. eso debe ser cambiado de la historia de América y el verdadero pensamiento de Sarmiento debe ser expresado. Pudo haber realizado cosas buenas, pero decir que “para lo único que sirve la sangre del gaucho y el indio es para regar el suelo argentino” y otras cosas más hacen que su rol de docente ejemplar quede muy lejos de lo que debería haber sido. Al menos para mí, no es ningún ejemplo a imitar.

Cuando hablamos de relaciones en el seno de una escuela, estamos indicando comunicación, a veces o casi siempre nos comunicamos sin conocernos siquiera a nosotros/as mismos/as, nuestros orígenes ancestrales y como han influenciado ellos en nuestro yo.

Por ello es importante conocernos y conocer la historia del devenir de la Educación mundial para reconsiderar la actual historia educacional de la humanidad y con ello los términos *salvaje* y *civilizado*. Dado que a la luz de la igualdad humana y del relativismo cultural todos los Pueblos/sociedades/culturas tiene el mismo valor sean ágrafos o posean escritura.

Cuando uno/a se auto conoce, se auto acepta, auto aprecia, se puede aceptar, valorar, y *respetar* la diferencia al conocer a otra persona.

¿Qué mensajes habrán recibido las niñas negras que eligen para jugar muñecas blancas?

¿Qué mensajes habrán recibido las mujeres de origen étnico criollo que se tiñen el cabello de rubio en Argentina?

En nuestra vida cada uno de nosotros/as recibe mensajes de la familia sobre su valía. Los/as docentes hacemos lo mismo con el alumnado. ¿Sabemos lo que estamos diciendo cuando clasificamos de “indio/a, de negro/a”; “es un tonto”, o repetimos modelos comunicacionales ancestrales sin pensar ni analizar? Generalmente se analiza el comportamiento, la conducta, y es ¿normal? oír decir en una escuela al sonar el timbre, al ver que los niños salen corriendo al recreo: –“son unos indios” ¿Qué es ser indio/a para un/a docente?

Si tratamos desde pequeños/as a los/as demás como personas dignas, su autoestima será diferente a que si las tratamos como indignas. La autoestima, ubicada en la inteligencia emocional, domina nuestra forma de relacionarnos con otros/as personas. Cuando no tenemos autoestima carecemos de capacidad para resolver los conflictos, para transmitir nuestros sentimientos, para oír los de otras personas, para poder separar persona y conflicto, etc. La autoestima se relaciona con la confianza de sí. Un/a gitano en un ambiente educacional que lo/a considera ladrón y mentiroso, carecerá de confianza en sí, puede asumir y actuar como tal, o luchar por demostrar que no todas las personas de su etnia son así. ¿Alguna vez pensaron que presidente, militares y economistas argentinos sospechados de ladrones, son gitanos? ...Digo por lo ladrones que han sido y son con el país o la sociedad argentina.

Prejuicio: “Juicio previo no comprobado, de carácter favorable o desfavorable, acerca de un individuo o un grupo, tendiente a la acción en un sentido congruente”.¹¹

Estereotipo:

a) Rasgos que se atribuye a una persona o a un grupo.

¹¹ Colectivo AMANI: “Educación Intercultural”, Edit. Paidós, España, 1980; pág. 67

b) Imagen mental simplificada de una persona o de los miembros de un grupo compartido socialmente.

c) Creencias que atribuyen características a una persona o a los miembros de un grupo.

“Cuando veo un/ a Kolla, pienso, ... siento, ... y actúo” En cambio cuando veo a un europeo/ a, pienso: -Ah, Europa... ¿De dónde será?... Siento emoción y actúo: lo/a miro/a, me acerco, y trato de entablar conversación. ¿Habría hecho usted lo mismo con el/la Kolla?

Los estereotipos fijados en determinado momento de la vida son difíciles de cambiar. Existe una resistencia del Yo al cambio. Ej.: El/ los/as negros/as. Si viví en un ambiente en el que producía rechazo ver un/a negro/a cada vez que le veo me producirá rechazo. Si además al estereotipo le agrego: “todos/as los/as negros/as son ladrones/as, al ver en el micro uno/a de ellos/as, automáticamente mi Yo dispara “emoción, sensación, acción”, proteger mi cartera.

En la estereotipación de las personas en la escuela podemos oír una opinión de parte de otro/a profesor/a sobre determinado/a alumno/a e inmediatamente, es nuestra tendencia, a tratar a ese/ a alumno/a según esa impresión y sin tratar de conocer al/a la mismo/a, eso se llama efecto autocumplimiento, o efecto Pígmalión.

También debemos considerar la memorización de ciertas circunstancias en las que nuestros/as alumnos/as han interactuado, ya que generalmente a la memoria nos regresarán determinadas situaciones de interacción y otras no. Las que regresan generalmente son las que nos han afectado más, de allí el dicho: “el que se quemó con leche ve una vaca y llora”. Esa situación que nos afectó es la que recordaremos más veces. Es decir que cada uno de nosotros/as elaboramos los estereotipos de la siguiente manera: Cognición, luego categorizamos, comparamos y le damos atribución a la persona. Siempre percibimos la realidad clasificando, y así le atribuimos características a la persona y la aceptamos o no. Con otras circunstancias de la vida es igual.

Bibliografía

Colectivo AMANI: “Educación Intercultural”, Edit. Paidós, España, 1980

García j. Y Granados, A.: “Lecturas para educación intercultural” Edit. Trotta, España; 1999.

Apuntes sobre educación física intercultural

Educación es un sustantivo que hace referencia a la pedagogía y por lo tanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que nos remite a considerar a la **educación física** como parte de un proceso de enseñanza aprendizaje institucionalizado por la sociedad.

La educación física como materia entonces, se inserta en una estructura cuyos **finés** han sido definidos por el Estado como parte de sus políticas gubernamentales. Dichas políticas siempre han sido fijadas teniendo en cuenta a la sociedad o a una parte de la misma que es la que será beneficiada con las políticas gubernamentales a aplicar. En tanto acción demandada por la sociedad ¿qué tipo de educación física demandó y continúa demandando en América la sociedad? y ¿Qué entendemos por educación física escolar nosotros/as y qué insertamos como materia pedagógica?

La historia de América está signada por la dominación europea la que cedió el poder a la oligarquía estatal creada por los grupos de poder surgidos de la mestización entre europeos/as de la Conquista y el surgimiento de la Colonia. Esa sociedad organizó una educación para sí misma de la que excluyó a los/as originarios/as y a los/as negros/as. La actitud de supremacía sostenida por el racismo europeo se trasladó a nuestras tierras a través de sus ideas y sistemas educacionales los cuales aún siguen en vigencia en algunos países como es el caso de Argentina. En otros casos la aplicación de la educación intercultural se da en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Naturales, Música y Plástica, siendo la Educación Física la materia que más alejada está de esa aproximación de recuperación y reinserción pedagógica de los propios elementos culturales de dichos Pueblos Originarios.

La corporeidad humana es anterior al surgimiento de la educación tal como la conocemos actualmente. En la prehistoria y épocas posteriores la educación era impartida por el grupo primario y se relacionaba directamente con la subsistencia del grupo. En la medida que esas sociedades evolucionaron surgieron diferentes estructuras culturales definidas colectivamente pero que diferenciaban a cada grupo de otro. En el devenir de la historia de las sociedades humanas surge la educación organizada como un sistema y la misma se va convirtiendo progresivamente en un elemento de poder del que son excluidos los diferentes a los/as occidentales.

La educación física generalmente se afirmó en la racionalidad y todas sus actividades estuvieron centradas en esa actitud. Difícilmente se podía plantear, antiguamente, una educación física centrada en lo emocional y por ende en lo corpóreo como parte expresiva de la persona. La inhibición de los sentimientos y de las emociones fue la línea rectora de la misma en sus diferentes presentaciones llámense Gimnasia Natural, Sueca, etc. El dominio de lo mental y la estructura corporal, la postura, lo esquemático se oponía a la expresión y desnudez americana. Éste último también fue un concepto que produjo grandes diferencias y sigue ocasionándolas especialmente en la intervención que los distintos credos religiosos tienen aún en sectores étnicamente diferenciados en América en los que la desnudez de una parte del cuerpo forma parte de su cultura. Las actitudes y propuestas desarrolladas por occidente en el área han sido generalmente creadas para controlar el cuerpo, para reprimirlo más que para liberarlo. El mismo Santin lo especifica en sus escritos al plantear los silencios del cuerpo que occidente no sabe “ver” ni “oír”. Esa es otra gran diferencia entre los europeos y los originarios en el momento del encontronazo del Siglo XV y que históricamente produjo enfrentamientos y sometimientos de los lugareños por parte de los conquistadores con la Inquisición como herramienta de poder. Desde nuestra mirada es lo corpóreo del Ser Humano lo que debe ser considerado en la educación física más que lo deportivo gran dominante de la acción pedagógica de la misma en la actualidad.

Entonces hablar de educación física es considerar que la misma se organizó en dos líneas que orientan a una parte de la educación de los seres humanos. En este caso es educar a través del cuerpo de la persona a la persona misma. El cuerpo es, para algunos investigadores de la psicología y las comunicaciones, el primer elemento en el que se manifiestan ciertas situaciones las que luego son verbalizadas y hasta incorporadas al inconsciente. El movimiento corporal es parte de todo un lenguaje no verbal humano que en algunas situaciones es específico y en otras es general. Pero ese lenguaje es milenario y posee particularidades étnicas. Si bien en la actualidad podemos descubrir una homogeneidad social provocada por la masificación de la comunicación humana guiada especialmente por las modas, esas particularidades étnicas aun están presentes en los grupos étnicamente diferenciados. Y son esas diferencias las que deben ser reconocidas e incorporadas socialmente como “normales”. O bien considerar la otra línea mecanicista que considera al cuerpo un mero instrumento para...

Cada docente elabora, planifica, analiza y relaciona categorías con pautas prescriptas y que son cualitativas y cuantitativas. Podemos utilizar la teoría de Laswells como guía rectora de nuestro análisis con relación a la educación física actual: ¿Quiénes enseñamos? ¿Qué enseñamos?, ¿A quienes les enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Para qué enseñamos? Y así preguntarnos al respecto de los contenidos curriculares que enseñamos en las escuelas en los diferentes niveles y en el caso de los docentes de Institutos de Formación docente y relacionado con los contenidos de esa formación docente: ¿Qué enseñan?, ¿Quién?, ¿Para qué? y ¿Cómo Se debe dirigir ese proceso de enseñanza – aprendizaje? Esto debemos tenerlo en cuenta para repensar la educación física en la sociedad actual que es multicultural y de la cual nosotros somos parte en este momento. No podemos ignorar y no considerar lo étnico-cultural que a su vez implica considerar la clase social y el tema género y religiosidad en cada grupo. Las clases ya no pueden seguir siendo una masa de gente sino han de ser heterogeneidades compartiendo un espacio en el cual se aprende.

En el año 2001 cuando presenté la propuesta de modificación curricular del área educación física los tres niveles de la educación americana y para la formación de docente planteé que:

“.- En la educación física tradicional al igual que en la mayoría de los modelos de educación bilingüe se desconocen los contenidos curriculares de la educación física intercultural o étnica.

.- La educación física tradicional desarrolla una curricula rígida en cuanto a contenidos.

.- No existe una formación docente en la que se incluyan materias que permitan el conocimiento del otro.

.- Es nula la capacitación docente en cosmovisión intercultural desde la educación física.

.- Hay escasa investigación en el área.

.- Existe una escasa valoración de la utilidad de la educación física propia en contextos interétnicos.

.- Existe ausencia de políticas públicas con relación al tema.

.- Hay riesgos de considerar una moda todo lo indígena o africano, asiático, etc.

.- Persisten estereotipos negativos con relación al alumnado indígena y su cultura más allá de la fiesta del 12 de octubre. Conocer

sobre sus juegos y/o actividades físico recreativas significa conocer la cultura, sus ritos, creencias, costumbres, etc.”¹²

Para poder hablar de Educación Física Intercultural plantearé una revisión de lo que es Multiculturalidad e Interculturalidad en la sociedad.

La mirada de nuestro análisis está puesta sobre la educación física de América Latina desde la educación Intercultural Bilingüe que se viene intentando desarrollar desde la década de los 90 en el pasado siglo XX. El movimiento es fuerte en el resto de América siendo Argentina y Uruguay dos claras excepciones por ser, ambos países, los más próximos al occidentalismo en su imagen de sí como sociedad y la negación de su origen no europeo.

La caída del muro de Berlín en 1989 permitió que Europa también comenzara a modificar su mapa poblacional y a repensar su monoculturalismo que no era tal. El dominio del capitalismo sobre el comunismo hizo desaparecer un escenario de confrontación política y permitió el surgimiento de otros nuevos. Uno de los nuevos ámbitos de desarrollo de conflictos comienza a ser el religioso que tiene mucho que ver con el proceso de identidad humana y ha podido ser utilizado muy bien para identificar las diferencias o a las personas diferentes, especialmente a las personas que integran el Islam. Otro entre los cuales las luchas sociales de identidad intentaron hacerse sentir y de las cuales podemos citar las étnicas, de género y de clases. En nuestro trabajo desarrollaremos la étnica la que indirectamente está atravesada por la religiosidad, el género y la clase social. Lo étnico se ubica en el desarrollo de la propia cultura.

Para analizar lo étnico podemos hacerlo desde la mirada de la “comunidad imaginaria” creado por Benedit Anderson en el siglo XIX y así repensarnos en una identidad de un grupo al que pertenecemos, étnico para nuestro análisis, el que inmediatamente crea una serie de exclusiones para con las personas que no se ubican en la etnicidad del grupo al que pertenezco y la inclusión de quienes sí se enmarcan en dicha etnicidad. Dicho análisis se puede hacer a la cultura, la religión, etc. Y así podemos darnos cuenta que es posible que seamos personas que pertenecemos a diferentes grupos según el elemento que utilicemos para elaborar la identidad. En esa clasificación que se hace podemos ser italianos/as de ascendencia piamontesa, mormón/a, tradicionalista

¹² Ferrarese, S. M.: en actas VIII Encuentro de Investigadores en educación Física, Montevideo, Uruguay 2001 pp. 97

culturalmente, etc. Al buscar nuestra integración grupal por el origen étnico es probable que este no se relacione con el religioso y así sucesivamente. Es imposible buscar referentes que nos unan a todos en una sola sociedad, esa tendencia homogeneizante del capitalismo tardío es imposible y ha provocado la fragmentación actual que busca desesperadamente la diversidad. Esos movimientos sociales surgidos en los sesenta han tratado que la diversidad permita el surgimiento de políticas que respeten la diferencia étnica, religiosa, de género, política, etc. Igualmente, hasta la fecha esos movimientos han desarrollado más fuerza en Europa, Canadá y Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, mientras que en México, América del Centro y Sur, África y Asia ese proceso es más lento y muy controlado por los propios países que sí los desarrollan que son los Europeos y Estados Unidos.

La educación se enmarca en una sociedad con diversidad étnica-cultural y hasta la fecha muy escasamente ha realizado una actividad de reconocimiento de esa diversidad y mucho menos es la posibilidad de revisar los textos escolares y los contenidos pedagógicos. Esto sucede desde la misma formación de docentes. Dicha situación no es exclusiva de la formación de maestros/ as de grado, sino que incluye a todas las materias de los diferentes niveles de la enseñanza.

En nuestro caso analizaremos la educación física mirándola desde una perspectiva de la interculturalidad. Es decir, solo desde lo étnico atravesado por la religión, la clase social, el género, etc.

Las sociedades postcoloniales desarrollaron un pensamiento basado en el modelo hegemónico de la supremacía del hombre blanco europeo y su pensamiento. Esta manera de proceder considero que todo lo diferente era salvaje, inapropiado, etc. Pasaron muchos años para que comenzara el proceso de replanteo de esa mirada y que la noción de universalismo comenzara a ser puesta en duda como la única valedera.

El siglo XX desarrolló, en gran parte, ese proceso que ingresó en la educación americana recién pasados los 80. La llegada a nuestro país es más bien tardía y se hace con declaraciones de interés, pero hasta la fecha la educación sigue regida por los modelos occidentales que le dieron luz. No han sido revisados los textos escolares como sí se lo ha hecho en otros países americanos. Tampoco se ha rediseñado la currícula de la escuela primaria para repensar el respeto por la otredad étnica presente en las escuelas y muy especialmente la de origen americano más comúnmente conocida como indígena, la negra y la gitana siendo hasta la fecha sí considerada la diferencia entre europeos

de allí que hay escuelas bilingües italianas, alemanas, inglesas y árabes como son las escuelas israelíes. La única pregunta que cabe hacernos como pedagogos/as es: ¿Por qué esta diferencia de derechos? Cuando hablo de derechos lo hago con conocimiento de causa por mi trabajo en la educación intercultural bilingüe que me ha permitido tener directa relación con varias propuestas de estas características con originarios de América y los continuos planteos gubernamentales provinciales de lentitud en la tramitación y de continuas reuniones con los/as originarios/as para debatir el tema sin crear definitivamente un programa al respecto y/ o autorizar la creación de sus propias escuelas de gestión privada. ¿Se tiene miedo a lo desconocido o se les considera inferiores aún o se les quiere seguir dominando como hasta la fecha? Aquí nos enfrentamos con dos líneas opuestas: opresión y discriminación o libertad y reconocimiento de la diversidad con el posterior respeto por ello. La escuela Argentina en este siglo XXI debe definir su postura. Nosotros somos quienes debemos reflexionar sobre el multiculturalismo desde la teoría y la formación de docentes para que pueda darse una relación de interculturalidad. La que sólo puede cumplirse si existe el respeto por la otredad si no la escuela seguirá siendo un elemento de la sociedad multicultural pero que en la ejecución de la interacción social y pedagógica no hay respeto por el/la otro/a por lo que se da una vida de interacción bicultural, dos culturas paralelas, y de opresión cultural por parte de la cultura dominante social y pedagógicamente.

La construcción de la identidad sucede por el contraste que se produce con él/la otro/a e inmediatamente se genera una imagen mental que se tiene de sí y de la otredad. Generalmente si el modelo hegemónico de la supremacía blanca sigue vigente en la mente, por transmisión generacional, difícilmente se podrá respetar a un/a alumno/a en la clase.

Nuestra postura no es la de repensar la sociedad desde un multiculturalismo conservador ni dominador sino de un multiculturalismo ubicado en el relativismo cultural. Es decir que todas las sociedades-culturas tienen igualdad y las diferencias son solamente diferencias culturales que no hacen a la esencia de la humanidad en inteligencia, afectividad, emociones, etc. No aceptamos las posturas teóricas que definen a los blancos como los únicos inteligentes y a los negros, por ejemplo, como no inteligentes o con menor coeficiente intelectual. Existen muchas causas que provocan en todo ser humano la disminución de su atención e intelectualidad momentánea y una de ellas es la imagen que cada uno/a tiene de sí, la autoestima, y ya existen suficientes investigaciones pedagógicas realizadas como para

demostrar que las personas, salvo situaciones neurológicas al nacer o en alguna etapa de la vida, nacemos todas iguales y la diferencia se ubica en las reacciones intrapersonales primarias que son familiares. Tal como dice Maturana en sus estudios sobre el tema, los seres humanos somos seres relacionales, comunicacionales, por ello la vida es “lenguajear” y “emocionar” y todo se centra en ese comunicarse humano que deviene en emociones que guían nuestra vida cotidiana y de aprendizaje escolar. Sin amor, dice el investigador, una persona enferma. Imaginemos entonces alumnos/as en una clase de educación física étnicamente diferenciados y que se sientan excluidos/as o que sepan que siempre van a ser considerados salvajes, no inteligentes, por la ascendencia étnica que poseen.

La marginación que ha sufrido la gente por el color de su piel, cabellos y ojos, ha sido una constante en la vida cotidiana que ha llevado a quienes no son blancos/as a procurar pasar desapercibido. Se dice que una de las posibles causas de la no presencia de negros/as, diferente a cierta afirmación de desaparición en Argentina, se debe a su excesiva mestización para perder el color original de su piel. Negros/as hay y eso ya fue demostrado por los continuos estudios realizados al respecto, lo que ha desaparecido es su negritud.

La asimilación cultural fue uno de los intentos realizados para destruir la etnicidad. Lo mismo que el consenso y la armonía social como presión para que lo propio no surja. Eso es porque los/as blancos/as nunca han sentido en su propia piel el racismo y la opresión cultural. ¿Podríamos preguntarnos quiénes determinan los contenidos curriculares de la educación física Argentina? ¿Qué indican que se consideren como contenidos curriculares a enseñar a lo largo del trayecto escolar de una persona? y ¿De dónde extraen esos contenidos? En la pasada década del 90 en el siglo XX docentes de España seguían guiando eso, basta con averiguar los textos que se utilizan y la orientación curricular que guía la formación docente y de formadores. Igualmente, la cantidad de textos que se pusieron de moda han sido casi exclusivamente los de autores/as de esa nacionalidad con la rara excepción de quienes no lo hicimos y/ o cuestionamos conceptos como los de investigadores/as europeos/as en cuanto a su mirada de los juegos tradicionales españoles que son muy diferentes en cuanto a su origen que los originarios de América considerados ancestrales y tradicionales otros, por ejemplo. Equivalentemente, la Educación física nacional detrás de un modelo que se mostraba ecléctico seguía los lineamientos tecnicistas y deportivizadores occidentales. Lo étnico cultural no surgió para nada. En la actualidad estamos en condiciones

de re-escribir la historia y también de recrear la memoria pública tal como lo indica Apple en su proyecto de reeducación.

Un currículo como el actual sólo es de utilidad para las derechas, las que se han encargado muy bien de arrebatarle el poder a las coaliciones liberales y laborales que habrían orientado todo hacia una propuesta de liberación de las identidades surgidas hacia los sesenta y setenta.

Nuestras escuelas con una educación física que siempre ha procurado la occidentalización, uno de cuyos ejes pedagógicos en dicha materia es la deportivización o sea la clasificación según capacidades hedonistas más que igualadoras y respetuosas de la diversidad humana, no han repensado la inserción de una educación física intercultural. Toda la documentación orientada a la temática del jugar humano como un contenido y/ o una estrategia pedagógica se orienta más a la postura pedagógica antes expuesta que a revisar la misma y volver su mirada a lo étnico propio. Los pocos textos, reitero, relacionados con el jugar humano siguen siendo españoles, y al hablar de ludicidad ancestral o tradicional siguen siendo textos europeos los que dominan los espacios formadores de docentes de la materia.

¿Por qué se sigue favoreciendo, en el presente siglo XXI, a cierta sociedad-cultura-etnicidad, clase social, religiosa, etc.? A veces se dice que se está en la modificación de ese estereotipo, pero no se pasa más allá de la moda, el romanticismo teórico, la poca profundización del tema y la búsqueda de tratarlo muy por arriba para ocupar espacios académicos. Prueba de esto es la multiplicidad de e-mails que recibo sólo para rendir una materia para la que me piden material sin tener en cuenta la contextualización necesaria para hablar de tal o cual grupo étnico y por datos de textos relacionados con la educación física en los que se desdibujan investigaciones antropológicas como las de Magrassi con relación al tiempo libre no laboral de la prehistoria el cual una vez más es analizado desde la mirada europea y no desde el relativismo cultural que muy bien utilizaba dicho investigador.

Hablar de educación física intercultural es hablar de pedagogía, por lo que quienes deseen abordarla deberán, necesariamente, estudiar sobre pedagogía continuamente. Tiene que estudiar sobre cultura y comunicación, género y religiosidad elementos todos estos presentes en la escuela a la que concurren desde su estructuración como instrumento social las personas. “De hecho el profesor adquiere la capacidad de determinar las formas en que se produce y transmite el conocimiento. Mediante la apreciación de la complejidad y sutileza de este proceso, los

profesores multiculturales teóricos y los profesionales de la cultura trazan los procedimientos por los que se “escribe” el poder en la mente y el cuerpo en su camino hacia la colonización del deseo y del placer”¹³ Los medios de comunicación educan para eso: para el placer y el hedonismo y el cuerpo es uno de los principales elementos utilizados para dominar a las personas y la educación física es artífice del trabajo corporal por ello su rol es fundamental en la des-estructuración de los modelos generacionales sobre etnia y sociedad-cultura.

Hablar de educación física, actualmente, en la mayoría de los establecimientos educacionales es sinónimo de deporte. Según lo indica Santin en “Educación Física, Corporeidad y Motricidad Humana: 1.- Obstáculos y Celadas del Tema” la misma continúa desarrollando un papel secundario con relación a los seres humanos: las modas dominan el espectro de la funcionalidad de las actividades físicas más relacionado con la figura, actitud hedonista, el triunfo, el exitismo que con las necesidades humanas. Esa educación física dista mucho de ser aquella que los Pueblos originarios utilizaban para prepararse física y emocionalmente para la vida de caza, pesca, etc. Para mantener a su grupo o para las actividades recreativas y sociales – religiosas que realizaban en su tiempo libre no laboral, no se utiliza la occidentalización de tiempo libre desde el capitalismo, el cual ponía de relieve lo espiritual y colectivo social por sobre el hedonismo personal. Aún el mejor jugador lo hacía en nombre del grupo en cada juego. Esa actitud se fue desdibujando con la occidentalización capitalista de las actividades físicas y los juegos que dieron paso, por su estructura, a la creación de deportes los cuales los Juegos Olímpicos Modernos convirtieron en culto a otros dioses mundanos diferentes de aquellos dioses que orientaban la vida individual –social humana. Esas diferencias deben ser consideradas en el análisis profesional. Una educación física intercultural centra su actividad pedagógica más en la diferencia y el enriquecimiento del ser humano individual y colectivamente desde su desarrollo personal psico-afectivo-emocional-neuromotor más que en el exitismo de quienes tienen más capacidad. Las diferencias de capacidad deben ser consideradas y con ellas sus causas las que pueden ser del orden psicosomático, social, etc.

Argentina, al igual que el resto de los países del mundo, es un escenario en el que conviven diferentes realidades culturales lo que convierte a la sociedad en general en una sociedad multicultural. La existencia de esta realidad no indica la existencia de una interacción

¹³ Kincheloe, S. y otra “Repensar el multiculturalismo”, Edit. Octaedro 1999 pp 55

respetuosa entre las personas, diversidades étnicas, integrantes de la misma, y que daría lugar a la interculturalidad. Para que ésta realmente exista se debe dar el real respeto por la diversidad étnico-cultural humana.

En el siglo XX la homogeneización cultural fue una acción que tuvo en la educación física a través del deporte y las actividades físicas el fomento de la homogeneidad cultural. Los productos culturales que ingresaron, especialmente por la televisión, traspasando las fronteras nacionales hicieron que ciertos deportes y/o actividades físicas se convirtieran en hitos y otros no.

Hacia la década del '90 se comienza a vislumbrar un proceso paralelo al de homogeneidad. Comienzan a surgir espacios de reivindicación de la diversidad cultural. Esto venía pergeñándose desde los años 60 en que surgieron movimientos sociales que procuraban políticas de igualdad de clase, de género y cultura.

Ese movimiento de reivindicación de la diferencia como “otredad” a respetar, con los mismos derechos que la otra sociedad, es reciente en nuestra área y sociedad. La diversidad cultural es una realidad que en la actualidad está dando lugar a debates y replanteos en las relaciones humanas y en el ámbito pedagógico.

“El significado de la diferencia cultural se construye según las circunstancias políticas, sociales y culturales. Con impactos desiguales en función del marco de la cultura política y civil, historia y reconocimiento de diferencias existentes en cada sociedad, el triangulo del multiculturalismo en términos de Baurmann se construye a partir de los ejes del estado-nación, la religión, y la etnicidad. Las representaciones culturales de la “otredad” asientan esta dinámica de construcción de la identidad a partir de la evocación de pautas de inclusión y exclusión en la comunidad imaginaria que sirve de base de la identidad asumida¹⁴ El término “comunidad imaginaria” es tomado de Benedict Anderson: que hace referencia al actual proceso mundial por el cual desde un proyecto económico único se busca globalizar a la sociedad.

La imagen que tengo de la otra persona es una imagen mental que se elabora en mí a partir de mi enfrentamiento con la persona y en ese momento surgen todos mis esquemas de clasificación de color de cabello, piel, ojos, ropa, nombre, etc.; y según mis propios esquemas de aceptación o exclusión de una persona. Mi propia construcción cultural

¹⁴ Kincheloe, S. y otra “Repensar el multiculturalismo”, Edit. Octaedro 1999 pp12.

de la otredad (en patrones aprendidos en mi propio entorno como válidos para aceptar o no a una persona) opera en ese momento. Para aceptar al o la otro/a debo revisar mis propios patrones culturales de aceptación y exclusión de personas. Lo mismo sucede con cada objeto, ropas, escuelas, etc.

La representación que cada uno tiene de la realidad se ha formado en el colectivo social-cultural de cada uno. La cultura, conjunto de valores, normas, elementos, idioma, de un colectivo que se reconoce étnicamente a sí mismo como tal también se enmarca actualmente en un contexto cultural (nación – país – estado) que en el conjunto de culturas o identidades étnicas y en ese marco las otras identidades que han surgido en torno a elementos tales como música, ropa, adornos, etc. Esa heterogeneidad cultural dio lugar a la Multiculturalidad y sólo dará lugar a la interculturalidad cuando cada uno se acepte a sí mismo/a con su cultura y acepte la del/de la otro/a.

La cultura es dinámica, va cambiando continuamente, no es algo estático detenido en el tiempo. El conjunto de elementos que la componen va cambiando y reelaborando en cada contexto y en el tiempo. “La cultura se puede concebir como un conjunto de creencias y modelos conceptuales de la sociedad que moldea las prácticas cotidianas”¹⁵. La construcción de identidades colectivas, por otro lado, se entiende como una dinámica procesal y relacional y constante proceso de construcción, readaptación, o negación; sostenida, además, por bases que pueden ser plurales y contextualizadas.¹⁶ .

La educación del actual S. XXI, y en ella la educación física, se debe repensar desde la diversidad de género y cultura, de allí que es necesaria la reelaboración de una propuesta pedagógica que se enmarque en el respeto de la cultura y el género. Si nos ubicamos ante las otras realidades culturales post coloniales y de post guerra que forman parte de la sociedad multicultural argentina como son la israelita, italiana, francesa, alemana, española, etc. Las que pudieron desarrollar sus propios espacios sociales, escuelas, universidades, deportes, espacios de clubes, etc. Ese derecho no le fue otorgado en los pueblos originarios de América quienes no pudieron desarrollar sus propios espacios, escuelas bilingües, clubes, etc. como sí lo hicieron otras identidades.

¹⁵ Sunder Rojan en Kincheloe pp. 12

¹⁶ Op. cit ant. Pág. 12

Si consideramos que la escuela es “generadora de identidad” debemos pensar “qué identidad”, dado que en ella convergen múltiples identidades: género, étnica, religiosa, etc. A través del conocimiento se pueden generar mecanismos de opresión de género, racismo, social, etc.

En el ámbito pedagógico existe una comunicación interactiva en la que el “Poder” no siempre emana de la trilogía Foucaultiana saber, poder, sujeto; sino más bien del poder que se adquiere por el espacio que se ocupa a la propia imagen de sí y la del/de la otro/a. Eso genera “de forma oculta una dinámica de poder y subordinación respecto a la experiencia subjetiva del otro”¹⁷. Esto es un eje clave en el multiculturalismo que permite la interacción comunicativa intercultural. Ese poder invisible que circula en las relaciones interpersonales en la familia, política, educación; es el que conduce a la autoformación y la conciencia considerando necesaria la actitud de “cambio” para poder interactuar en el multiculturalismo.

En la sociedad Argentina en la que no todas las etnicidades tienen conciencia de sí y su propia estructura intercultural (ascendencia extranjera – nacido/a Argentino/a) (grupo étnico americano – aculturación) en cuanto a la comunidad multicultural, hace necesaria el replanteo de los colectivos para que lo autóctono sea mirado como algo positivo y no negativo al igual que algunas etnias (Rom) a favor de los occidentales.

¹⁷ Op. cit ant. pp 15

Bibliografía

Bonfil Batalla "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos Étnicos", México, Revista papeles de la casa chata, Año 2, Nro. 3

Ferrarese, Stela M.: "Los juegos de los Pueblos Indoamericanos, su rescate "Actas de Lengua y Literatura Mapuche Nro. 4; 1990; Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

: "Hacia una Educación Física Intercultural: Los juegos y las actividades físicas o recreativas étnicas como contenidos curriculares de la educación física y formación docente en una sociedad multicultural" en Actas VIII Encuentro de investigadores en Educación Física, Montevideo, Uruguay, 2001, 95-107

: "El juego como proceso de elaboración de la identidad. El caso de los niños mapuches de la ciudad de Neuquén". Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Comunicación. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Kincheloe, S. y otra: "Repensar el multiculturalismo, Edit. Octaedro, 1999.

Saiz, José L.: "Estereotipos adscriptos al indio Mapuche por adultos no Mapuche de Chile meridional". Tco., U.FRO., vol. 20, N 1 y 2, 1986

García y Granados: "Lecturas para Educación Intercultural. "Edit. Trotta, España, 1999.

“Los Juegos étnicos en la currícula de Educación Física hacia una Educación Física Intercultural”¹⁸

La educación intercultural bilingüe implementada en América se ha basado, hasta la fecha, en la inserción de la lengua propia de los Pueblos originarios y la ajena a éstos, la matemática, las Ciencias Sociales y Naturales. Muy recientemente se ha insertado el tema del Arte y en algunos casos el de la Música. Pero no ha sucedido lo mismo con la Educación Física y con ella los juegos propios de los mismos. Si bien las escuelas de las comunidades generalmente en esos países, a excepción de algunas provincias de Argentina, no tienen la materia, no es ese un motivo para no insertarlos y no hablar de interculturalidad en el área Estético Expresiva de una escuela. Existe un solo intento desarrollado en el EIB de Ecuador entre 1993 y 1995 pero los juegos implementados son juegos mestizos o ajenos.

Los ancestrales juegos y las Actividades Físicas de los Pueblos que habitaron estas tierras deben ser reinsertados pedagógicamente en las clases de Educación Física escolar en todos los Niveles Educativos y también como Actividades Físicas y/o Lúdicas en las Universidades y en las Comunidades dado que los mismos son uno de los elementos de construcción de su identidad. Para ello proponemos la modificación de la carrera de Profesor/a de Educación Física insertando en la misma la materia Pedagogía Intercultural. Materia ésta que permitirá construir la identidad propia para así poder aceptar la Otredad hasta ahora muy expresada pero muy poco practicada en las escuelas de América. En una sociedad multicultural como la argentina la interculturalidad debe darse entre todos los grupos étnicos que la habitan, no sólo entre los extranjeros que migraron a América. La existencia de Colegios israelíes, franceses, alemanes, etc., es una señal de una interculturalidad hacia lo ajeno y no hacia lo propio.

La experiencia de inserción curricular en las provincias de Neuquén y Chubut, así como en el Departamento de Deportes de la Universidad Nacional del Comahue, así como en otros países de América y el interés surgido en las Comunidades a partir de la década del 90 nos permiten procurar que la Educación Intercultural sea un derecho de los Pueblos Originarios de América y en todas las materias de la Enseñanza.

¹⁸ Utilizando parte de la Ponencia presentada en el 1er. Encuentro Nacional de Educación e identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela organizado por la Universidad Nacional de Lujan, 26 y 27 de Septiembre del 2003

Introducción:

En el ámbito escolar o pedagógico multicultural urbano y rural de nuestra América se debe repensar el concepto “diferencia” con el objetivo de acercarse a la interculturalidad.

La diversidad tratada, en nuestro estudio sobre multiculturalidad, es la diversidad étnico-cultural. No abordaremos los otros conceptos que forman parte de lo multicultural.

Pensar en la “diferencia” entre las personas que constituyen la comunidad educativa. Conocer cómo son los procesos que nos llevan a elaborar dicho concepto y la aplicación que el mismo tiene en la interacción humana en ese ámbito y en el de formación de formadores es de gran importancia para reconocer la diversidad étnica –cultural con la que convivimos en una institución pedagógica y qué siente cada uno/a y demás si cada uno/a se reconoce a sí mismo/a con su propia identidad étnica y de nacionalidad, como dice la Dra. Ana Aguerre en su trabajo con los/as tehuelches de la Provincia de Santa Cruz.¹⁹

Nuestro análisis se desarrollará relacionado con las instituciones que forman docentes, los/as docentes mismos/as, las escuelas y los organismos que determinan las políticas educativas gubernamentales desde la educación física escolar y en ellas la inserción o no en la currícula de formación de docentes²⁰ y currícula escolar de todos los niveles de la enseñanza escolar de **los ancestrales juegos y actividades físicas de los Pueblos Originarios de América.**

¿Cuál es la causa de tanta preocupación por hablar de educación intercultural en las escuelas y organismos de algunos países de América en los últimos años? Probablemente fue el reconocimiento de la preexistencia de pueblos originarios de estas tierras o grupos étnicos precolombinos lo que ha llevado, en la década del noventa del siglo pasado, al surgimiento del tratamiento del tema de diferentes maneras. Puede que esta preocupación haya surgido también, porque el fracaso escolar era y considero que sigue siendo alarmante en los mismos, y una de las causas es la distancia cultural que sufren las personas étnicamente diferenciadas como amerindias.

¹⁹ Aguerre, A.: “La vida de Pati: en la toldería tehuelche del Río Pinturas y el después” Edit. UBA, Bs. As., Argentina 2000 pp.6

²⁰ Ferrarese, S. “Análisis de la necesidad del cambio curricular en la educación física en contextos interculturales americanos”, Universidad mayor de san Simón, Cochabamba, Bolivia 2001.

En un primer momento se habló de bilingüismo para luego incorporar biculturalidad. Término éste que fue cambiado por el de interculturalidad. Pero ya debemos hablar de una sociedad multicultural o multiétnica que convive en un ámbito de relaciones monoculturales o interculturales. En el primer caso la interacción se elabora solamente desde la mirada blanca u occidental en el otro la misma se da en igualdad de condiciones, en un espacio relacional en el que el respeto de la “otredad” no es un discurso teórico, sino que es una acción humana tangible. Es por ello que al hablar de Educación Intercultural debemos clarificar que significa ese “entre culturas” si es una relación o es una mera descripción de un ámbito en el que se dicta una clase áulica, sea ésta de educación física o cualquier otra materia escolar, lo que le da a un mismo ambiente escolar una significación diferente.

Las áreas incluidas en este análisis e intento de aplicación, en las escuelas, de las diferentes comunidades de las etnias americanas fueron las materias enciclopedistas. Se habló de matemática, lengua, ciencias sociales y naturales. Pero las materias estético expresivas quedaron fuera de dicho análisis y trabajo de inclusión. Una de las causas puede haber sido que en dichas escuelas no se dictan clases de música, plástica y educación física a cargo de docentes de dichas materias. También en la formación pedagógica recibida por los docentes es probable que el dictado de estas materias como complemento de un/a docente de grado no haya sido orientada hacia la importancia que tienen las mismas en cada persona. **Especialmente en una sociedad que desprestigia el juego y su utilidad pedagógica es posible considerar que el mismo carezca de valor para quienes diseñan los programas de formación docente desconociendo la importancia que se daba en los Pueblos Originarios a los mismos como útiles en el proceso de aprendizaje para la vida.**

Otro tema ha considerar es que la formación docente en todas las áreas, especialmente la de estas materias ha continuado, hasta la actualidad, como su diseño de base desde principios del siglo XX. Con una gran influencia de las pedagogías europeas con diferentes niveles académicos en toda América.

Educación Física Escolar, juguetes y juegos de los Pueblos Originarios de América:

La educación física como materia en las escuelas surge en Europa y su incorporación en los países de América es posterior a su desarrollo en ese Continente. A nuestros países llegan modelos ajenos a la identidad americana ya que se traduce en la enseñanza de métodos

y contenidos pedagógicos europeos lo que no quiere decir que los pueblos originarios o grupos étnicos americanos no poseyeran juegos y actividades físicas propias y que bien pudieron haber sido incorporados a dichas currículas de formación docente. Si bien la primigenia educación física fue netamente militar y los primeros docentes de la materia emergieron de ese ámbito, en los períodos sucesivos a pesar de estar dicha Carrera en Universidades en las que también se dictaban Carreras como Antropología los mismos eran desconocidos, y cuando se hablaba del tema en el ambiente se consideraba que estos eran todos pueblos salvajes que no tenían juegos. En la década del 80 en el siglo pasado oí esa respuesta en ese ámbito académico cuando lo planteé.

Todos esos grupos étnicos poseían juegos, los que fueron sistemáticamente desacralizados y luego degradados hasta hacerlos desaparecer a algunos y aculturando a otros para la propia utilización por parte de los dominadores. La imposición de una cultura física o educación física ajena no ha sido cuestionada sino hasta los mediados de la década de los 80 o más tarde en nuestros países

Si bien el análisis lo haré específicamente sobre la educación física desde la formación de formadores y desde los docentes argentinos la misma se repite en toda América con escasas o nulas excepciones en cuanto a la formación de docentes de educación física no sólo con conocimientos de interculturalidad sino con actitudes de relativismo cultural pedagógico. La no inclusión curricular de contenidos propios de estos grupos étnicos en los currículos de casi ninguno de los países y en estos de sus provincias o estados. La educación física ha desconocido la existencia de juegos propios de los pueblos originarios lo que condujo a la desaparición de los mismos en la progresiva imposición cultural que los sumergieron desde la educación, propiciando por otro lado la aculturación. Pero esto no es algo nuevo sino que es la consecuencia de un proceso que tiene, en América, diferentes etapas y ámbitos jurídicos de la mirada etnocentrista de occidente que consideraba, y aún lo sigue haciendo, que todo lo no occidental no es útil. Hoy la educación física a través de algunos/as docentes que se enteran de la existencia de juegos y actividades físicas, se acerca a la verdad tantas veces escondida, pero en el ámbito gubernamental, al menos es lo que percibimos desde el Proyecto de Rescate e Inserción Pedagógica de los ancestrales juegos y Actividades Físicas de los Pueblos Originarios de América (que ya tiene casi 20 años de trabajo ad-honorem en todo el Continente), no se le da la importancia correspondiente a pesar de que se habla y escribe de una Educación

Intercultural, la cual no será realmente tal hasta que no sean incluidas todas las materias en la misma...

Currículos:

El tratar de organizar los contenidos que se consideran como importantes a transmitir constituye el currículo de un aula, de una escuela y de un país. No podemos ignorar que el mismo responde a un modelo de sociedad y cultura que se desea constituir.

En la relación de cada alumno/a – docente se encuentra el currículo de la disciplina y el interés de que aprenda y de aprender. En esa interacción: ¿Qué se transmite, “enseña”? ¿Qué se desea “aprender”? Planificar ese currículo es planificar el futuro de las personas. “Planificar la ruta de lo que significa para un hombre en crecimiento llegar a ser hombre supone un viaje desde la infancia hasta la eclosión de su ciclo vital, su cultura y sus habilidades especiales; supone una inconmensurable tarea mucho más complicada que la simple planificación del trazado de un ferrocarril.

Dentro del hombre y a lo largo del mundo social hay montañas espirituales, pantanos, llanuras, regiones tormentosas, valles, desiertos, arenas movedizas y un sin número de cosas a través de las cuales debe pasar la ruta del desarrollo del ser humano. Lo complicado es que no es una simple línea singular y con un único final, sino una compleja red de líneas con destinos divergentes...”²¹

La cultura es uno de los elementos antes citado como importante en la planificación del currículo, motivo por el cual la planificación de la materia educación física o cultura física, como se denomina a la misma en algunos países de nuestra América, debe tener en cuenta la identidad étnico – cultural de sus educandos para los/as que se planifican aprendizajes.

Si nos ubicamos en la formación docente podemos decir “... Skilbec (1985: p.2) define currículo como “las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en tanto que han sido expresadas o anticipadas en fines y objetivos educativos, planes o diseños para el aprendizaje y la implementación de esos planes y diseños en ambientes escolares”²²

²¹ Pla i M., María “Curriculum y educación. Campo semántico de la didáctica “Edit. Edicions Universitat de Barcelona, España; 1997, p.109.

²² En op. cit. ant. P. 109-110

Los docentes de educación física que obtienen los títulos de Maestro/a, Profesor/a y Licenciado/a en Educación física quedando habilitados/as para dictar clases en los niveles inicial, primario, medio y Universitario reciben una educación planificada con un fin específico y ellos reproducen ese modelo pedagógico en sus alumnos/as. Es así que el currículo de esta materia en la escuela primaria rural y urbana ha sido el mismo en todos los países de América. Se ha reproducido un modelo homogéneo y monocultural en desmedro de lo multicultural y lo que es más grave lo intercultural. Se han introducido actividades físicas y juegos ajenos. Se creó la palabra deporte para clasificar algunos juegos ancestrales que desacralizados y degradados se convirtieron en un elemento masificador de la sociedad. Por otro lado, se crean palabras tales como Tiempo Libre, Recreación y Ocio con la finalidad de organizar actividades para el Tiempo Libre de las personas. Esta creación posterior a la Revolución Industrial no puede ignorar que los seres humanos primitivos tenían Tiempo Libre y lo usaban recreándose sin necesidad de que nadie se lo organizara. En la actualidad tanto en esta carrera como en la de Turismo el análisis conceptual que se realiza de estas palabras da la idea de que es hacia fines del siglo XIX cuando el ser humano descubre el tiempo libre. Esto nos ha permitido hacer un ensayo sobre la utilización del tiempo libre en la Prehistoria de la Norpatagonia Argentina.

Analizados varios currículos de formación de docentes de educación física en Universidades e Institutos de Educación Física comprobamos que no existe ninguna materia que hable de interculturalidad en pedagogía, psicología, etc. Tampoco encontramos esto en los currículos de las escuelas primarias, lo que claramente muestra la cultura homogénea que se plantea en nuestros países.

¿Qué lograríamos con la inclusión de la multiculturalidad y propiciar las relaciones interculturales en lo curricular? Consideramos que cada alumno/a al notar la inclusión de su cultura o elementos propios de su cultura pasará de la vergüenza a la aceptación y valorización de su propia identidad étnica. Los/as demás alumnos/as conocerán elementos culturales ajenos tan importantes como los propios. Si bien esto no nos asegura la aceptación, está en cada docente exigir el respeto del/ de la otro/a. La ignorancia a veces nos lleva a cometer errores. El ignorar la otra cultura puede llevarnos a despreciarla.

Palabras tales como “racismo”, “xenofobia” se dan en las relaciones interétnicas asimétricas en las que un grupo no acepta al otro y lo rechaza por diferente a los patrones establecidos como

“aceptables”. Por ello mientras no se supere esa dualidad las fiestas escolares de reivindicación del 12 de octubre no será real como tampoco lo es el aplaudir a un/a diferente en lo étnico- cultural cuando alcanzó la fama. La persona es siempre eso: persona. No sólo en determinado momento para dejar de serlo y luego recuperar el código “indios flojos, sucios,”²³

Quienes estudien educación física en unos años tal vez gocen de la posibilidad de la inclusión académica en su currículo de formación de la materia Pedagogía Intercultural en una sociedad Multicultural, que, si bien no es lo mismo, sería un avance a la realidad actual. Sólo conozco una excepción y es el caso de la Licenciatura en Educación Física que se dictó en la Universidad de La Frontera, Temuco Chile en el comienzo de la década del 90 y de la que fui alumna por decisión propia ante esa materia “Problemática de la Comunicación Intercultural” y fui la única que desarrolló su tesis en el tema pedagogía en educación física intercultural. Para ello ya llevaba años rescatando juegos de los diferentes grupos étnicos de América y trabajando en su inserción escolar. Pero antes de eso tuve mi formación profesional pedagógica en la negación de la existencia de indígenas en mi país y la continua respuesta de mis profesores “que los indígenas no tenían juegos o actividades físicas”.

La historia de los currículos escolares argentinos es similar a la de los de los Institutos de Formación y/o de las Universidades en las que se dicta esta formación docente.

Es en la creación de la Ley Federal de Educación, en nuestro país, que se incluyen, por primera vez, las palabras bilingüe e Intercultural en una Ley que habla de pedagogía. La misma se diseña a posteriori de la Reforma de la Constitución Nacional de 1994. Allí está la base del cambio. Con esto no quiero decir que estoy a favor de dicha Ley, todo lo contrario, sólo deseo manifestar que es en el primer documento en que se trata el tema.

El crecimiento de la aceptación de su propia identidad por parte de los grupos étnicos precolombinos del país les había permitido organizarse y participar de la Asamblea Constituyente del 94. Pero ya en el país se habían realizado acciones concretas, por parte de docentes e indígenas, en algunas provincias por modificar la educación impartida en

²³ Sainz José L. En Ferrarese “El lenguaje gestual y expresivo corporal del niño mapuche en su encuentro con el no mapuche” Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación Física; Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, 1992:18

las escuelas de las comunidades y comenzar a usar la lengua materna en las aulas, jugar sus juegos, etc.

La Ley Federal de Educación en su Capítulo I Art. 5to.inciso q dice: “El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza” Este es específico y da lugar a la lucha por la educación intercultural bilingüe porque el inciso “a” habla de idiosincrasias regionales, provinciales, etc. sin especificarlas, y esto permite que continúe la actitud de dominación de otras idiosincrasias sobre la autóctona del país. Lo mismo sucedería si se da prioridad a otros artículos como el 6 inciso 8 que da lugar, su interpretación, a todas las identidades sin especificar cuál. Eso ya se usó para dominar y homogeneizar motivo por el cual la importancia de esta nueva legislación educativa reside en la aceptación de los grupos étnicos preexistentes denominados indígenas.

En esta realidad no se plasmó ese objetivo escrito en la Ley Federal de Educación en el diseño curricular de las diferentes materias incluida la educación. Dicho Currículo denominado Programa de Contenidos Básicos Comunes carece de la inclusión de la interculturalidad. El currículo de lengua elaborado en 1994 por el equipo nacional habla de “lenguas extranjeras” incorporando al portugués, por el MERCOSUR y al inglés por su rol de poder en las comunicaciones sociales del mundo. En la página 3 del documento oficial, del área, se escribió a máquina ¿posterior a la edición? “Reflexiones acerca de bilingüismo y al tratamiento de las lenguas aborígenes o extranjeras, especialmente en las zonas limítrofes”. Edición: septiembre 1994.El bloque 5 como contenido dice: “Lenguas extranjeras”.

La formación curricular en Educación Artística en el bloque 4 que es “Expresiones artísticas regionales, provinciales” está orientado hacia la actualidad y lo considerado “culto”. Sólo la acción de un/a docente puede acercar la “otra cultura” a esas materias.

La currícula de educación física escolar para la EGB 1,2 y 3 y el Polimodal no incorporan en ningún momento el contenido interculturalidad o juegos étnicos. La incorporación de la palabra cultura se hace de la siguiente manera “... en la progresiva socialización, el juego representa un valor cultural, constitutivo de lo que bien puede llamarse la “sociedad infantil “...”²⁴ Lo que denota la no incorporación de

²⁴ Currículo de Educación Física; Bloque Juegos motores; Bs. As. Argentina 1994, p.3

lo étnico como cultura sino de lo social. En los bloques Deportes, Natación, Vida en la Naturaleza, tampoco se incorpora el tema.

A posteriori la provincia de Neuquén y luego de años de conocerse el trabajo de rescate e inserción pedagógica en algunas escuelas de ancestrales juegos indígenas argentinos decide incorporarlos quedando redactados de la siguiente manera: 4to. Grado de la EGB 2 Juegos mapuches; 5to. Grado de la EGB juegos de grupos indígenas argentinos; 6to. Grado de la EGB 3 juegos de los grupos indígenas americanos y 7mo. Grado de la EGB 3 juegos étnicos. Pero nunca se aprobó ni tampoco se comenzó a aplicar. Además, si bien esto nos dio un lugar de privilegio, como proyecto, hasta la fecha se han podido dictar solo dos cursos, autorizados, en la provincia para capacitar a los docentes en el tema interculturalidad y juegos indígenas.

El que otras provincias no hubieran incluido el tema como contenido curricular no inhibió que en 1996 la provincia de Chubut a través de la Supervisión de Golondrinas me convocara para asesorar y capacitar a docentes de la cordillera con asentamientos poblacionales en Cushamen, Nahuel Pan, El Maitén y Lago Rosario con el fin de insertar pedagógicamente los juegos ancestrales tehuelches y mapuches en las mismas. Con anterioridad la Universidad Nacional San Juan Bosco me había invitado a dar dos cursos de juegos lo que precipitó esta decisión provincial.

Desde el gobierno nacional en 1997 se organiza el Proyecto 4 Atención de necesidades educativas de la Población Aborigen La que se intenta aplicar en las provincias, pero no todos los gremios docentes y las organizaciones indígenas aceptan la misma. Del trabajo compilado en 1999 "Balance y perspectiva de la EIB en la Argentina" la única experiencia de educación física intercultural que se relata es la manifestada por uno de los docentes de la provincia de Chubut que participó del mismo (págs. 10 y 11).

En el año 2001 el equipo nacional de educación física consideró la inclusión de un apartado de juegos indígenas para EGB 1,2 y 3 para el texto Aportes para el Aula N° 10 pero la caída del gobierno cuando dicho texto estaba en prensa generó la no publicación del mismo. Otras provincias se han incorporado al proyecto. No en todas trabajan docentes del área, en alguna son los mismos originarios que son docentes o no. No tenemos presupuesto solo el espacio que nos brinda la Universidad Nacional del Comahue a través del Gabinete de Antropología de la Facultad de Humanidades. Estamos haciendo el análisis de juegos de hilo de distintos grupos étnicos de América del

Centro y Sur en el Instituto Nacional de Antropología. Hemos propuesto al Ministerio de Educación de Perú, en 1999, el trabajo el que fue aprobado en la instancia capacitación docente con el financiamiento de la Cancillería Argentina sin ejecutar por problemas ajenos al Proyecto. En otros países de América se han realizado trabajos de rescate en estos últimos dos años por parte de docentes y/o indígenas motivados por la interacción. Nuestro trabajo ya tiene 18 años. En el año 2000 presentamos el Proyecto “La Escuela de Todos: Juegos y música en contextos interculturales” con el objetivo de que financiara por parte de los Ministerios de Educación de Nación y Provincia a través de las áreas Educación Física y Artística como Proyecto de Innovación Pedagógica. El mismo incluía etapas de inserción pedagógica del tema y capacitación de los docentes de las escuelas de la ciudad de Neuquén en una primera instancia para luego, insertarlo a nivel provincial. Hasta la fecha no tenemos respuesta al respecto, pero no nos detendremos en la lucha por su inserción curricular en toda América así como en la modificación curricular que ya propusimos en la reunión de Bolivia en el 2001.

El 1er. Museo del Juego y las actividades Físicas de los Pueblos Originarios de América (proyecto presentado en varias oportunidades en distintos espacios gubernamentales y sin respuestas) se construyo en el predio del Museo Manzini de San Juan cuya familia decidió aprobar y financiar la construcción del mismo. Como homenaje al último día de libertad lúdica en América se inauguro el Portal de acceso el 11 de octubre del 2003. Allí se podrán jugar algunos de los juegos rescatados en distintos países de América.

Desde marzo del 2003 en la Universidad Nacional del Comahue por decisión de la actual gestión universitaria en la Secretaría de Bienestar Universitario se dio inicio a la práctica de Juegos de los Pueblos Originarios de América paralelo a la misma acción con las personas discapacitadas en la intención de afirmar la Defensa de los Derechos Humanos. Dicho proceso de inserción en el ámbito del Departamento de Deportes desde los diferentes Centros de Estudiantes es un proceso lento que, como lo dijimos al inicio, es un trabajo de respeto en el accionar y no en el discurso de la “otredad” o sea de “la diferencia étnica”.

Si bien en el marco del Proyecto EBI-GTZ en Ecuador en 1993 se realizó un texto “Materiales para la enseñanza de la cultura física” el mismo carece del abordaje de la interculturalidad. Si bien se recogen juegos no se da cuenta de su origen cultural – étnico. Por ejemplo “El Zumbambico” es el zumbador ¿Qué origen étnico posee? Se mezclan

los juegos – culturas Ej.: “Carrera de coches de madera”. Sólo hay una distinción cultural aproximada en las danzas.

El único país, que, hasta la fecha, elaboró un currículo en el que se incluye la educación física indígena es Brasil: “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas “El mismo se editó en 1998. En la página 319 comienza la curricula de educación física. El primer punto a tratar es “¿Por qué estudar educação física nas escolas indígenas? 1. - Educação física diferenciada e independente da escola (...). Por que Educação Física para os índios? Será que as comunidades indígenas precisam de uma disciplina escolar para ensinar seus alunos a movimentar o corpo das maneiras que elas consideram adequadas? Precisam da escola para garantir a vida que consideram saudável para seus membros? (...) A falta de atividade física não e um problema para os povos do PIX (Parque Indígena do Xingu). O contato permanente com a natureza e a necessidade de sobrevivência fazem com que, desde cedo, as crianças desenvolvam habilidades relacionadas com equilíbrio, motricidade, coordenação motora, etc. (..) os povos do PIX tem, como qualquer cultura jogos esportivos tradicionais, tais como: a luta huka-huka, jogo de bola de mangaba com o joelho, jogo de tacos com coquinho, corrida de tora, etc. (...) Além do banho de rio, podem ser consideradas formas indígenas de Educação Física: os ensinamentos e as práticas referentes á ornamentação é á pintura corporal (..) 2. - Dentro e fora da escola: a Educação Física específica e intercultural”²⁵ En dicho documento citan el “Lacrosse” ancestral juego indígena de Canadá y Estados Unidos que actualmente se enseña como deporte en algunos colegios.

El currículo encierra en sí mismo, tanto el de formación de docentes como el de las escuelas, una ideología. Pero cada persona es en sí una identidad con ideología. Si esta persona- ideología es docente sus contenidos curriculares escolares estarán imbuidos de esa ideología. De allí que sea necesaria la formación para poder, al menos, intentar que se acepte al/a la otro/a no como una pieza de museo sino como alguien con igualdad de elementos culturales que uno/a. Cada etnia tiene sus propias habilidades motivo por el cual al vivir en interculturalidad aprenderán otras desconocidas todos/as los/as que interactúen.

²⁵ Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: Educação Física. Ministério da Educação e do Desporto; Brasília, Brasil; 1998 p.321-323

Conclusiones

¿Deben desaparecer otros contenidos de la formación docente y de la escuela al aparecer la multiculturalidad, la multiétnicidad y la interculturalidad? No es necesario ni se pretende eso. Si se pretende la inclusión de lo étnico cultural americano tanto en la formación de docentes como en las escuelas primaria y secundaria.

Se considera fundamental la inclusión de materias que aborden, en la formación de docentes de educación física la problemática de la Comunicación intercultural o bien pedagogía intercultural aplicada a. (nombre de la materia a desarrollar) En la formación de entrenadores de los diferentes deportes actuales la interculturalidad es también un tema importante de abordar. La causa es que también los/as deportistas tienen diferentes orígenes étnicos.

En pedagogía infantil al igual que en psicología se debe incorporar lo étnico y la interculturalidad como contenido de ambas materias. En materias tales como juegos se deben incorporar juegos indígenas. En deportes se deben incorporar juegos tales como el Palín, Polque, Hulama o juego de Pelota de los grupos étnicos mexicanos con sus diferentes nombres, etc. los cuales poseen las mismas características para incluirlos en dicha clasificación occidental. Recreación y Tiempo Libre tal como lo manifesté anteriormente se debe incluir conceptos del tema en la prehistoria y así sucesivamente las otras materias.

En el currículo de la Pedagogía Intercultural Bilingüe de los Proyectos EIB de América faltan contenidos curriculares interculturales en Educación Física para que sean incorporados en las escuelas de las comunidades en las que se dictan clases. Si no hay docentes del área es importante capacitar en el tema a los docentes de grado. Se recomienda comenzar por los propios juegos y actividades físicas no rituales. Estas últimas no deben ser incorporadas si no lo discute y establece la comunidad porque los juegos y/o actividades físicas sagradas forman parte de ritos y no pueden realizarse en cualquier momento.

Se debe procurar la revisión de las materias y sus contenidos en la formación de los docentes de educación física para que su formación profesional mejore en relación al conocimiento de la otredad. Hasta el presente siempre han tenido alumnos/as de diferentes etnias motivo por el cual se hace necesario el cambio curricular de su formación que contribuirá a la eliminación de prejuicios propios de los profesionales en la materia relacionado con las etnias americanas.

Bibliografía

Ferrarese C., Stela M. "Temática indígena en la actual Constitución de Argentina" en

Pentukun Nro. 4; I.E.I.-U.FRO., Temuco, Chile;
1995 p.85-88

"El lenguaje gestual y expresivo corporal del niño mapuche en su encuentro con el no mapuche "Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación Física; Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, 1992:18

"Estudio del Tiempo Libre y la Recreación en la Prehistoria de la Norpatagonia Argentina" en Congreso Canadiense-Argentino, Córdoba 2001.

"Análisis de la necesidad del cambio curricular en la educación física en contextos interculturales americanos, Universidad Mayor San Simón, Cochabamba, Bolivia, 2001

"Hacia una educación física intercultural: Los juegos y las actividades físicas o recreativas étnicas como contenidos curriculares de la educación física y formación docente en una sociedad Inter. O multicultural" Uruguay, 2001

"Los juegos étnicos en la educación física: Reflexiones y su importancia pedagógica" Trevelin, Chubut, Argentina, 2001

García C., J y Granados M., A. "Lecturas para la educación intercultural. Edit. Trotta; Valladolid, España; 1999 p.20-21

Pla i M., María: "Currículum y educación. Campo de la didáctica" Edit. Edicions Universitat de Barcelona, España; 1997, p.109.

Currículo de Educación Física; Bloque Juegos motores; Bs. As. Argentina 1994, p.3

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: Educação Física. Ministério da Educação e do Desporto; Brasília, Brasil; 1998 p.321-323

Capítulo II

EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL: Temas transversales para reflexionar

Introducción:

Encontrar otro continente representó, para la sociedad occidental un choque con la realidad que vivían: existían sociedades diferentes a ellos. La situación mental de la época fuertemente dominada por la iglesia la que con la inquisición apoyada y surgida desde, entre otros/as, Isabel de Castilla que aplicaba diferentes castigos corporales para todo lo considerado hereje, le hizo “ver” en los ritos americanos crueles asesinatos. El oro y la plata nublaron los ojos de muchas personas relacionadas con la reina quienes no repararon en ejecutar uno de los tantos genocidios propinados a la humanidad y tal vez el más grande porque se calcula en más de noventa millones de personas entre los originarios y africanos esclavizados en territorios americanos.

La sociedad europea del siglo XV tenía conflictos internos y externos. Los reinados buscaban expansión territorial y económica. La esclavitud de los africanos era ya moneda corriente en el reino de Castilla, desde la toma de Las Canarias, y de Portugal. Ambos reinados se disputaban el Norte de África. La guerra a través del mar, en la ruta de las especias y la seda hace que se llegue a Abya Yala y un nuevo horizonte se abre ante ellos. “Los hidalgos desocupados después de la toma de Granada, hallarán en América otro fluido campo de pasión de su exclusivismo religioso y enalteciendo la honra nacional a una España que tendía, vigorosamente, a la unidad y a la constitución de un Estado moderno. Frente al legado psicológico y a las apetencias medievales de los conquistadores, la corona buscará presidir y canalizar los descubrimientos ultramarinos como asimismo la organización política y económica de los nuevos territorios”.²⁶

Según Villoro en su “Estudio de la Cultura Náhuatl”²⁷. “De las otras culturas paganas, por alejadas que estuvieran de Occidente, habían acumulado en el curso de los siglos, noticias que les permitían situarlas. Siempre había algún rasgo de ellas que podía ponerse en

²⁶ Assadourian, Carlos: “La Conquista” en Historia Argentina 1”, Buenos Aires, Argentina pp. 168

²⁷ “Sahagún o los límites del descubrimiento del otro” En “Estudios de cultura Náhuatl” compilación del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de México, Vol. 29 pp. 15; México 1999.

parangón con otro análogo de la cristiana. Algunas, como el judaísmo o el Islam, tenían raíces espirituales comunes o eran, al menos un continente bélico probado, otras más remotas, como la India o la China, eran conocidas por relatos de historiadores y viajeros, por esporádicos contactos comerciales o diplomáticos, o aún por la influencia indirecta de su vieja sabiduría en algunos pensadores de Occidente; durante siglos, desde la antigua Grecia, Europa sabía de su remota presencia; había aprendido a vivir y soñar con ellas”.

Ahora, en cambio, le sale al encuentro una realidad humana distinta. Primero son los indios desnudos, que parecen salidos del paraíso, en el primer instante de la creación. Luego, es el choque más fuerte; una civilización extraña, que conjuga el refinamiento más sutil con la crueldad más sangrienta. No se parece a nada conocido ni recuerda nociones aprendidas. Carece de los elementos que parecerían condiciones de toda civilización superior: por ejemplo, desconoce el hierro, la rueda y el caballo. Aquí las dos primeras mentiras europeas. La rueda ha sido encontrada en varias tumbas en juguetes que cuentan con cuatro ruedas y su forma es similar a un caballo. Y la segunda mentira o desconocimiento total de los europeos es que el caballo existía y era originario de América migrando a Europa por Asia y África hacía mucho tiempo. Lo otro que llama la atención es el asombro con los ritos religiosos de estos pueblos realizados cada tanto y no todos los días o fines de semana por parte de una Europa que hacía siglos vivía guerreando y matando poblaciones completas en nombre de la conquista y dominación de civilizaciones al igual que la Inquisición que a diario asesinaba a personas inocentes solo porque la Iglesia católica consideraba que hacer ciertas actividades en la vida cotidiana era hacer brujería.

Realmente es difícil explicar como una Europa que se asombra de lo que sucede en estos Pueblos luego sin mucho pensarlo y por el mero deseo de poder, asesina a más de 70.000.000 de personas, y en nombre de ese deseo de dominio esclaviza, acompañada de la Iglesia como institución, a millones de africanos por considerar que ser negro de pigmentación es un castigo bíblico. Considero que esto, al igual que considerar a los originarios de América como no humanos porque no podían ubicarlos en la Biblia, e inventar que Perú sería algo así como Piru y que sería una migración persa perdida, todo para justificar el genocidio más grande de la historia de la humanidad sin reconocerse hasta la fecha en el nivel que se lo ha hecho a los judíos que actualmente en este siglo XXI da sabidas muestras de ser tan conquistador y genocida como los que lo fueron con ellos. Si fueran

diferentes, su gobierno no avanzaría sobre territorios ajenos y permitiría la creación del Estado Palestino entre otras cosas como Sionistas.

Pensar en una educación adecuada a la diversidad étnica, cultural es pensar en escuelas que permitan que se hablen los idiomas de las diferentes culturas y se puedan practicar sus ritos. Las distintas Iglesias o credos religiosos existentes deben permitir que surjan los propios de las etnias. Nadie debe establecer como válida su creencia nada más.

Pensar en la educación física en el marco de la educación intercultural es pensar en cuerpamente diferente desde lo psico-emocional-relacional-afectivo-social sin caer en el romanticismo tan dañino como la ignorancia de la diversidad. Por ello hay temas que atraviesan la materia y que debemos considerar en el ejercicio de la misma tanto en el ámbito formal como no formal en el que desarrollemos nuestro trabajo.

La Educación y en ella la Educación Física según la línea humanista

En la sociedad el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo es un contexto de interacción humana por lo tanto el mismo ubica la interacción emocional y lenguajear entre dos o más personas. Siguiendo los estudios de Maturana esa relación puede darse en un contexto relacional humano de amor o de desamor. Esto redundará de manera diferente en cada ser humano que participa en la misma. La aceptación de sí puede dar lugar a la aceptación del/de la otro/a. El respeto de sí y una autoestima equilibrada permiten el respeto del ser humano con quién se interactúa.

Para que esto se dé y genere un espacio de colaboración, alegría y libertad en la interacción pedagógica es importante lo expresado anteriormente.

Pero tenemos que ser realistas y saber que no todos/as los/as docentes operan en el amor ya que muchos/as como otros/as integrantes de la sociedad se han desarrollado en un lenguajear del no-amor no aceptación de sí, baja autoestima, y falta de respeto por lo que para poder ejercer pedagógicamente desde el amor deben primero revisar su propia historia personal. “El amor es una emoción, un modo de convivir, una clase de conductas relacionales entre seres vivos”. “El amor ocurre en el fluir de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro, o lo otro surge como legítimo otro en convivencia con uno o lo que es lo mismo, el amor es la emoción que constituye y conserva la convivencia social”²⁸. Tal vez aceptar esto resulte difícil pero la realidad de la humanidad es así. Pocas veces nos detenemos a analizar el por qué de nuestras conductas, pero es importante considerarlo, ya que sí lo hacemos cuando nos encontramos ante conductas de alumnos/as las cuales no consideramos adecuadas motivo por el cual llamamos a sus padres con quienes conversamos al respecto. Allí, a veces, detectamos desavenencias familiares, problemas de salud que influyen en las conductas del alumnado en cuestión, etc. que hacen a la realidad áulica, entonces... si todos/as somos humanos ¿por qué no pensar que nosotros/as también pudimos pasar por situaciones similares?

Maturana debatió sobre el tema inteligencia analizada desde lo relacional y no desde lo mecánico: responder bien un test de Coeficiente

²⁸ Maturana, H.: “Formación humana y capacitación” Edit Dolmen y Océano. Santiago, Chile Cuarta edición 2002, pp. 10

Intelectual. Actualmente aún existen textos y prejuicios que indican al Coeficiente intelectual como el resultado de estudiar y el racismo o xenofobia aun sigue considerando que la inteligencia es solo una propiedad de las personas blancas.

Es positivo en un ambiente familiar relacional amoroso: diálogo afectivo, pero resulta una lucha en un ambiente familiar relacional dis armónico: diálogo agresivo, gritos, manipulación, etc. los que ocasionan la aparición de “miedos” en el Yo emocional-afectivo-psico-racional. Surge la inseguridad y el miedo provocando una baja o nula estima de sí o autoestima. Como docentes se debe chequear el ambiente relacional familiar del alumnado para poder analizar su comportamiento relacional en el aula, recreo (escuela) e intelectual. Pero también debemos analizar nuestro propio Yo interior y considerar si eso o algo similar sucedió en nuestras vidas en la infancia o en alguna etapa de nuestra vida intrafamiliar pasada o actual debido a que como humanos adultos al ingresar al ámbito laboral lo hacemos con nuestro Yo que trae consigo la carga de emociones, estereotipos y prejuicios aprendidos, etc.

La educación es un proceso y como tal va transformando a la persona en lo relacional. Las emociones son importantes y han de ser tenidas en cuenta entre las personas que interactúan en el ámbito escolar. Los seres humanos pertenecemos a una historia de cooperación y amor, la agresión, la competencia han surgido en el devenir de la historia de la humanidad.

“De hecho nos enfermamos cuando se nos niega el amor como modo de convivencia a cualquier edad, y en el niño este enfermarse tiene graves consecuencias para su crecimiento como un ciudadano responsable con conciencia de si y conciencia social” (...) “Las dificultades de aprendizaje y conducta relacional que los niños muestran en su vida escolar, no son de índole intelectual ni relativas a sus características intrínsecas de personalidad, sino que surgen de la negación del amor como espacio de convivencia y se corrigen restituyendo dichos espacio”²⁹. La única excepción “salvo situaciones extremas de alteraciones neurológicas, por el solo hecho de existir en el lenguaje somos igualmente inteligentes”³⁰.

Desde la pedagogía debemos trabajar sobre el hacer del alumnado. Trabajar sobre la reflexión más que la memorización. El ser de cada uno debe ser tratado según Maturana, con amor y en lugar de intentar corregirlo trabajar en la aceptación del/de la otro/a.

²⁹ Maturana H, Nisis, S.: “Formación humana y capacitación” pp. 19

³⁰ Idem ant pp.16

Solo críticas de su ser dando afecto será más productivo que la continua negación por la crítica. Para el investigador la crítica, la envidia, la ambición, la competencia son elementos que le permiten el desarrollo de la inteligencia y la creatividad siendo el amor humano la única herramienta que permite su desarrollo y ampliación.

Cuando el alumnado llega al ámbito escolar lo hace con saberes y una personalidad. Ambos deben ser considerados por el equipo pedagógico. Además, actualmente se confunde cultura con sociedad y eso debe diferenciarse. En nuestra América al igual que actualmente en Europa hay aulas multiculturales por lo que esa interacción humana debemos respetar al/a la otro/a desde su yo cultural también. Con las creencias religiosas, que actualmente no siempre se enmarcan en una cultura étnica ha de suceder lo mismo.

Cada uno/a de los/as docentes al leer estos párrafos es importante que procure una introspección y analice si el/ella se acepta a si mismo/a tal como es ¿me auto respeto, me acepto como una persona legítima o mi vida transcurre amoldándome al manejo sobre mi humanidad por parte de otros/as seres humanos?

Esto nos ayudará a mirarnos interiormente, y tal vez si continuamos en ese camino de crecimiento humano descubramos que las cosas que nos molestan de otras personas algunas veces las posemos y las rechazamos en nosotros, por eso al reflejarnos en el otro Ser Humano le criticamos, y en realidad lo que hacemos es criticarnos a nosotros/as mismos/as.

Ante cada situación de interacción pedagógica tenemos “una realidad” pero lo mismo se configura desde la imagen de realidad que quienes interactúan poseen. Si cambio mi percepción de realidad en una determinada situación seguramente la misma cambiará. El cambio interno estructural de “realidad” permite cambios en las personas y por lo tanto la manera de interactuar con su alumnado cambiará.

“Amor: dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro surge como un legítimo otro en convivencia con uno.

Agresión. Dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro es negado como un legítimo otro en convivencia con uno”³¹.

La agresión puede darse por la “indiferencia que es también la ignorancia de la existencia del otro negándosele espacio relacional. Si

³¹ Op cit ant pp 37

se le trata autoritariamente se le niega la autonomía de reflexión y acción en la interacción áulica.

Desde la medicina holística se ha propuesto un replanteo de ¿cómo se le habla a los/as niños/as? ¿qué se les dice? ya que eso va formando su imagen del “Yo soy...” imagen que no es fácil revertir sin un tratamiento psicológico prolongado en la mayoría de las situaciones.

En el aula se debe trabajar sobre el hacer del alumnado y no sobre el ser de los/as mismos/as.

La sociedad tiende a ser conservadora por lo que la innovación suele ser vista como rebeldía y expulsa a quien/es viven innovando ya que no le permiten conservar la estructura de allí que se indique “tu debes ser así y no de esa otra manera que quieres ser” ... ¿Quiénes somos para imponer eso?

Puedo educar para que el alumnado no rompa ni raye los libros de la escuela, fomentarles la lectura. Pero su ser sólo puede ser tratado con amor y conversación no con autoritarismo e imposición de modelos de ser.

La psicología separó, en el tratamiento, el cuerpo de la mente en una actitud platónica igual que la medicina. La corporalidad existe porque existe un ser humano “emoción”; “mente”; “conversación” por lo que abrazar, acariciar, besar es tan importante como el hablar con el alumnado, el afecto es lo opuesto a los golpes físicos (cachetadas, empujones, etc.) y psíquicos (ataque a su ser con injurias, insultos, etc.) y permiten un desarrollo humano diferente al que se da en un entorno de interacción humano hostil, de rechazo de la otra persona.

Debemos saber que cada uno desde su yo construye su mundo, su imagen de sí, por ello debemos ser cuidadosos/as en la conversación con el alumnado ya que la imagen que ellos van formándose de sí mismos y del mundo surge de su yo y no del nuestro.

Maturana diferencia lo patriarcal de lo matriarcal y propone la matrística patriarcal pedagógico. La propuesta procura invitar “a los profesores a mirar la teoría educativa como un fenómeno biológico fundamental que involucra todas las dimensiones del vivir humano en la total integración del cuerpo y el espíritu”³²

Autoritarismo:

Apropiación del conocimiento y del espacio áulico.

³² Op. cit. ant. pp 99

Control de todo el alumnado según mis pautas sociales y las que indica la dirección.

Jerarquía yo soy el/la docente ellos/as son alumnos/as.

Matrística:

Armonía natural del entorno en el que interactúo con el alumnado. Por ello converso con cooperación, permito la participación de todos/as en clase y doy afecto: escucho al alumnado, hablo con voz suave, procuro controlar mis impulsos autoritarios, abrazo y felicito las buenas acciones remarcando lo positivo de cada uno por sobre posibles errores que los uso para aprender todos/as desde la reflexión conjunta.

Viviendo la pedagogía en armonía, sin el autoritarismo cotidiano, permitiendo desde el ejemplo, la cooperación, la confianza, la libertad, la participación, reconociendo que el ser humano es en el conversar humano, siendo acogedores de los/as otros/as, aparece la aceptación y legitimación de la otra persona. Pero recordemos que cada uno de nosotros/as debemos introspectarnos en nuestro yo para descubrir si somos capaces de aceptarnos, amarnos, etc., parte fundamental para construir lo antes expresado.

Esta propuesta del modo de abordar el acto pedagógico en cualquier materia y especialmente en la educación física (porque me dedicare a ella en este texto) debe ser un proceso progresivo en el que el/la docente que se interese por este camino (en cuyo recorrido revisará su Ser y su Hacer) es quien solo puede orientarse hacia la matrística si es su decisión porque la misma trae consigo el cambio interior.

Legitimar al/a la otro/a como un Ser Humano diferente a mí, nosotros/as con su propio Yo (cuerpo-mente-espíritu) proponiendo un trabajo en armonía respetando el Ser de cada uno/a con su ritmo propioceptivo. Permitir la cooperación, la confianza mutua, la libertad, acoger al grupo en la clase en el que competir es desarrollar competencias individuales/ grupales y no ganar.

En el diálogo cotidiano debemos cambiar nuestro “Yo soy así” porque es negar la posibilidad de cambio. Cada persona no es “algo fijo”. Debemos entonces buscar en el convivir de cada día en la escuela o el trabajo que realicemos y analizar ese Ser que somos. Lo relacional hace a la vida y en esa vida decir que una persona es algo con amor es más productivo que con agresión u odio. En nuestro devenir diario nos vamos a encontrar con personas que no saben lo que es el amor de abrazar, de conversar con calma, de permitir Ser, etc. Entonces... encontramos rechazo, agresión. Eso no debe amedrentarnos, sino que

debemos seguir dando amor y analizar cada situación con la consabida responsabilidad de sus actos que como Ser Humano debe desarrollar desde la infancia ya que la mayor parte de los Seres Humanos ubica fuera de sí la responsabilidad de sus actos, le carga a otros las culpas de sus errores y no es tan así. Cada uno es responsable de cada acto en un porcentaje a corresponsabilidad.

Las emociones definen nuestro accionar, por ello a veces para agradar, para que no se enojen con nosotros, etc., hacemos cosas que si las pensamos bien no queremos hacer. Debemos corregir el hacer de cada alumno/a y no su Ser. En lugar de decir “no debes ser así sino asá”, decirles “lo que hiciste no está bien” lo cual lleva a la persona a la reflexión de su “hacer” y eso abre la inteligencia.

Al trabajar con personas debemos considerar su cuerpo, no solo su oralidad. Observar sus expresiones gestuales, las del rostro, las manos, la posición de su cuerpo en el aula. Las relaciones humanas intrafamiliares también se dan en la corporalidad. Los juegos intrafamiliares en la infancia son importantes ya que a cada instante uno/a genera el propio mundo relacional. Si cambiamos lo relacional de des-amor por lo relacional en el amor nuestra corporalidad cambiará. “...El mundo que se vive es siempre una creación personal”³³ por lo tanto cada Ser Humano y docente debemos conocer el mundo que nos hemos creado antes y el que nos creamos y seguimos creando actualmente para así poder entender a nuestros/as alumnos/as y poder relacionarnos con ellos/as desde el amor y la aceptación de cómo ve el mundo cada niño/a ¿Cuál es la corporalidad en la infancia? ¿Cuál fue nuestra corporalidad en nuestra infancia? Recordar y revivir nos producirá sensaciones/emociones psicofísicas y nos permitirá acercarnos más a los/as niños/as.

La separación occidental de cuerpo y alma considerándolos opuestos ha sido uno de los mayores daños producidos a la humanidad. El Ser Humano es un ente dinámico Ser- Hacer. Si acepto o rechazo a una persona por su forma de Ser automáticamente se rechaza su cuerpo, todo su ser. Para educar o instruir debo aceptar el “Yo” de la persona- alumno/a que tengo ante mí. Si rechazo niego al/a la otro/a. Si acepto afirmo al/a la otro/a. Por ello al relacionarnos con nuestros alumnos/as debemos hacerlo desde el amor. Si hablamos de ética profesional hacemos hincapié en las actitudes y/o acciones de una persona (profesional). La ética se funda en el amor, en el ver al otro o a la otra somos un/a legítimo/a otro/a. Los valores morales de los que

³³ Op. cit. ant. pp.46

hablamos a diario son normas sociales establecidas por la sociedad o por un grupo humano. La moral a veces nos lleva a utilizar la razón, la mente y nos inhibe las emociones. Debemos analizar que la razón es útil pero no la clave de la vida relacional. Las emociones deben ser reconocidas y analizadas para saber por qué afloran en determinado momento. ¿Qué hay en la psique humana que aflora tal actitud: miedo, inseguridad, celos, etc.? Si las ocultamos detrás de la razón negándolas o bien las negamos haciendo silencio oral, nuestro cuerpo hablará con gestos y hasta enfermedades.

La espiritualidad vivida como experiencia mística también ayuda a lo emocional pero la institución iglesia, de todos los credos, no debe dominar la mente humana desde la infancia.

El dialogo con amor permite la reflexión y la exteriorización del Yo. Los Seres Humanos somos comunicación, es por eso que debemos permitirnos conversar los problemas, las alegrías, etc. Silenciar el Ser Humano que somos es enfermarnos o enfermarle al/a la otro/a. ¿Cuántas veces nos detenemos a oír a nuestro cuerpo? ¿Cuántas veces reflexionamos sobre el Ser y el hacer diario? Las preocupaciones son emociones que afectan al sistema nervioso mientras que las alegrías lo nutren y relajan. Nuestra vida fluye en esos parámetros, por ello debemos relajarnos y dar a cada situación la importancia que corresponde, pero no dimensionarla. Aunque parezca extraño aceptar una manera de ver la vida de los chinos ancestralmente esa es la clave para poder vivir sin tanta preocupación y angustia: “El problema tiene solución. - Sí. - Entonces para que preocuparse. El problema no tiene solución. - Entonces para que preocuparse”.

Como docentes o jefes en cualquier lugar de trabajo se debe crear un espacio relacional en el que oír a sus alumnos/as, empleados/as, etc. sea posible.

Debemos saber que todos/as, salvo excepciones del orden orgánico, nacemos iguales de inteligentes, capaces, etc., por ello debemos procurar un mundo en el que la auto desvalorización, el miedo, la inseguridad, el desinterés, la exigencia desmedida al igual que la inhibición desmedida no aparezcan. Como consecuencia de eso medimos el hacer actual de cada alumno/a como el deseado por el sistema. Si le evaluamos ingresamos en el Ser de cada uno/a. Si evaluamos sin comparar, sin efectuar esa evaluación competitiva podemos lograr que cada uno/a se auto-accepte y disfrute de sí mismo y aprenda en la interacción cotidiana y de sus conocimientos deseando conocer o saber más, pero no para ganarle a otro/a estudiante/a, sino

para saber, porque disfruta de ese conocimiento y en todo caso es propicio fomentar el compartir el mismo.

Debemos considerar los problemas que traen consigo el desatender el Ser de cada niño/a. Una de las consecuencias es “buscar llamar la atención”, “querer hacerse notar” que algunos/as utilizarán. Otros/as puede que lleguen a ser introvertidos/as, entonces no participan nunca o evitan hacerlo y su corporalidad será más bien contraída. O si son extrovertidos/as, más estereotipada en la extroversión. A veces las actitudes conductuales de indisciplina tienen un origen emocional en el cual una de sus manifestaciones es procurar atraer la atención de quienes están en ese espacio en el que la persona está, y la forma de hacerlo es comportándose de una manera que lleva a que le llamen la atención, es decir le reprendan. Ese regaño hace que se le tenga en cuenta y es la única manera que ese ser Humano aprendió a que le presten atención. Tal vez en su hogar sea ese el modo de comunicarse y lo traslada a todos los espacios a los que va. Sucede que el Ser Humano no puede controlar su Yo, cuerpo-psique, y necesita tocar a alguien, quitarle un lápiz, empujar, etc. ¿Cuál es la causa emocional que le conduce a esa conducta relacional? ¿Cuál es el orden que debe haber en un aula? ¿Es posible que dialogando un/a alumno/a en algún momento y con el grupo también logre una relación áulica armoniosa? ¿Sirven los gritos o la elevación del tono de la voz, o se reitera un ámbito relacional intrafamiliar agresivo? (si un/a alumno/a solo “funciona” a los gritos es porque eso es lo normal para él/ella en su casa. El diálogo afectuoso es desconocido por él/ ella)

Gritar o golpear el pizarrón no son elementos que ayuden al Ser Humano (alumno/a) a conocer un mundo relacional diferente al cotidiano de su casa. No le permite conocer la existencia de un mundo relacional afectuoso en el que hablar en un tono moderado de voz y con cordialidad o amor es lo normal. Hablar hasta caer exhaustos/as es la fórmula. Hablar, conversar amorosamente, no con un tono de voz exigida ya que en algún momento el entorno comenzará a dar un giro y nuestras energías dejarán de tensionar nuestro cuerpo y de enfermarnos. Poner límite no significa gritar, lo mismo se puede decir afectuosamente. Recordemos que una norma de muchas instituciones y personas es manipular y agredir por medio de un tono de voz hiriente y palabras de menosprecio. Responder con calma a esas personas las exaspera y terminan ellas elevando el tono de la voz al comprobar que no nos pueden humillar o dominar. Responder cordialmente siempre, es una manera de vivir en el medio hostil.

Es necesario quebrar el esquema relacional intra familiar que existe en todas las clases sociales y en todas las etnias/identidades/nacionalidades, etc. Aun es difícil revertir la actitud de menosprecio existente hacia la mujer por parte de algunos hombres, pero también debemos considerar que hay muchas mujeres que son partícipes de esa situación y ellas mismas menosprecian a sus pares de género.

Debemos saber que nosotros/as y nuestros/as alumnos/as en tanto humanos/as en lo cotidiano sentimos, pensamos y actuamos en cada acción. Creemos que hacemos lo correcto y en realidad hacemos lo mejor que podemos en ese instante, por ello a veces nos equivocamos. Cuando nos damos cuenta debemos reparar el error, pero a su vez considerar que no podemos estar siempre con temor o miedo a equivocarnos ya que esto sucede con el devenir de la vida, algunas veces todo sale bien y otras no tan bien. Si debemos considerar todo como un aprendizaje en este proceso evolutivo relacional humano que es la vida, en la que está nuestro trabajo que es en la escuela, pero en el que también están la familia, la institución escuela, el trabajo de todo el entorno a nosotros, los/as amigos/as, etc.

Percibir la realidad descubriendo que son las ilusiones/sueños en la vida y que la realidad nos conduce a aceptarnos y aceptar. Según los sufíes hay tantas realidades como los espejos pueden mostrarnos. Tal vez cada uno/a consideremos realidad a “algo” y en el conversar humano construimos una realidad vivible amorosa en la vida áulica que a cada uno/a le será de utilidad para su vida relacional familiar, social, laboral, etc. cada día.

Según Maturana “el fundamento emotivo en que ocurre la vida de la comunidad humana, es la cooperación, la confianza mutua y el mutuo respeto en las relaciones interpersonales. Los Seres Humanos nos enfermamos en un ambiente de desconfianza, manipulación e instrumentalización de las relaciones. Nuestros niños necesitan crecer en la confianza, en la aceptación corporal sin exigencias, en el placer de estar juntos, esto es, en la cooperación para llegar a ser individuos bien integrados y seres sociales”³⁴. A pesar de reconocer de la biología que nuestras características son neotécnicas (otro/extender) de ello solo nos queda la etapa relacional de respeto mutuo y de la cercanía corporal aceptada en su totalidad, pero no el de sometimiento y dominación que sí los chimpancés. Estos son imitados por las relaciones políticas que enferman a la humanidad. La inteligencia nos ayuda a discernir y el

³⁴ Maturana, H. y Verden Zoller, 1993 en Maturana 2002:125

lenguajear (conversar) con los/as otros/as nos permite interactuar para expresar nuestro emocioonar relacional y convivir cooperando. En otros estudios el investigador ha manifestado que sin amor el Ser Humano se enferma. El amor es una emoción relacional comunicacional.

Desde los primeros homínidos hasta hoy hemos recorrido un gran camino de cambios. La guerra ha sido una constante del Ser Humano para dominar. Eso lo ubica en lo primitivo de la neotecnia, pero en sí si analizamos la historia de la humanidad podemos preguntarnos ¿de dónde saca el Ser Humano la guerra sino es de su deseo de posesión, de poder, de dominar a los demás Seres Humanos, de su materialismo económico- emocional? Considero que el Ser Humano tiene todo de su Yo en potencia y conforme a su infancia y entorno familiar escoge el camino del amor o el del desamor.

¿Qué hace el lenguajear? Permite la comunicación, pero igualmente esta se da en ambos ambientes, lo que diferencia el lenguajear en el amor del que se da en el des- amor es el emocioonar, el contacto corporal, la aceptación del Ser que da el primero y en la no aceptación de ese Ser sino el deseo de dominarle, de manipularle, el distanciamiento corporal el grito o autoritarismo del segundo.

Nuestra vida epigenia individual según Maturana, en la que intervienen genes e historia, es la que se constituye en uno de esos dos ambientes por ello al ejercer como educadores/as nos encontramos con esas historias familiares en nuestro alumnado. En ese espacio relacional es importante facilitar las relaciones en el amor: aceptación y respeto mutuo, lenguajear/ conversar, dar amor/ afecto oyendo al/a la otro/a para ir construyendo una sociedad más encausada en el respeto y mutua aceptación que en la guerra, lucha y/o dominación.

En el diario vivir relacional su un niño o una niña son considerados estorbo y no se los acepta, sufren y creen que la vida relacional es como la viven cada día. Al llegar a nosotros/as en el ámbito escolar se relacionan inconscientemente desde esa actitud psico-emocional corporal con todo su entorno. Nosotros podemos serles útiles en educarles en las normas y valores de una convivencia humana diferente a la que vive cada día. Debo aclarar que la situación psicoemocional de un niño o una niña no se relaciona con lo económico. Es decir que el poseer dinero no es una razón para que la vida de una persona se desarrolle en el amor. El dar bienes materiales no es precisamente sinónimo de amor a pesar de que muchas personas solo saben expresar su afecto a través del dinero. El amor o des- amor se da en el Ser Humano en su totalidad sin diferenciar la clase social, etnia y

género: para corregir esto debemos conducir al Ser Humano a la reflexión y no al taxativo ¡Está mal así! Cuidar de rechazar el ser y decirle como debería ser ya que queremos que sea según nuestro modelo mental de cómo debe ser. Lo adecuado es conducirlos/as a considerar que tipo de vida viven y por medio de la reflexión analizar juntos/as el tema con el fin de que sepan que hay otra manera de ser tratado/a en la vida intrafamiliar y relacional extra familiar.

Cuando hablamos de cuerpo es importante que se considere al cuerpo como el primer exteriorizador del estado psico-emocional del Ser Humano. Si el cuerpo hablara, lenguajea verbalmente lo que siente ese lenguaje no verbal, el Ser Humano se enfermaría menos físicamente.

Una educación intercultural ha de ser humana, es decir ha de considerar al/a la otro/a como válido/a con su cuerpo étnico, su identidad étnica-socio-cultural e individual lo cual le permitirá Ser y a su vez considerar que la identidad sociocultural no asegura el amor familiar, sino que cualquier identidad humana sociocultural puede desarrollarse en el amor o el des- amor.

La educación y en ella la educación física intercultural debe considerar, en este siglo XXI, la curricula escolar y alejarse de las modas deportivas tentadoras que la invaden en muchos lugares, actualmente las aulas. La moda mediática que domina lo sociocultural mundial que buscó homogeneizar a los humanos sabemos que ha provocado reacciones nacionalistas muy fuertes en Europa y el rebrote de la xenofobia enfrentada con los grupos que defendemos la diversidad humana y el derecho a vivir en el país que uno/a desee o deba hacerlo por razones laborales. Toda esa moda trata de desviar la atención a través del deporte o programas que atrapan las emociones instintivas humanas las cuales conducen a la lucha desmedida o la competencia para obtener “algo”, para “ser alguien”, desvalorizando lo antes expresado desde lo corpóreo en interacción con las otras materias de la escuela y la familia.

La educación física abordada desde lo psicosociomotriz

La educación física como una profesión puede desarrollarse desde dos ámbitos: formal y no formal.

Formal es el ámbito educativo en sus distintos niveles: Inicial, Primario, Secundario y Universitario. Su ubicación en el ámbito pedagógico o educativo en las Ciencias de la Educación con aportes

desde la Ciencias de la Comunicación, la Psicología y la Antropología. La pregunta que guía nuestra propuesta es: ¿Qué rol cumple la educación física en ese contexto? ¿Para qué educación física en la escuela (en sus distintos niveles) y en la Universidad?

Informal: Es el ámbito de la sociedad en general. Centros de educación física, centros municipales, centros de deporte municipales, centros de educación física provinciales, Clubes de Barrio, Clubes privados, Gimnasios, grupos de turismo, Hospitales y demás centros de salud, etc. Su lugar en la sociedad nos permite ubicarla (con la excepción de los Centros de Educación Física) en las Ciencias Sociales, de la Comunicación y Psicología. En este ámbito las preguntas rectoras del trabajo en la materia de sus profesionales podrían ser: ¿Qué rol cumple la educación física en cada uno de estos lugares? ¿Cuál es el objetivo de los padres, dueños/as, de las instituciones y cual el del/de la docente a cargo de cada grupo? ¿Es posible en este ámbito conjugar los objetivos de todos o se dan los de unos sobre los de otros/as? Aquí se conjuga una multiplicidad de objetivos personales/ institucionales los cuales no siempre están sistematizados como sí lo han de estar en la escuela. Igualmente sabemos que las políticas educativas, en la actualidad, son regidas por macro poderes mundiales entre los cuales podemos destacar al Fondo Monetario Internacional como definidor de las políticas públicas de educación más que los gobiernos.

La educación física trabaja con el Ser humano motivo por el cual es importante reflexionar al respecto y preguntarnos: ¿Qué imagen de ser Humano rige nuestro hacer cotidiano en el ejercicio de la profesión? La imagen de Ser Humano ha sido una constante en los paradigmas epistemológicos que rigen la educación física al igual que la educación. Esos Paradigmas son básicamente originados en occidente descartándose los de oriente y América.

La imagen de Ser Humano que actualmente rige a la sociedad sigue siendo el europeo u occidental, se ignora la imagen que existía en América, África y oriente. Esa domina la totalidad de la humanidad en el considerar qué debe hacerse y qué no en la interacción social educativa. Hacer una aproximación teórica a ella es de importancia si queremos desarrollar una educación física que nos permita comprender al ser humano diverso étnica-social y culturalmente que vive en esos lugares y permitirá desarrollar una propuesta en los ámbitos formal y no formal más abarcativa y humanista o humanitaria que la actual.

Bibliografía

Maturana, H.: "La Objetividad: un argumento para obligar" Edit. Océano y Dolmen, 2da. Edición España 2002

Maturana, H. y Nisis, N.: "Formación humana y capacitación" Edit. Dolmen y Océano; 4ta edición, España 2002

La educación física: una mirada desde el análisis del libro “*La objetividad un argumento para obligar*” de Humberto Maturana³⁵

La Educación Física como tal no puede negar su rol fundamental en el sistema educativo. En él una “masa social” cada día llega a la clase de educación física desde el nivel inicial hasta la universidad. Si bien en este último espacio pedagógico del sistema lamentablemente no se la implementa, discurso-acción contradictorio, ya que a pesar de la difusión de actividad física “Para Todos” en esa edad en un ámbito sistemático social pedagógico formal casi no existen espacios para que el alumnado universitario desarrolle alguna actividad física de gran importancia para la mantención de su salud psicofísica.

¿Qué es la objetividad en la sociedad, el sistema educativo, en la educación física?

Según Maturana “Cada vez que queremos convencer a alguien para que concuerde con nuestros deseos, y no podemos o no queremos usar fuerza bruta, ofrecemos lo que llamamos un argumento objetivo o racional”³⁶

Podemos analizar si existe una sola realidad (¿la nuestra?) o una multiplicidad de ella conforme cantidad de personas interactúan en la sociedad o en un grupo social determinado. Según estudios sobre comunicación humana la realidad está relacionada con el propio imaginario simbólico motivo por el cual existen varias realidades creadas por nosotros mismos, algunas de las cuales son coincidentes con las de otras personas y otras son realidades o maneras de ver y ubicarse en el ambiente humano en el que vivimos personalmente.

En la educación física como en cualquier otra área del conocimiento existen investigaciones teóricas, investigaciones que hacen teoría y acción y docentes que hacen acción: dan clase. ¿Es objetiva la educación física o está dominada en la actualidad por fuertes paradigmas epistemológicos que se desarrollan en compartimentos estancos?

Las personas en tanto observadores y actores generalmente decimos que usamos la “racionalidad en el diario vivir personal/profesional. Por ello, según Maturana, todo lo que hacemos nos permite

³⁵ Maturana, H.: (2002) *La objetividad un argumento para obligar* Edit. Océano y Dolmen; Santiago, Chile 2da. Edición.

³⁶ *La objetividad un argumento para obligar* pp.13

encontramos en nuestro hacer. Esa experiencia que nos sucede “en la praxis de vivir” en el lenguaje, es decir que somos ante todo Seres Humanos Comunicacionales.

Nosotros somos “occidentales y modernos, miembros de una tradición cultural greco-judeo-cristiana a la cual la ciencia moderna pertenece, nos gusta explicar y formular preguntas que demandan respuestas explicativas”³⁷. ¿Ahora la educación física ha detectado su ignorancia de África, Oriente y América para considerarse en tanto una ciencia que estudia el movimiento humano? Ninguna respuesta da a esas otras identidades ya que las teorías de los juegos se elaboran, con excepción de Malinowski y Foster, en la cultura antes mencionada y además en su conceptualización de las ciencias biológicas, sociales, etc., no permitiendo el ingreso de la conceptualización no occidental.

Aplicar esto ¿es ser objetivo? ¿qué es la objetividad? ¿Constitutivo o entre paréntesis?³⁸ ¿Se desarrolla la educación física en la objetividad constitutiva como tal o según lo que algunas personas del área, generalmente las que tienen acceso al poder (publicar, gobierno, etc.), en una forma similar de objetividad, considera ha de decirse y hacerse?

Los Seres humanos somos quienes generamos nuestra realidad a través del diario vivir. En ese diario vivir existen muchas realidades. Entonces... ¿es posible la unicidad o la interacción? Este tema se irá desarrollando en toda la extensión del trabajo analizando la objetividad como un elemento del diario ejercicio profesional.

La objetividad se da en el lenguaje, generalmente por medio de explicaciones, que generan conducta-acción. En el diario vivir eso se da en todos los momentos/campos en los que actuemos/interactuemos y en él nos encontramos con otros/as colegas “que usan el mismo criterio de validación para sus explicaciones”³⁹ y con otros/as que no operan en el mismo criterio de validación y es allí donde se denotan y connotan las emociones negadas por el raciocinio occidental y no siempre se produce un análisis objetivo del tema en cuestión sino que suele darse un ir y venir de ideas que procuran convencer a quien no explica en el mismo dominio cognitivo. “Debido a todo esto, en el camino explicativo de la objetividad con paréntesis, los observadores que se encuentran en un desacuerdo no se encarnan como antagonistas en la búsqueda de un argumento convincente. En verdad, lo que ellos hacen es buscar un

³⁷ Pp. 19

³⁸ Pp. 20

³⁹ Pp. 29

dominio de coexistencia en aceptación mutua (entendimiento), o de la aceptación de sus desacuerdos con una separación en respeto mutuo, o de una mutua negación responsable”.⁴⁰

En esta situación de objetividad con paréntesis, al ser observadores de la relación con otras personas desde nuestra mirada de la realidad somos conscientes de lo que sucede. Por ello tal como dice Maturana la “razón” no nos da una realidad que se asume como independiente nos muestra la realidad y tal vez cada uno/a la asume como desea o puede hacerlo en ese momento.

“El poder convincente de la razón que vivimos en nuestras vidas racionales es cultural social, y resulta de nuestra implícita adopción a priori (esto es, no racional) de las premisas constitutivas que especifican las coherencias operacionales de los dominios conversacionales en los cuales aceptamos los argumentos que consideramos como racionalmente válidos, (...) no podemos forzar a nadie a través de la razón para aceptar como racionalmente válido un argumento que él o ella no ha aceptado todavía implícitamente como válido, aceptando en el cual tiene coherencia operacional, y que todo lo que podemos hacer en una conversación en la cual no existe un acuerdo previo implícito, es seducir a nuestro interlocutor a aceptar como válidas las premisas básicas que definen el dominio en el cual nuestro argumento es operacionalmente válido”.⁴¹

Como seres humanos lo somos en el hablar, en el lenguaje acompañado de nuestra propia historia lo que conlleva a decir de nuestras propias emociones y reacciones en ese comunicarnos con los/as demás.” Por estas razones, explica Maturana, es esencial para entender al observador como ser humano, explicar el lenguaje como fenómeno biológico”.⁴² El lenguaje surge en la evolución humana. Una persona que al nacer se la aísla, no desarrollará el lenguaje como tal, sino solo sonidos.

Según el investigador “en consistencia con el principio básico del camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, los observadores que asuman el camino explicativo no pueden evadir tomar el lenguaje como un sistema de comportamiento que ellos usan para comunicarse entre ellos respecto de entidades que existen independientemente de lo que hacen”.⁴³ Es decir que al querer hablar del lenguaje se usan palabras ya

⁴⁰ Pp. 46-47

⁴¹ Pp 47

⁴² Pp. 48

⁴³ Pp.48

que este no es signo a explicar. De allí que el lenguaje sea una de las estructuras comunicativas humanas más importantes el cual puede ser utilizado premeditadamente o no para dañar a otra persona y su autoestima, así como puede ser utilizado amorosamente y ayudar a superarse desde la infancia. Eso influye en la biología de la persona que es cuerpomente (término acuñado por Chopra). En este punto de la comunicación humana es importante que cada docente “mire” su Yo interior pensando como realiza su comunicación en el ámbito pedagógico-escolar si lo hace para que la persona se realice como tal o sigue la moda de deportivizar y clasificar a las personas-alumnos/as según lo que él/ella considera rinden acorde al modelo pedagógico creado o la desvirtualización del real rol pedagógico de la educación física escolar.

Ese emocionar en el lenguaje profesional no existe fuera del cuerpo de cada uno. En cada instante se producen conductas acciones corporales. “Aunque nosotros no estamos usualmente conscientes de esto, en la vida diaria mostramos que sabemos que éste es el caso con los adjetivos que usamos usualmente para caracterizar el lenguaje de una conversación, en término de lo que nos pasa en nuestros encuentros corporales. Así, nosotros decimos que las palabras eran suaves, acariciadoras, duras, penetrantes..., todas palabras que se refieran al contacto corporal.”⁴⁴ Verdaderamente nosotros podemos matar o exaltar con palabras como experiencias corporales. Nosotros matamos o exaltamos con palabras, porque como coordinadores de acciones ellas ocurren a través de interacciones corporales que gatillan en nosotros cambios en el cuerpo, en el dominio de la fisiología.”⁴⁵ ¿Es igual la imagen de cuerpo entre occidente, América, África y oriente? No, por cierto, este es un tema para abordar en profundidad porque la educación física occidental (por estar inmersa en la sociedad) aún no conoce esas otras imágenes de cuerpo y su conceptualización. Pero también debemos leer y releer el concepto que nos muestra como a través de las palabras que emitimos en clase, las que van acompañadas de gestos corporales y del rostro, atacamos “matamos” o aceptamos “exaltamos”. Eso es fundamental también poderlo transmitir a los familiares de nuestros/as alumnos/as ya que una acción psicológica “deja marcas en el cuerpo” y esas marcas están ubicadas en la psique y de no sanarse traen consecuencias en la autoestima de la persona. También daña la adulación inadecuada o falsa realizada por compromiso, para quedar bien, etc. La degradación porque una

⁴⁴ El subrayado es mío

⁴⁵ PP. 55 y el último subrayado es mío.

actividad física no sale bien o por la ropa que se porta o el color de la piel hace más daño que una cachetada. Los/as educadores/as deben reflexionar sobre este punto debido a que el mismo es fundamental en el trabajo con humanos. Lo mismo puede trasladarse al área del alto rendimiento, y hay claros ejemplos en los distintos deportes de situaciones de stress emocional que han llevado al suicidio o al abandono de la profesión. Pensemos que el investigador manifiesta que esas palabras que son “actitudes” gatillan su efecto en el cuerpo “en el dominio de la fisiología” base del trabajo corporal que debe realizar un/a profesor/a de educación física escolar.

Ese cuerpo fisiológico no es solo eso, sino que es un cuerpo que “siente, piensa y actúa” en tanto ser humano y no dualidad Platoniana o Descartiana. Ese mismo reflexionar y lenguaje occidental –nacional niega las emocionales porque considera que no las produce el raciocinio: “usa la cabeza” dice el dicho popular para exigir a una persona la desaparición de su yo emoción ante determinada situación.

“La cultura occidental, a la cual nosotros científicos modernos pertenecemos, menosprecia las emociones”⁴⁶, o al menos las considera un recurso de acciones arbitrarias que no merece confianza porque no surgen de la razón⁴⁷ nos muestra con claridad una realidad que aún está presente en la vida y en la educación física porque es parte de la vida, reprimir lo emocional ¿y liberarlo en el deporte como espectador? El cuerpo mecanizado, deportista, subsistente en nuestra área, es muy poco el espacio “abierto” en las clases de educación física al “cuerpo vivido”, a ser. Según Maturana esa negación de las emociones en cada hecho de nuestra vida “como trasfondo corporal” nos limita en el entendimiento de los fenómenos sociales cotidiano. Los distintos estados de ánimo nos remiten a una “disponibilidad corporal” propia de cada situación. Al ser el cuerpo lo exterior del Yo observan a un ser humano nos puede remitir a inferir un estado emocional determinado. ¿El/la profesor de educación física se detiene en cada clase a observar a su alumnado? ¿Se detienen a mirarse a sí mismos/as en su corporalidad? ¿Su entorno? Según el investigador realizar este ejercicio nos permite “él o ella también se vuelve consciente de que su flujo emocional supone también un flujo a través de diferentes dominios racionales. O, lo que es lo mismo, tal observador se vuelve consciente de que el dominio racional en el cual él o ella construye sus argumentos racionales puede cambiar en la medida que sus emociones y estados de

⁴⁶ El subrayado es mío

⁴⁷ PP. 56

ánimos cambian”.⁴⁸ O sea cada uno/a comprueba en sí mismo la importancia que las emociones o estados de ánimo tienen en el desarrollo del vivir cotidiano propio, es decir con uno mismo y en la interacción con otros/as.

Como seres humanos somos seres comunicacionales, “acontecemos en el lenguaje”.⁴⁹ Ese lenguaje no es emitido sino acompañado de una comunicación no verbal presente a través de nuestro yo exterior EL CUERPO que no existe sin nuestro Yo interior pensar, sentir.

En nuestra interacción con objetos, animales, seres humanos y otros seres vivos o inanimados actuamos guiados/as por el flujo emocional de ese momento el cual puede ser permanente o no. En cada clase el alumnado reacciona conforme a lo que el sistema informe. Dicha reacción puede ser diferente según el nivel educativo.

Ejemplo: clase de educación física o recreo, primero salen corriendo.

¿Es liberación?, ¿trabajo y aula son sinónimos? ¿Recreo es jugar juegos sinónimos de libertad?

¿Cómo desarrollar la clase de educación física y la áulica para que el proceso de enseñanza-aprendizaje individual sea posible? ¿Cómo conjugar nuestro yo, en esos instantes, con el de las demás identidades individuales como las que interactuamos?

Una educación centrada sólo en lo racional. Trabajar en esa situación nos puede ubicar en dos extremos conductismo o libertinaje (cuando mal interpretamos el constructivismo) ¿Cómo lograr ubicarnos en el método justo para que cada uno aprenda desde su yo?

¿Cuál es el imaginario simbólico de la clase de educación física en la escuela primaria? Indagarlo nos explicitaría el perfil de cada profesor/a alumno/a. Puede ser desde “solo jugamos”; “sólo hacemos softbol”, lo que nos habla de un camino al observar las clases y detectar juegos predeterminados desde edades cada vez más tempranas. “Corren todo el día”. “No me gusta”, “me hace bien al cuerpo” puede mostrar lo que el alumnado manifiesta como su propia opinión por motivos varios que siempre están.

⁴⁸ Pp.46

⁴⁹ Pp.48

En el Nivel Medio el imaginario del alumnado tal vez no difiere de la realidad que se da en la escuela primaria. No existe una currícula sino solo contenidos como propuesta de enseñanza. En una investigación realizada por un grupo de docentes del área del Nivel Medio de las provincias del Neuquén y Rio Negro en este tema se pudo observar en primera instancia que nunca había habido una currícula y que la materia en ese Nivel se dictaba conforme el parecer del/ de la docente a cargo del curso quien iba siguiendo planificaciones de docentes que les habían antecedido. “Dentro del grupo de alumnos de 14 años, la mayoría la define como “buena”, “muy buena” o simplemente “me gusta”; un 25 % hace hincapié en los beneficios que acarrea a la salud (...) Las respuestas están más diversificadas en el grupo de 16 años, pero la mayoría relaciona la materia con la salud y el esparcimiento expone el Prof. Castro”⁵⁰ Desde lo que se cree que es la clase y lo que la misma es también se pueden dar diferentes realidades en cada institución y en cada alumno/a. “Yo pienso que la asignatura no nos sirve para nada, para una carrera comercial. Pero nos dejan bien físicamente, los profesores”⁵¹

El análisis de la “objetividad” es aplicable tanto al grupo de docentes como al de alumnos/as.

Ser objetivo/a desde la construcción de reconocernos seres humanos que generamos la realidad propia a través de nuestra acción e interacción con los demás seres humanos “en la praxis del vivir”. Nos hace “ver” que hay tantos e iguales “legítimos dominios de realidad” según tantos seres humanos interactúen, por lo tanto, para ser objetivos/as en la estructuración y organización de nuestra práctica diaria como docentes de escuelas, universidades e institutos, gimnasios, etc., debemos en primera instancia reconocer esto. Luego al ubicarnos en un paradigma epistemológico hacerlo desde la mirada el rol que cumple en el ser humano en tanto estructura psicósomática- anatómica-social y el rol que cumple en y para la sociedad. El deporte, algunos de ellos, deben ser analizados como fenómenos sociales creados por órganos de poder para manejar la masa humana desde lo afectivo-emocional (la psique) lo que trae a nosotros la frase “pan y circo” como “comida y espectáculo”. Ese elemento no lo consideramos en la

⁵⁰ Castro, M. “Traslación de las respuestas dadas por las alumnas y alumnos del Centro de Enseñanza Media Técnica N°8” pp. 79 en *Imaginario Simbólico Adolescencia: deseos, ideas y realidad. Una mirada desde la Educación física en el Nivel Medio (Ensayo)* Equipo interdisciplinario de investigación de Rio Negro y Neuquén, 2007, Neuquén, Argentina Edit. Los/as Autores/as.

⁵¹ Ídem ant. Gonzales, P. : “Traslación de las respuestas dadas por las alumnas y alumnos del Centro de Enseñanza Media N° 36” pp.64

objetividad de la educación física ya que lo consideramos externo y manejado por empresas y representados por la Secretaría de Deporte cuyos objetivos se alejan de los de la educación física. Con esto no quiero decir que los gobiernos diseñan políticas diferentes, NO. El lugar que ocupa la educación física en el Ministerio de Educación de la Nación de nuestro país con relación al que ocupa la Secretaría de deportes da muestra del dominio capitalista sobre el tema. Aquí el concepto deporte será utilizado por los nombres disciplinares: natación, hándbol, etc.

La objetividad planteada aquí puede ser usada por los/as colegas que están en el deporte de elite en tanto trabajan con seres humanos igual al resto de la sociedad. Lo emocional, en éstos/as es igual que en los demás seres humanos, aunque generalmente esta reprimido por el rendimiento físico que es la base de la vida cotidiana de cada deportista.

“De hecho como seres humanos vivir en comunidades que existen como redes de conversaciones entrecruzadas, no interceptadas, de diferentes tipos, que se pasean unas como otras en su flujo a través de su intersección en nuestras corporalidades.”⁵²

El sistema nervioso “es una red cerrada de componentes interactuantes” pero el sistema nervioso no permanece inactivo ante el accionar “humano” del Yo y del contexto por lo que “en la medida en que los cambios del sistema nervioso resultan en cambios de estado del organismo, y los cambios del organismo resultan en cambios en sus interacciones, esto es en cambios en su conducta, el sistema nervioso participa a través de sus dinámicas de estado en la generación de la conducta del organismo que él integra”.⁵³

El ser humano es un organismo con su historia propia cuya base está en lo emocional; en cómo fue tratado por sus padres, hermanos, abuelos, docentes, etc.

Ese Ser Humano-organismo genera conductas que tienen que ver con ese historial de vida pasada y la presente.

Podemos considerar que en la vida se dan procesos circulares en espiral y los mismos van generando conductas humanas a causa de la red comunicacional que es nuestra vida como Ser Humano. En ese vivir humano a veces a algunos seres humanos les es posible generarse, a si mismo/a, un dialogo consigo mismo/a, mirarse hacia su Yo y así en ese flujo comunicacional producir cambios los que a su vez generarán

⁵² Pp. 61

⁵³ Lo que está entre comillas: Maturana pp. 67. El subrayado es mío.

cambios en el flujo relacional consigo mismo y con otros Seres Humanos en ese lenguaje que es la vida (red de comunicación).

Pero ¿qué es la autoconciencia? Aquí el Yo se distingue del/de la otro/a y es un diálogo, el que opera la autoconciencia, según mi mirar con uno/a mismo/a. Pero... uno/a a veces está ya preparado/a para en ese diálogo “ver” y cambiar y otras veces el proceso es sólo “ver”. Si bien el poder mirarse a si mismo/a y adquirir conciencia del Yo que somos es ya muy importante para considerar el camino operacional de nuestro ser y organismo. En el proceso de autoconciencia el ser humano debe poner énfasis en conocer su cuerpo como organismo (conjunto de órganos) y como comunicador de un lenguaje sin sonido (lenguaje no verbal) así cada uno repare en por qué hace tal o cual gesto cuando otra persona con que interactúa dice “algo”; porque se siente de determinada manera ante esa situación ¿qué le sucede?, ¿Qué hay en uno/a de la otra persona que lo/a exaspera con lo que dice? y provoca ira y por ello se eleva el tono de voz o se da un portazo o se hace tal o cual gesto.

¿Por qué mi organismo actúa de tal o cual manera ante determinada situación? ¿Qué pensamiento o idea invade mi Yo-organismo-espíritu que me descompongo del estómago, que vomito, que no puedo evacuar mis heces? El otro no es también un espejo en el que me reflejo y solo puedo verme en ese espejo cuando comienzo también a trabajar mi autoconciencia. El/la otro/a no es culpable de lo que a mí me pasa, es mi Yo el que debe actuar poniendo límites y permitiendo mi propio desarrollo y la no invasión de otros hacia mí. Si yo pongo límites, desarrollo mi autoestima, el/la otro/a no me domina. Es así que al ser humano (uno/a asimismo/a) surge el yo en el lenguaje con los demás. Tal es así que Maturana afirma que “de hecho, todo el dominio de la autoconciencia surge como un dominio de recursión también en el darse cuenta de uno mismo. Para el investigador “nada sucede en un sistema viviente que su estructura inicial no permita como un caso de transformaciones históricas bajo una secuencia particular de interacciones. Aún en otras palabras, la estructura inicial de un organismo hace posible todo lo que puede sucederte en su historia individual, pero no especifica su futuro. Todo lo que ocurre en un sistema viviente acontece como un resultado de sus cambios continuos en una historia de interacciones en un medio”.⁵⁴ A eso él lo denomina epigénesis “por lo tanto, estrictamente no existe el fenómeno de determinismo genético entendido como especificación en los ácidos nucleicos de un resultado futuro en el desarrollo de un organismo”.⁵⁵ Por

⁵⁴ Pp. 71

⁵⁵ Ídem pág. ant.

ello que el diario vivir influye en nosotros y por ello “todo lo que hacemos, y todas nuestras diferentes maneras de vivir, aparecen incorporadas en nuestra corporalidad presentándose en nuestras acciones, y requerimos cambiar nuestra corporalidades para cambiar como personas. Finalmente, que esto no sea así no constituye todas nuestras posibilidades, aún cuando nuestras reflexiones puedan tener consecuencias en nuestro vivir”.⁵⁶

Si el cambio interior no se produce se repite una historia relacional generacional en el lenguaje consigo mismo/a y con los/las demás.

Si con esto miramos la historia occidental guiados por los estudios del Dr. Maturana y la Dra. Verdici en su texto “Amor y juego” podemos describir el alejamiento de la corporalidad producido en occidente desde Platón y la iglesia con su control sobre el Ser Humano. Aunque la mayor contradicción está en las orgías de los griegos, romanos y miembros de la iglesia de la cual los Borgia son sus representantes en el Medioevo y presentan en su vida toda una historia de la humanidad de lujuria y dominación que al realizarla descubrimos la contradicción y la manipulación que quienes tenían el poder ejercían sobre los trabajadores. Mientras se castigaba el pecado de unos los otros pecaban. Mientras se exigía que se tape el cuerpo y la desnudez era considerada impura, había fiestas y amantes en todos lados.

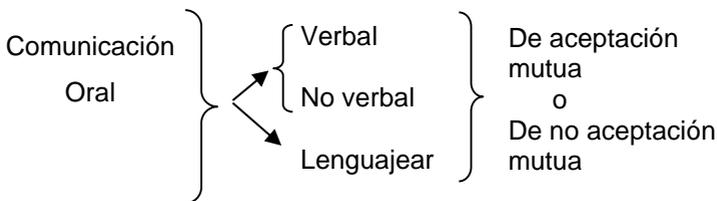
Por ello ¿la humanidad ha limpiado su Yo y ha modificado su autoconciencia? Es probable que sólo una parte de la sociedad haya hecho efectivo el trabajo de autoconciencia y superado los tabúes que aún dominan la sociedad en su totalidad. En ese trabajo introspectivo cobran fuerza los estudios de la Dra. Ancelin Schüzenterger plasmados en su libro “Ay mis ancestros” en los cuales “lo no dicho generacionalmente” o determinadas historias siguen invadiendo el Yo psique-espíritu-organismo de algunas personas los que al liberarse de su historial pueden desarrollar su Yo.

En el proceso de conocer si actuamos como observadores/as a veces esa acción se da en el marco de la objetividad en paréntesis en tanto que quien observa sabe que como tal no existe fuera de su lenguaje, de su comunicar, por lo que cuando la respuesta de la otra persona no es la esperada decimos que no es correcto lo que dijo o hizo, pero lo que hacemos es que distinguimos que lo que se dijo o hizo es diferente a lo que decimos o hacemos nosotros en tales circunstancias, por lo tanto creemos que existe una sola manera de

⁵⁶ Pp.73

decir o hacer las cosas y allí está el error de nuestra objetividad por que no existe una única respuesta en la interacción humana a no ser que seamos máquinas e engranajes de un sistema y que todos/as debieran responder igual o que la respuesta sea parte de un examen de contenidos predeterminados, caso contrario como Ser Humano ofrece una respuesta desde su Yo en ese momento.

Cuando se produce un desacuerdo en una Comunicación no solo actúa la razón sino también lo hace la emoción y es esta última la dominante. Aquí se puede observar con claridad la interacción cuerpo-mente de la que hablamos antes. Nuestro organismo reacciona acompañando las emociones. Así se dan una serie de acciones comunicacionales de nuestro Yo (cuerpo u organismo-mente/espíritu) “los encuentros corporales del organismo gatillan en él cambios estructurales que surgen a través de su conducta, pero ocurren en su fisiología”.⁵⁷ Es así que nuestro ego, psique, mente y espíritu interactúan con nuestro cuerpo. Ahora bien, hay algo importante en el Ser Humano: es la aceptación de sí la que permite la distinción del/de la otro/a y su aceptación como tal diferente a nosotros/as. No siempre aceptamos a las demás personas como son y en esa interacción se producen acciones y gestos corporales que lo denotan. El cuerpo habla más que las palabras cuando se da la aceptación mutua, la connotación de amor, aceptación, se descubren también en cada cuerpo. Los rostros expresan los distintos ánimos de la persona. Esa interacción corporal también es interacción.



La Comunicación es cambiante entre los seres humanos. Es algo fluido no estático. El dinamismo lleva y trae un flujo de energías del Yo individual que se pueden observar en el cuerpo de las personas que interactúan. Aún estando sola la persona no deja de Comunicarse. Cada uno con su Yo emocional personal está siempre gesticulando, actuando,

⁵⁷ Pp. 83. El subrayado es mío.

pensando. Si les observamos sin que se den cuenta podemos descubrir sus estados emocionales. Las tensiones corporales son en algunos casos, tratar de mantener la compostura desde un excesivo manejo mental que evita que surja lo emocional y la persona se exprese como tal.

Las tensiones son “cargas” emocionales. Según sea la misma y el lugar físico se relaciona como estados emocionales profundos que se evitan, reitero afloran. Hay disfunciones sexuales, respiratorias, emocionales, etc., que tienen que ver con estados que sí se resuelven con terapia o medicina holística. Cada uno convive en una sociedad que está constituida por diversas identidades: étnica, religiosa, clase social que se dan desde el nacimiento y corresponde a la estructura familiar. A esas identidades se le debe incorporar la del propio Yo que se constituye con la propia percepción de la realidad en la que vive. Es decir la identidad personal es la sumatoria de todas las anteriores más la que se va desarrollando sobre la propia percepción psicológica de la vida que vive.

Al ser parte de una sociedad con multi identidades cada uno/a debe adaptarse y aceptar a los demás o no. Si se da la aceptación, el amor, las relaciones tendrán una fluidez diferente. Cuando en esa interacción no ocurre una mutua aceptación, las relaciones son tensas, por ello las personas en el sistema social aceptarán a algunas personas y a otras no, ahí suele desaparecer la objetividad de lo que aquí hablamos ya que nos tornamos en controladores/as del otro/a. Si son como queremos que sean las aceptamos, y si difieren con nosotros las rechazamos. ¿Por qué hablar de objetividad cuando en realidad es una subjetividad? Tratar de aceptar a la otra persona como legítima, como alguien con pensamiento propio al que debo oír y respetar su opinión es una “ciencia” o sea es un esfuerzo enorme.

La envidia se ubica en el más oscuro deseo reprimido del yo. ¿Qué envidia? ¿Por qué? La otra persona tiene o hace cosas que yo no puedo hacer ni tener, pero... ¿miro las que yo así hago/tengo? ¿veo las que a la otra persona le falta? La autoestima no me permite aceptarme, amarme, y en consecuencia aceptar, amar, a la otra persona como tal y lograr admirar y felicitar por sus cosas.

La construcción de la vida ha de realizarse desde lo positivo. Pero el entorno mediático da mucho espacio a las noticias negativas. Y como el mismo tiene “poder” sobre la sociedad la conduce, a una gran mayoría, a construir su vida desde la negatividad, siendo esto (lo

mediático) un refuerzo psicológico del yo que se construye esa persona cada día en su entorno.

Todo eso es Comunicación y se da en el lenguaje verbal y no verbal. Según Maturana “el lenguaje surge en la historia evolutiva de los primates que resultan en seres humanos, como una característica de su vida social en el compartir alimentos, caricias, sexualidad y colaboración de los machos con las hembras en el cuidado de los niños”.⁵⁸ “Esto es lo que pasamos a llamar familia. Según se den y cómo esos 4 elementos a compartir:

alimentos,
caricias,
sexualidad,
colaboración

y como lo viva el/la niño/a será su Yo que se desarrollará como identidad Yo y como identidad social

“Cuando un observador ve que la conducta de algún miembro de un sistema social supone la negación de otros bajo la apariencia de aceptación, él o ella afirma hipocresía y carencia de sinceridad en ellos”⁵⁹. Cuando no se observa amor en esa interacción es cuando se hace esta apreciación “la hipocresía oculta nuevamente las contradicciones emocionales o continua como la exclusión de sus miembros falta de sinceridad (...) la falta de sinceridad siempre resulta en acciones conflictivas debido a la contradicción emocional involuntaria y la hipocresía. En otras palabras, es la conducta de aceptación mutua entre los componentes de un sistema social, no su sinceridad, lo que es esencial para su realización continua. No obstante, la sinceridad es esencial para la estabilidad del sistema y su existencia, a través de la salud emocional (ausencia de contradicciones emocionales) de sus miembros”.⁶⁰

Ser diferente en un sistema social, considerando que los sistemas sociales son conservadores, conlleva ser blanco de injurias, rechazo, crítica. Aquí se da la no aceptación de la otra persona como tal. No solo ser gay o lesbiana, ser socialista o liberal, usar el cabello de tal o cual color, etc., la persona puede ser expulsada, o si se acepta lo suyo (surge el amor) se le considera innovador/a.

⁵⁸ Ídem ant. Pp. 88

⁵⁹ Ídem ant. Pp. 88

⁶⁰ Ídem ant. Pp. 89

A su vez hay redes de sistemas sociales y en todas ellas se dan estos procesos de aceptación-no aceptación por parte de las personas. Ese dinamismo proporcionado por las conductas humanas puede desintegrar o no un sistema social. Para que ocurra un cambio que permita su renovación y no su desintegración es necesario que la conducta nueva sea aceptada y pase a formar parte de la conducta estándar que la sociedad tiene, sabiendo que somos lenguaje, conversación. Es importante considerar que todas las conductas o acciones humanas afecta a otras personas, y eso se revela en su Yo corpóreo "... Cada conversación en la cual participamos tiene consecuencias en nuestras corporalidades, y todo lo que hacemos en nuestra corporalidad tiene consecuencias en las conversaciones en la que participamos. O, en otras palabras, la forma de encuentro recursivo (dialéctico) de lenguaje y corporalidad resulta del carácter conservador de los sistemas sociales".⁶¹

El ego es una parte de la personalidad, es una de las múltiples identidades que una persona puede tener. El ego es lo opuesto al amor, a la aceptación del otro tal como es, más bien la imposición de mi yo sobre amor, mente sobre corazón.

Ética

La ética se da cuando ocurre un tipo de conversación entre las partes, pero la misma desaparece cuando una de las partes es la agraviada. Por ello racionalidad (mente) y emoción son los componentes básicos de la ética. Justifico a través de la razón lo que hago y además manifiesto patrones emocionales. Si nos rehusamos a compartir algo a pesar de "ser animales éticos" entramos en contradicción con nuestra ética y el ego domina el yo compartir, aceptar, amar.

La vida transcurre en un campo de lo ético que es en lo que nosotros solemos entrar en contradicciones racionales-emocionales, en una comunicación /lenguajear de razón-emoción: cuerpo –mente.

Los Seres Humanos son animales racionales por lo tanto y ante el dominio de occidente creemos que la racionalidad nos hace humanos no el amor, el corazón, como indica Rodolfo Kusch en sus estudios filosóficos tal como hacían los aztecas y mayas para quienes el centro de la educación era el corazón: el amor. Tan grande diferencia produjo el choque emocional-corporal-comunicacional de occidente y América tal como sucede en la actualidad además de entre las personas que

⁶¹ Ídem ant. Pp. 93

piensan diferente ante la vida, entre América mestiza india y la América europeizante.

Los Seres Humanos son animales emocionales, lenguajeantes que usamos las coherencias operacionales del lenguaje, a través de la constitución de sistemas racionales para explicar y justificar nuestras acciones, mientras en el proceso y sin darnos cuenta de él, nos cegamos sin el fundamento emocional de todos los dominios racionales que traemos a mano.

En todo momento la explicación racional no es tal sino que está acompañada por la emoción. Según Maturana somos animales éticos porque somos animales racionales/emocionales. Nos interesa el/la otro/a y por eso surge la ética. El amor la nutre, el desamor la desnute.

Nuestra tradición cultural dominada por la tradición étnico-socio-cultural occidental a veces no permite realmente vivir, disfrutar el emocionar, el amor, y dejar de ser tan mentales. Nuestra praxis del vivir está en lo emocional más que en lo racional (mente) por ello deberíamos abrir más el “corazón”: amor, aceptación de sí y del/de la otro/a tal cual es y alejarnos de la denominación de pensar, analizar, racionalizar todo.

“La vida humana está involucrada sobre sí misma en el flujo del acoplamiento recursivo dinámico del lenguajear, del emocionar y del cuerpo”⁶².

Es imposible por lo tanto negar la importancia de nuestro cuerpo como un todo con el emocionar/sentir y el pensar. El holismo considera esa totalidad dualizada desde Platón. “El cuerpo siente”, “el cuerpo piensa” solo hay que detener el aceleramiento personal y observar los seres humanos y podremos comprobar las disidencias o coincidencias entre el lenguaje verbal y el no verbal (lenguajear humano). Occidente mecanizó el cuerpo y la mente desvalorizando el sentir: “no llores!”, “los hombres no lloran!”, “quédate quieta!”, “deja de saltar no ves que te vas a ensuciar” y cuantas frases más alejaban y alejan la expresión del yo, las emociones individuales con un cartel prohibido ser, sentir. Expresiones como ¡Sonreí!, ¡Se cortés! amable, etc., ¿no son, acaso, también una imposición en contra del sentir?

Cada ser en su identidad de Yo no es una identidad solitaria sino una identidad social, de interacción con otros/as humanos/as. Si ese ser identitario logra vivir en el desapego de su Yo - ego que a veces le hace adquirir varias identidades ya que su objetividad no es tal sino una

⁶² Ídem ant. Pp.110

objetividad subjetiva que acepta a quienes no lo/a contradicen, podrá entonces vivir en una coherencia de pensar, sentir y actuar. Eso es sabiduría, algo que no se aprende en el vivir, y si la misma no se da el ser humano es algo mecánico, egoísta.

Según Maturana “el curso de la historia de la humanidad es el derrotero del emocionar, el deseo. Las emociones guían el devenir humano”⁶³ dice el estudioso ya que todo es un deseo y si se lo desea se puede procurar su concreción. El no podernos dar cuenta de eso surge en la organización patriarcal que vivimos que desvaloriza las emociones: “Maricón”, se dice al niño que llora, es decir que las emociones están autorizadas para ciertas personas: las mujeres, “los hombres no lloran”... Al igual que la histeria y la neurosis se les “carga” a las mujeres, “los machos” no son unos histéricos o unos neuróticos son los Súper en esta sociedad patriarcal que niega el emocionar humano como parte de la praxis del vivir.

¿Qué es el pensar analógico y causal?

Desde 3 millones de años, según Maturana, se viene dando la “historia de seres lenguajeantes, desde el pensar analógico sistémico”⁶⁴ ¿cómo es esto?

La biosfera se da en un continuum que conserva el vivir pero a su vez en ese vivir se van dando relaciones que lo hacen cambiante en su dinamismo y no como algo estático. En la biosfera interactúan distintas formas de vivir y así surge el pensamiento analógico de ese mismo mundo de relaciones en el lenguaje humano cotidiano.

Este tipo de pensamiento sobre el investigador es inductivo, generando que su acción “pensar” surja como un acto creativo por ello lo denomina “mirar y pensar poético”⁶⁵ porque es una manera de mirar, de pensar, de vivir en el lenguaje relacional humano. Este no es igual al pensamiento lineal lógico causal. Este es una mirada cerrada y local, no se permite a ver “Más allá de las circunstancias particulares que se viven en cada momento” que sí lo permite el pensamiento analógico. Este modo causal es “mirar y pensar ingenieril”.⁶⁶ Al mirar de esta manera se revela el orden de los procesos pudiendo “ver” el diseño de cada proceder para obtener los efectos deseados en el espacio relacional inmediato.

⁶³ Idem ant. Pp.124

⁶⁴ Idem ant. Pp.126

⁶⁵ Idem ant. Pp. 126

⁶⁶ Idem ant. pp.127

En la medida que la vida relacional se da en la biosfera surgen ambos modos de pensar. Espontáneamente surge el pensamiento inductivo, lo adecuado es según Maturana el “operar coherente de estas dos dimensiones relacionales”.⁶⁷

Si eso no sucede “se produce una discordancia en el vivir, que si pasa al ámbito de conservación del vivir (autopoiesis), resulta en la desintegración del ser vivo, y que si pasa en el ámbito de la conservación otra identidad relacional, ésta se pierde y surge algo nuevo. Con nosotros los seres humanos pasa lo mismo”.⁶⁸

Nosotros poseemos multiplicidad de dominios que nos permite diferentes tipos de relación, pero siempre está presente la emoción en el Yo humano, por ello si podemos vivir en el desapego con la aceptación “de la legitimidad de las circunstancias que se viven”⁶⁹ y si esa acción se da en el amor-aceptación de y del/de la otro/a es sabiduría, si no se da en ese contexto se produce la desintegración emocional, y la negación – no aceptación deslegítima, enferma a la persona humana.

La sabiduría humana surge de la armonía en el convivir cotidiano. Actualmente nos domina en el entorno laboral y a veces en el privado también, un mundo tecnológico. En ese mundo actual vivimos y debemos sostener un mundo relacional de afectividad emocional que sea real, palpable. Pero el entorno también suele nutrirse de lo que los medios masivos difunden y es complejo alejarse de ese mundo relacional y conservar el de la armonía, pensar causal/ingenieril se relaciona más con el hacer que con lo relacional humano que lo da el analógico. Ambas deben estar presentes en cada acción de la vida como predominio del segundo y sobre el primero.

El Ser Humano debería ser homo sapien amans y no homo sapien aggressan. Pero hay un devenir de la historia que cortó la naturalidad de la sexualidad y el amor relacional para organizar todo según la “objetividad” de quienes tenían el poder y entonces al Ser Humano se le impusieron normas de vida, no a los animales ni a los vegetales. El Ser Humano pasó de su libertad amorosa a un control de su vida relacional y surgieron los intereses materiales y surgió el poder... entonces lo causal surge como una ceguera humana. “Actualmente vivimos centrados en el pensar lineal causal, inmersos en una cultura manipulativa en lo que se cree que los problemas humanos son insuficiencias o limitaciones de conocimiento o información, y, por lo

⁶⁷ Idem ant. pp. 127

⁶⁸ Idem ant. pp. 128

⁶⁹ Idem ant. pp.129

tanto, solubles desde la racionalidad lineal causal. Más aún vivimos fascinados y cegados por la promesa tecnológica que de manera explícita o implícita dice que todo lo que se puede concebir o imaginar en un diseño que se ajusta a la coherencia operacionales al dominio que se le propone, se puede realizar".⁷⁰

Ahí no surgen los conflictos humanos, es decir la tecnología no nos produce conflictos sino nuestras "ambiciones que adquirimos en nuestra cultura del control, la desconfianza y la desvalorización de las emociones".⁷¹ Eso lleva a pensar que nuestros problemas están en el ámbito de conocimiento. ¡NO! Están ubicados en nuestro mundo relacional, en nuestras emociones, en ese entrecruzarse de los deseos, los propósitos, las aspiraciones, los miedos, las inseguridades, los rechazos contradictorios que padecemos y que no lo resuelve la tecnología sino el emocionar, el revisar nuestro yo más íntimo no desde el razonamiento lineal sino desde la mirada comprensiva del amor.

En occidente el "conocimiento" es un razonamiento causal lineal. La sabiduría, para Maturana; "ocurre en el ámbito humano cuando las personas viven su vivir cotidiano, con o sin problemas, siguiendo un curso en el que sus conductas surgen entrelazando comprender y conocer, y se hacen cargo del emocionar que se vive y convive en la comunidad a que se pertenece, actuando en la conservación de la convivencia social. Y en la que emoción se funda y conserva la convivencia social es el amor, la sabiduría ocurre solo desde el amor".⁷²

El vivir en una sociedad como la actual nos permite analizar si es posible elegir la sabiduría a una gran mayoría de la sociedad. Ser sabio/a se relaciona con el amor a sí y al/a la prójimo/a aceptándose y aceptando alejando deseos materialistas de desear poder y dinero desmedidamente, ser autoritario/a, déspota y controlador/a desde la subjetividad disfrazada de objetividad. Las emociones son las que continuamente están generando nuestros gestos, nuestros tonos de voz al expresarnos oralmente. Por ello es importante reconocer y asumir neutro yo emocional-racional hacernos responsables de nuestro accionar, de nuestro hablar en la interacción con las demás personas de la sociedad en la que vivimos. Poder "sentir" las emociones en nuestro cuerpo-mente-corazón-estómago-garganta y saber que a veces es más importante inhalar-exhalar y no dejar que actúen solo las emociones sino que a ella le incorporamos el pensamiento racional-causal-lineal a

⁷⁰ Idem ant. pp.136

⁷¹ Idem ant. pp.137

⁷² Idem ant. pp.138

ese pensamiento analógico, que nos domina y conocemos, para poder llevar adelante la interacción humana con amor y aceptación sin reprimir las emociones pero sí pudiendo calmarnos para decir/hacer lo mismo pero no en el descontrol de lo emocional sino en la calma del emocionar que permitirá expresar lo que sentimos/hacemos considerando a quién va dirigida nuestra acción/palabra como un/a legítimo/a otro/a y a su vez considerando lo que Lacan dijo “yo soy el otro” o Jesús “háganle a las demás personas lo que le gustaría que ellas le hagan a ustedes”. Si nos gusta que nos hablen con amor, amabilidad, claridad, etc. hagámoslo nosotros con los/as demás personas y la respuesta será maravillosa.

Bibliografía

Maturana, H.: “La objetividad. Un argumento para obligar” Edit. Océano y Dolmen; Santiago, Chile 2da. Edición junio del 2002

El discurso y la imagen del otro en la conquista de la Patagonia Argentina ⁷³

Presentación general del tema:

La teoría es el mero discurso, lo que se dice o escribe. La práctica es la realidad. “en el campo se ven los pingos”. Ahí es donde se puede comprobar si un/a alumno/a étnicamente diferenciado o de clase social diferente es respetado como ser humano o hay una xenofobia reprimida pero latente.

La imagen del otro, el indígena argentino de la Patagonia y pampa, según cartas de la curia, nacionalidad italiana o españolas y militares argentinos descendientes de occidentales, del siglo XV a principios del XX.

El Ser humano existe porque nace de la unión de una relación sexual que tiene entre otras finalidades la de procrear y conservar la especie. Por lo tanto ¿podemos atrevernos a decir, en nuestro discurso de la imagen de uno/a y del/de la otro/a, que todos/as nacemos igual “ante los ojos de Dios?”. Al parecer esa expresión ha sido (no abordaremos en nuestro trabajo si lo sigue siendo ya que nos abocamos a un espacio temporal de épocas específico) solo un discurso en el que se ubicaba a un grupo humano especialmente: el blanco occidental. En el estudio de la otredad solo, también trataremos la otredad desde lo étnico y no de clases sociales o género.

¿Qué le sucedió a los otros grupos humanos que no eran parte de esa estructura y que también habitaban el territorio patagónico y pampeano de una Nación llamada Argentina y cuya denominación identitaria era la de “Indios”? ¿Qué imagen se construyó de ellos desde el poder religioso y político que gobernaba el país? ¿Cuáles fueron los patrones mentales de la época que rigieron esa construcción “imaginaria de ellos” y a partir de la cual se relacionaron? ¿Por qué convenía mantener esa construcción teórica de “otredad” de ellos?

Para abordar este trabajo teórico abordaremos el estudio de las cartas de militares que desarrollaron la Conquista del Desierto en la zona pampeana y patagónica y los escritos de los Misioneros

⁷³ Trabajo escrito para rendir el Seminario “El discurso antropológico y el Problema de la Identidad” Dra. María Susana Paponi del Módulo I: “Cultura y Subjetividad” (Teórico – Práctico) de la carrera de Posgrado: “Especialización en Filosofía y Crítica de la Cultura Aprobado. Transcrito con modificaciones realizadas exclusivamente para este libro.

Salesianos en la Patagonia. Para ello la población en estudio será la constituida por los Pueblos Ranquel, Tehuelche y Mapuche.

La bibliografía utilizada han sido los textos de Foucault y se incorporaron textos de Todorov y de Bonfil Batalla además de la específica en la que figuran los textos y cartas que se utilizarán para analizar la imagen del otro.

Presentación específica del tema:

En la Patagonia argentina entre los siglos XV y XIX se dieron varios procesos diferentes. Por un lado, en los primeros siglos el territorio fue surcado por diferentes grupos étnicos americanos que vivían en el mismo y por quienes huían de los conquistadores. En la medida que se avanza sobre el territorio argentino hacia el siglo XIX esos territorios van siendo apropiados por los militares quienes se los entregan a sus familiares o a colonos extranjeros. Aquí surge la imagen del otro: el indígena argentino de la Patagonia y pampa ante los ojos extranjeros y viceversa. Nos aproximamos al análisis de esa mirada desde las cartas de la curia de nacionalidad italiana o española y de militares argentinos descendientes de occidentales, del siglo XV a principios del XX y analizamos si esto tiene relación o no con la intención del discurso de la época.

Introducción:

“Quiero hablar del descubrimiento que el yo hace del otro. El tema es inmenso. Apenas lo formula uno es su generalidad, ve que se subdivide en categorías y en direcciones múltiples, infinitas. Uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea, y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo: yo es otro. Pero los otros también son yos: sujetos como yo, que sólo mi punto de vista, para el cual todos están allí y sólo yo estoy aquí, separa distingue verdaderamente de mí”.⁷⁴

Hablar del otro es hablar de alguien con quien estamos interactuando y que puede o no pertenecer a nuestra misma identidad étnica, cultural, social, de género, etc., motivo por el cual no necesariamente tendrá nuestros mismos patrones de “conducta”. Pero el no poseerlos no quiere decir que no sean los suyos, tan importantes como los míos. Ese/a otro/a es igual que yo un Ser Humano y como tal

⁷⁴ Todorov, T. *La Conquista de América: el problema del otro* Edit. Siglo XXI, 3ra. Edición en español, México D.F., México 1991:13

posee los mismos Derechos que yo y los mismos Deberes. "Lo que me gusta de Ti no es lo que nos asemeja sino lo que nos diferencia"⁷⁵

¿Cuál es la realidad en la sociedad de los/as humanos/as? ¿Qué sucedió históricamente en las relaciones de interacción comunicacional entre humanos? ¿Siempre hubo respeto de los/as otros/as o se dieron procesos de imposición de modelos conductuales considerados como aceptados en desmedro de otros que se consideraban nefastos? ¿Quiénes determinaban lo que estaba bien hacer y lo qué no? ¿Qué rol le cupo a la religiosidad en este accionar?

A partir de la llegada de Colón a Abya Yala en 1492, en el sector de Las Antillas, comenzó en este territorio un sistema de vida diferente al que se venía dando desde hacía siglos. La Conquista de Abya Yala, denominada América en homenaje a Américo Vespucio, cambió el curso de la vida de quienes poblaban la misma. En nuestro país entre los Siglos XV y principios del XX se dio un proceso de interacción relacional entre quienes poblaban el territorio antes de la llegada de los conquistadores y los que llegaron a conquistarlos y sus posteriores sucesores nacionales acompañados siempre de la Iglesia Católica. ¿Cuál era el concepto del/de la otro/a que tenían esas personas que llegaban a estos territorios? ¿Cuál fue la imagen que ellos constituyeron en su yo cuándo vieron a quienes vivían en el mismo? ¿Cuál fue la relación que se entabló y qué juicios de valor la acompañaron de parte de los no originarios de estos territorios sino de los descendientes, mestizos con originarios en algunos casos, de los occidentales llegados al mismo?

Foucault estudió la constitución de los Seres Humanos en Sujeto en nuestra cultura y en ello la estructuración de esa construcción del Sujeto a través de "prácticas divisorias". El sujeto o bien se divide a sí mismo o es dividido por los otros. Este proceso lo objetiva. Los ejemplos son el loco y el cuerdo; el enfermo y el sano; el criminal y los "buenos muchachos".⁷⁶ Según el investigador se dan relaciones en ámbitos institucionales las que se convierten en relaciones de poder. El Estado es una institución en el que las mismas se dan y que a veces suelen convertirse en verdaderas patologías del poder. Señala dos patologías del poder del siglo XX "el fascismo y el estalinismo" que al parecer sólo "Emplearon un extendido mecanismo ya presente en la mayoría de las

⁷⁵ Serrat Te Guste o no en "Nadie es Perfecto" Ariola S.A. 1994

⁷⁶ Foucault E; "Sujeto y el Poder" en Dreyfus, H. y Rabinow, P. Michel Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* Edit. Nueva Visión, Bs. As. 2001: 241

sociedades”.⁷⁷ Las relaciones humanas se dan en el marco de saberes que producen poder y generan la construcción de sujetos. Como lo planteado por el autor son acciones comunicacionales reales, las mismas pueden ser aplicadas al análisis de las relaciones que se dieron entre nuestros actores Originarios o Indígenas y descendientes de los Conquistadores o Arribados a estas tierras argentinas pampeanas y patagónicas. Esos otros que constituyen la diferencia, la otredad, los diferentes étnica, cultural y socialmente son quienes estarán presentes en nuestro análisis, mirados en esa relación de saberes y poder que construyen al Sujeto y proporcionan como resultado, las acciones que se dieron contra los Originarios y su “resistencia a ese poder”.

Fundamentación:

El presente trabajo se fundamenta en el interés de analizar la mirada y consecuente construcción de la otredad por parte de religiosos y militares que interactuaron con los Pueblos Originarios de América⁷⁸ que dio lugar al genocidio que los mismos sufrieron entre los siglos XV hasta principios del siglo XX innecesariamente. La mirada de las sociedades occidentales unificadas como España, en aquella época, y las posteriores sociedades que llegaron, como por ejemplo los religiosos, tenían una mirada monocultural la que en la actualidad no sólo no ha desaparecido en este territorio, sino que en Europa ha dado lugar a las cruentas guerras como la de Serbios y Croatas en la ex Yugoslavia, la continua lucha entre los Vascos y el gobierno español, etc. Reconocer la otredad en sus diferentes estructuras: etnicidad, género, sexualidad, clases sociales, etc. es un ejercicio que aún la humanidad no ha logrado totalmente ya que es un camino de convencimiento individual.

Población en estudio:

Para el presente trabajo he seleccionado a los Ranqueles que poblaban territorio cerca de Río Cuarto en lo que se denominaba Pampa Argentina y una imagen de éstos de 1641 del Misionero P. Quesada en el que aborda el concepto “fealdad”, a los Huarpes a través de la Carta al Deán de la Catedral de Buenos Aires, Compañía de Jesús, a S. M. Dr. D. Valentín de Escobar en 1678 escrita por un misionero y los cuales

⁷⁷ Ob. cit. ant. pp. 243

* Uso esta expresión dado que en la actualidad se ha comprobado, científicamente, que algunos de los pueblos que habitaban el territorio nacional a la llegada de los Conquistadores no eran originalmente de aquí sino que hubo algunos que llegaron huyendo del genocidio que sufrían en sus lugares de origen.

negociaban con los Ranqueles. Aquí se presentan los conceptos “bárbaros”, “carniceros”, “gente muy perjudicial”, “modo bárbaro de vida”, etc. El concepto de que adornarse, por parte de los varones, es ser similar a las mujeres escrito por el P. Juan Molina (127), en 1787 en una descripción personal de los pehuenche quienes también interactuaban con estos dos grupos indígenas. Ya ubicada más en la Patagonia y con la mirada de misioneros salesianos podemos decir que la imagen de “salvajes” continúa aunque pareciera no estar elaborada en la misma construcción de poder que la del Estado, así transcribimos parte de los escritos y/o cartas de los misioneros: Padre Santiago Costamagna, Capellán de la expedición de 1879, el padre Ángel Piccono en 1886, Monseñor Cagliero en 1887, padre Milanessio en 1891 y Monseñor Cagliero en 1903, todas ellas cuando los mismos interactuaron con Tehuelches y Mapuches en el momento en que el Estado Nacional avanzaba sobre ellos para quitarles sus territorios y luego de dicha acción.

Revisión Bibliográfica:

Los discursos sean estos: conversaciones, cartas, conferencias, etc., encierran en sí mismos signos con sistemas de significación muy profundos que forman parte del bagaje personal (sociocultural) de quién emite el mismo. La profundidad de los mismos en la sociedad humana, especialmente, se da si además analizamos el contexto en el que son pronunciados y/o escritos y la época. La sociedad es, en toda época, atravesada por discursos que permiten conocer las distintas personalidades que rigen el andar de la misma. Así un pensamiento Sarmientino relacionado con los pueblos originarios no es el mismo que el Sanmartiniano, y si bien éste último vivió por algún tiempo en Cuyo, no es originario de esa zona la que en el país sigue siendo actualmente una sociedad europeizante y políticamente con cierta tendencia hacia la derecha religiosa en ejercicio habiendo comprobado en una reciente visita la presencia de una marcada tendencia de derecha en sus discursos relacionados al indígena.

La construcción de la verdad, otro elemento importante a tener en cuenta en el discurso, aparece en las cartas analizadas para el presente trabajo: Cartas de terceros en cargos políticos o comerciales dirigidas a autoridades eclesiásticas o del gobierno hablando o haciendo referencia al indígena de la Patagonia argentina responden a una mirada propia del pensamiento de sus actores, la época y la zona en que viven, así como el lugar que ocupan en la sociedad y el pensamiento de la época.

En un texto confluye el siguiente esquema:

	VERDAD	
SER		PARECER
SECRETA		MENTIRA
NO PARECER		NO SER
	FALSEDAD ⁷⁸	

El que establece, según el esquema de manifestación (parecer / no parecer) o el esquema de inmanencia (ser / no ser) en cuya relación se construye la verdad. Estas “clasificaciones modales las cuales constituirían verdad desde el discurso s/ Greimas, 1980:80 esto es “parecer verdadero” el construir, desde la conveniencia qué es verdad. Aquí se da lo que el autor llama “hacer persuasivo” y “hacer interpretativo” completando la comunicación de verificación. Lo que se escribe en las cartas analizadas es “verdad” para quien las escribe y es interpretada como tal por quién las recibe y lee. Con esto se da el “hacer creer” y “el creer la verdad”. Hay alguien, destinatario, que cree que es verdad lo que se le dice. Si leemos otras cartas escritas por los salesianos esa verdad puede convertirse en falsedad para nosotros y permitimos profundizar el análisis hacia la “intencionalidad” del persuadir para lograr acciones del destinatario en relación con los indígenas diferente a la que se hubiera logrado si por el contrario se escribía la verdad contada por los sacerdotes en las suyas.

“Entre detentador y destinatario se establece un eje de comunicación a través del cual se intercambian objetos cognitivos (“saberes”), dicho en otros términos, el detentador hace saber (algo) al destinatario. Semejante esquema elemental ha permitido ver una dimensión comunicaciones en toda la práctica discursiva. Por así decir, todo discurso hace saber”. ⁷⁹

Según la posición de cada uno/a de los/as integrantes del discurso se puede manipular o no a la/s otra/s persona/s. Se puede:

a.- “Amenazar”, y de ese modo intimidar al destinatario. En términos de intercambio, ofrecerá al destinatario un “don negativo”.

⁷⁸ Lozano, J. Y otros, 1999:78

⁷⁹ cit. ant.:81

b.- “Puede, por el contrario, ofrecerle un “don positivo” y “tentarlo” Esto si el discurso comunicaciones se da en el Poder. Dado que ese es el ámbito en el que se desarrollan las cartas analizadas en nuestro trabajo es que sólo específico estos puntos. Esa intimidación o tentación se puede dar en una pasión comunicacional que es un estado emocional específico, en el acto discursivo.

En esto es importante conocer el Sujeto discursivo, ¿Quién es?, ¿Qué rol social/laboral tiene con relación a su discurso? Así como quién es el Sujeto destinatario del mismo. ¿Rol?, ¿Relación entre ambos?, ¿Objetivos de cada uno y/o grupales/ sociales? Son claves importantes en el análisis de un discurso en el que hay un tercer actor que es otro grupo humano, del que se habla en ese discurso “carta”, que es el indígena, en este caso, y que interactúa con los otros dos: Emisor y Receptor del mensaje.

¿Cómo es ese grupo? ¿Forma parte de la misma realidad social y cultural que Emisor y Receptor? Son algunas de las preguntas que guían el análisis. El rol de cada uno en la sociedad hace que la “mirada” de otros/as sobre ellos/as sea de una u otra manera o modalidad según sea su educación familiar y social y basándose en ello se elabore el discurso/ verdad. “Los vínculos entre estos dos universos culturales son los que corresponden a una situación de dominación en la que el sector del México Imaginario intenta subordinar a su proyecto al resto de la población. He ahí el dilema de la cultura mexicana (...) ahora se trata de entender cómo llegamos a donde estamos, cuales son las líneas principales del proceso histórico que ha conducido a la sociedad mexicana a negar la parte sustancial de sí misma y a enfrentar reiteradamente un proyecto de sustitución y no de desarrollo” Dice Bonfil Batalla ⁸⁰ y si quitamos el nombre del país y colocamos Argentina en su lugar podemos a su luz analizar por qué el discurso fue ese y no otro en toda la extensión no sólo de México sino de América y en nuestro caso de la pampa y Patagonia argentinas.

“El indio es producto de la instauración del régimen colonial. Antes de la invasión no había indios, sino pueblos particularmente identificados. La sociedad colonial, en cambio, descansó en una división tajante que oponía y distinguía dos polos irreductibles: los españoles (colonizadores) y los indios (colonizados)”. Aquí surgen “los otros”. Eso es lo que se da en América establecida en sus discursos. De ese/a otro/a se discutió su origen humano o no, pero a pesar de no probarse las teorías o construcciones teóricas o discursos ideológicos de

⁸⁰ 1990:13-14

inferioridad igualmente se los oprimió y consideró inferiores. “Así surge el control de esos grupos, control que se va estableciendo sobre elementos tangibles e intangibles como un sustento discursivo. Ese control es ejercido en la sociedad entre grupos culturales en los que la cultura es dinámica y se da en un proceso histórico, de vida, con un contexto en el que existe un sistema de valores cerrado, etnocéntrico, considerado la única vara para medir a la sociedad como tal. Así, según Bonfil Batalla el “Control cultural” se ejerce sobre los elementos culturales: “materiales, de organización, de conocimiento, emotivos y simbólicos” según sean las decisiones sobre ellos que ejerza el pueblo o grupo cultural al que pertenecen podrán vivir en “autonomía” o “resistencia” así como en una permanente “imposición cultural” y también “enajenación cultural” de sus propios elementos en manos de la otra cultura, la que les domina. Así el discurso desarrollado en las cartas o escritos que analizamos muestra miradas muy diferentes de la misma sociedad: la indígena argentina por parte de la otra cultura o grupo cultura constituidor de la misma sociedad argentina que son los occidentales. Los actores son diferentes y consecuentemente sus miradas son diferentes. El Objetivo de cada uno de ellos es diferente por eso la mirada y emisión de discurso es diferente. Esto nos da la pauta de que casi siempre son los intereses personales y/o grupales los que “generan la elaboración del discurso”.

Desarrollo:

Descripción de parte del territorio en el que se desarrollaron los hechos:

.- 1878 Expresiones de La Pampa escritas por el Agrimensor Pico acompañante del Coronel Eduardo Racedo en la Expedición contra los Indios Ranqueles:

“El campo que he recorrido no es, en manera alguna, pampa ni desierto. No es una vasta ni uniforme llanura, como vulgarmente se cree; porque los accidentes varían a cada paso, la perspectiva es estrecha y quiebran el círculo del horizonte. Y tampoco puede hablarse de desierto a una extensa campaña, poblada por centenares de leguas de árboles frutales, de madera de construcción y pulimento; en la cual crecen (y en ciertos parajes, con gran abundancia) los pastos más estimados, como gramilla, el porotillo y el trébol, un territorio de cuyo seno brotan, a cada paso, lagunas permanentes de agua abundante y riquísima; ni puede llamarse así a un terreno fértil, que no obstante la torpeza y desidia del cultivador indígena, produce con abundancia cereales de muy buena calidad y hortalizas de todas clases”.

“Tampoco puede tomarse la palabra *pampa* como sinónimo de desierto. A lo que llaman pampa los indios es el espacio sin árboles que se encuentra dentro del monte. Estos descampados son más o menos grandes, pero rara vez alcanzan a una jornada”.

“En el aspecto general de esta región, lo que más impresiona, lo único que trae la idea del desierto, es la soledad, la inhabilitad casi absoluta, no solo de hombres, sino de animales”.⁸¹

Este es el espacio geográfico, en parte, en el que se desarrollarán los hechos que generaran muchas horas de escribir cartas, informes y demás entre los militares que ingresan en esta parte del territorio argentino poblada por diferentes grupos humanos con culturas diferentes y/o similares y cuya representación imaginaria por parte de aquellos trataremos de analizar en este trabajo.

Cartas en las que se brinda la imagen de los indígenas desde la mirada no indígena:

1641: Imagen del Misionero P. Quesada por medio de una carta escrita:

Análisis del concepto de fealdad según la mirada no indígena.

“Confinan estos indios (de Río Cuarto) con los Pampas y Huarpes... **Píntanse y embíjense muy feamente... andan desnudos, envueltos en un pellejo...** salen dos armados de piedras, con una bolas redondas en medio y agudas las dos extremidades...”⁸²

1678 Carta al Deán de la Catedral de Buenos Aires, Compañía de Jesús, a S. M. Dr. D. Valentín de Escobar:

Análisis de la imagen de la población no occidental.

“La tercera misión y conquista espiritual que Vuestra Majestad con apostólico celo encarga, es la de las esplayadas campañas que hay desde esta ciudad hasta la de Mendoza y provincia de Cuyo, que llaman Pampa y la falda de la Cordillera de Chile, en lo que corresponde a la jurisdicción de dicha Provincia: **gente bárbara, feroz, carnícera y muy perjudicial, porque impide el comercio de esta provincia con la de Tucumán y Chile**, misión que los vecinos de la ciudad de Mendoza han solicitado a los religiosos de la Compañía de esta provincia, conociendo su fervor y ofreciéndoles escolta y ayuda y enviando la relación del

⁸¹ Fernandez, J.; 1989: 16

⁸² Op. cit. ant. Pp. 31

innumerable gentío que de nuevo han descubierto entre la cordillera y unas grandes lagunas donde, fuera del gentío de que se tenía antes noticia, ahora nuevamente, con ocasión de haberse alejado los vecinos de Mendoza a unas vaquerías, descubrieron cosa de cincuenta leguas de aquella ciudad entre unas lagunas que hacen las vertientes de un río caudaloso que diez leguas de Mendoza baja de la Cordillera junto con las vertientes de doce leguas de ancho y muy larga que corre hacia el estrecho, muy poblada de indios, que en las tolderías primeras que toparon en espacio de diez leguas, dicen había más de diez mil indios que, aunque **al principio les causaron gran recelo, luego con la comunicación le desecharon viéndoles afables y que les vendieron caballo, plumeros y piedras besoaes a trueque de bizcocho y vino, siendo de varias naciones y entre ellos algunos ladinos de lengua española**, pero todos en traje de Pampas **y con un bárbaro modo de vida**, añadiendo que eran muchos más los que había por aquel con medio hacia abajo, entre la cordillera y las lagunas y que comunicaban con los indios Aucaes de la guerra de Chile y tenían de sus armas, y aunque hallaron gran cantidad de ganado del que buscaban, le dejaron y se retiraron a toda prisa, **temerosos de que no se moviese entre tanto número de bárbaros algún tumulto**” Buenos Aires, 23 de Agosto. Archivo General de Indias, Est. 75, Caja 6, Leg. 9 Trascripto por Mons. P. Cabrerás.⁸³

El P. Juan Molina (127), en 1787, describe así a los pehuenches:

“Habitan aquella parte de la Cordillera... entre los grados 34 y 37, o sea al oriente de las provincias españoles de Colchagua, Maule, Chillan y Huilquilemiu. El vestido no es diverso del de los Araucanos, solamente que en lugar de bragas se enrollan a la cintura, como los japoneses, una manta que dexan caer hasta las rodillas. Llevan una especie de botines, o zapato, todo de una pieza, hecho con la piel que cubre las piernas posteriores del buey, de las corvas abaxo.... Aunque estos montañeses hayan sido en ocasiones **valerosos y bravos, gustan adornarse lo mismo que mujeres. Llevan pendientes en las orejas y manillas de cuentas de vidrio en los brazos: con las mismas entretexen sus cabellos, y cuelgan alrededor de las cabezas cascabeles...** Su lengua y religión no son diversas de las de los araucanos... a pesar de su genio inquieto y vagabundo, son los más laboriosos **y más comerciantes entre todos los salvajes...** Las mujeres fabrican mantas de varios colores. Los hombres se aplican a texer bellísimos cestos y hacer otras bellas obras de madera, de plumas

⁸³ Op. cit. ant. pp.: 32

o de pieles... Todos los años entran en las confinantes provincias españolas, donde tienen una especie de feria que suele durar de 15 a 20 días: conducen sal fósil, yeso, brea, cobertores de camas, ponchos, pieles, lanas, tiendas de cuero perfectamente entretexidas, canastos, vasijas de madera, plumas y huevos de avestruz”.⁸⁴

Los salesianos llegaban a la Patagonia y hacia 1879 decían:

Padre Santiago Costamagna, Capellán de la expedición de 1879.

“Miseria y gran miseria reina bajo las pieles de estas tolderías. **Antes estos salvajes vivían de la caza, y ahora se la pasan todos los días con una pequeña ración de carne que el gobierno les da....** En cambio, las mujeres tejen constantemente, pero los hombres matan el tiempo a los puñetazos”.⁸⁵

1891 Milanésio:

La mirada de la Iglesia y su definición monocultural de religiosidad.

“Terminada la Misión en el sauce Grande y en el Chico..., emprendí otra hacia el sur en el distrito de Villarino y Río Colorado...En este gran desierto... bauticé también dos pequeños grupos de indígenas que venían de Chile (...) Parece que en Chile son todavía muy numerosos **los infieles en las provincias del sur, porque la experiencia de bastantes años me ha demostrado que en cada grupo de diez o quince individuos, apenas dos o tres han recibido el bautismo. Pero los que viven en esos lugares son, generalmente, los más salvajes y alejados de los centros civilizados**”.⁸⁶

Monseñor Cagliari dice hacia 1887 “En 1887, estando en Chinchinales, no sé contar las veces que encontré al cacique Sayhueque **dormido a causa de las borracheras que se daba**, hasta tener que esperar días y días para poder verlo y hablarle en sus cabales. Y muy poco valieron mis exhortaciones **y hasta las mismas represiones, para que no se embriagase y despidiese de su toldo a tres de las cuatro mujeres que tenía, contentándose con la primera, según las leyes cristianas y civiles. Se convirtieron dos de sus hijos mayores, y se bautizaron todos los niños pequeños de la**

⁸⁴ Op. cit. ant. pp.: 41

⁸⁵ Los Indios de la Patagonia y la Acción Salesiana pp.: 5

⁸⁶ Op. Cit. Ant. Pp.: 6)

tribu. Él, en cambio, no quiso convertirse, para no dejar la poligamia.⁸⁷

1886 el Padre Ángel Piccono dice “¡Pobres indios! ¡Son tan dóciles! De estos indios he visto un escuadrón, escoltado por soldados con fusil y cartuchos cargados, atravesar tristemente las calles de Viedma”.⁸⁸

¿Cuál es la verdad de esta gente? ¿Eran verdaderamente gente salvaje y asesina o sólo personas que defendían su hábitat? ¿Esto fue tenido en cuenta y analizado por parte de los integrantes del gobierno argentino? ¿Qué rol cumplió la Iglesia en este ámbito? ¿Que mirada dominó la escena?

Al respecto dice Monseñor Cagliero en 1903 “Por lo cual gran número de estos pobres hijos del desierto se ven en la dura necesidad de ir vagando sin esperanza de una mejor suerte. Sus padres les dejaron el derecho consuetudinario de las tierras donde nacieron, más la moderna civilización los reduce a esta miseria, tornándolos de buenos en malos y en enemigos del hombre civilizado..... (...) y defender los derechos de los indios, sería ciertamente un deber sagrado del Gobierno, y un acto de humanidad y justicia”.⁸⁹

Análisis:

El primer tema discursivo que surge es el discutido por el Agrimensor Pico. Las definiciones que le dieron a él sobre el espacio a recorrer en compañía de Racedo no se corresponden con el concepto de “desierto” ni de “pampa” que él conoce e interpreta profesionalmente. Y al parecer su opinión condice en el concepto “pampa” con lo que los ranqueles opinan de esa palabra. ¿Cuál es el motivo “oscuro, secreto” que mueve a la conceptualización de ese extenso territorio argentino como desierto? ¿Es acaso el ranquel un estorbo para la sociedad porteña de la época y sus planes comerciales con Inglaterra? ¿Es posible decir la verdad? La verdad debe ser elaborada para justificar los hechos conocidos como la Conquista del Desierto. Aquí se contraponen “verdad” y “falsedad” por la diferencia discursiva. Como manifiesta Foucault el “poder” es el que mira e imagina una realidad para sus objetivos y en base a ello actúa. Podríamos decir que esta acción fue una patología del poder. En ese escenario poblado de autóctonos del país comienzan a llegar los extranjeros con su propia mirada y

⁸⁷ Ob. cit. ant. pp. 9

⁸⁸ Ob. cit. ant. pp.6

⁸⁹ Ob. cit. ant. pp. 26

consecuente estructuración del pensamiento y de lo que es o era “Normal” y de lo que “no es normal”. Así dice el sacerdote que la forma de adornarse de los indígenas es “fea”. Consideremos que probablemente para ellos y su cultura occidental estaba muy mal visto que los varones se pintaran y adornaran como lo hacían quienes poblaban la zona del Sur de la Provincia de Córdoba. La mentalidad de la época hace que se imponga una determinada verdad sobre el Sujeto y se niegue la existencia de otras verdades. O sea, Verdad única: Los hombres no se pintan ni adornan. Si lo hacen como las mujeres su reputación es dudosa.

Otras Verdades: Las personas que pertenecen a diferentes culturas se pintan conforme a la misma.

El Padre Juan Molina los compara, a los varones indígenas, con mujeres porque se adornan. Aquí surge la posibilidad de considerar gay a todos los varones que hacen esa práctica cultural como un hábito y no lo que indica la sociedad occidental.

Foucault habla de libertad “Pero el problema de la libertad presenta también una vinculación directa con las relaciones de poder que atraviesan los cuerpos para grabarse en las consciencias”.⁹⁰ Así tanto los misioneros como los militares grabaron en los cuerpos de los indígenas su poder de opinión y decisión de qué estaba bien hacer y qué no y así les grabaron, a presión, con represión y genocidio, en la consciencia lo que era “verdad” anulando su propio Yo y no permitiendo el propio desarrollo individual/ colectivo social en una interacción de respeto. Esos valores morales que según Nietzsche “se tomaba el valor de esos valores como algo dado, real y efectivo, situado más allá de toda duda.”⁹¹ La moral debe ser cuestionada como única y valedera “verdad” de un grupo social que la impone. No existe una única verdad de moral. Los procesos de significación son diferentes, en cada cultura. Por ello: ¿Cómo definir el concepto de “fealdad”? Para eso debe existir un patrón conceptual opuesto de “belleza”. ¿Es acaso el concepto de belleza un concepto capitalista? ¿Ese concepto vale para considerar a las personas? ¿Cómo definir si una persona es o no bella si la persona ES?

Este pensamiento al igual que los planteos de “infiel” se inscribe en lo que Foucault dice que es “un poder pastoral”. “Todas las técnicas cristianas del examen, la confesión, la dirección de conciencia y la obediencia tiene como finalidad conducir a los individuos a que

⁹⁰ 1987:98

⁹¹ 1987: 13

contribuyan a su propia mortificación en este mundo. La mortificación no es la muerte, sin duda, sino que es la renuncia a este mundo y a uno mismo: una especie de muerte cotidiana”.⁹² Es así que la imagen que tiene Monseñor Cagliari de Sayhueque cuando intenta que sea monogámico es la de un pecador que no cumple las indicaciones de la iglesia de la época: las relaciones carnales, más de una mujer, y considera que la salvación del alma se dará cuando se convierta al catolicismo. La mirada que tienen es la occidental etnocéntrica monocultural, que considera como válida solamente su mirada, no consideran como bello otro patrón que no sea el propio al igual que de vida de relaciones. No es civilizado lo que no sea un sistema de vida como el de ellos los occidentales.

Pero no solo está presente esta imagen, sino que surge la de “asesinos” en la expresión de Quesada al decir “gente bárbara, feroz, carnicera y muy perjudicial”. Esa expresión la utiliza porque aquellos les impiden el tránsito de la mercadería desde Tucumán a Chile, pero al parecer nunca se pusieron o más bien nunca pudo esa otra parte de la sociedad analizar su propia invasión a gente que vivía a su estilo. ¿Quiénes invadieron?, podríamos preguntarnos, y cambiar así todo el discurso de las cartas. Según Foucault, es a partir de los siglos XVI y XVII que en distintos ámbitos como el ejército “se desplegaron toda una serie de técnicas de vigilancia y control, de mecanismos de identificación de los individuos, de cuadrícula de sus gestos y de su actividad que fueron conformando distintos tipos de productores. El capitalismo moderno necesita para su desarrollo capitalistas, es decir, sujetos que actúan de acuerdo a un determinado ethos, impregnados de una determinada mentalidad empresarial (...)”. Pero Foucault complementa estos análisis al poner de relieve las variadas formas de violencia institucionalizada de las que se componía ese vigente programa de control y de inculcación moral que se abatió sobre el pueblo a partir de la génesis del capitalismo y que hizo posible la producción de los productores (...). Por su parte cárceles y manicomios, que actuaron de una forma selectiva sobre poblaciones caracterizadas como peligrosas...⁹³ Eran peligrosos, los indios para el desarrollo proletario y oligárquico argentino que los veía como quienes no les permitían, como dice la carta de Escobar, el comercio entre Tucumán y Chile. Pero resulta que esos bárbaros, salvajes y carniceros asesinos de las Lagunas de Guanacache eran diferentes a cómo ellos los veían. En la misma carta manifiesta que fueron “de vaquería”: ¿Pero no se las

⁹² Ob. cit. ant. pp. 28

⁹³ Ob. cit. ant. pp. 27

trajeron por miedo a los indios? ¿De quién o quiénes era el ganado que se querían traer o robar los no indígenas? ¿Acaso era ganado sin dueño? Que el ganado estuviera en el territorio y éste no estuviera alambrado, para su mentalidad occidental: ¿Significaba que se lo podían apropiar? Aquí se difiere en el concepto de propiedad con respecto a lo que los indígenas consideran propiedad y es este concepto el que ocasionará múltiples atropellos a los originarios de Argentina por parte de los extranjeros emigrantes o su descendencia no sólo en esta época sino hasta la fecha. ¿Acaso ese era ganado sin dueño que ellos al igual que los indios de las Lagunas querían para sí? En ese caso ambos grupos estaban en el ejercicio de sus derechos o bien robando. Aquí, en esta carta, se plasman las relaciones de poder. El poder surge en la interacción relacional y comunicacional entre Sujetos. Foucault plantea el análisis de las relaciones de poder a través de “tomar las formas de resistencia contra diferentes tipos de poder”⁹⁴ y en ello uno de los puntos que propone analizar el autor es el “efecto del poder” que genera lucha por el dominio desenfrenado que hacen del poder quienes gobiernan y sus amistades. En este caso particular los hacendados y comerciantes hacen uso y abuso del poder otorgado por la corona española. Las formas de resistencias que surgen son varias y en cada caso, cada grupo humano resiste de la mejor manera posible. Es por ello que el originario de las Lagunas al igual que todos los originarios o pueblos que habitaban estas tierras (previo a la llegada de los invasores de las mismas) se defendieron como pudieron con la lucha armada en la mayoría de las situaciones debido a que los invasores también lo hacían mediante el uso de las armas.

Son luchas que cuestionan el status del individuo: por un lado, afirman el derecho a ser diferente, subrayan cada cosa que hace a los individuos realmente individuos. Por otro lado, atacan cada cosa que separa al individuo, rompen sus vínculos con los demás, quiebran la vida de la comunidad, fuerzan al individuo a volver sobre sí mismo y lo atan a su identidad de forma constructiva”.⁹⁵ Estas luchas son para evitar la individuación o sea los occidentales no aceptan al individuo diferente a ellos, niegan la existencia de individualidades diferentes a ellos ¿Por qué han de poder ser diferentes si todos deben ser como decimos nosotros que se ha de ser? ¿O acaso ese no era el mandato de la sociedad de la época y de la reina Isabel, una de las más grandes inquisidoras que tuvo la historia? ¿Quiénes somos realmente nosotros? Se han de preguntar ambos grupos la identidad individual/colectiva

⁹⁴ Más allá del...pp. 243

⁹⁵ Op. cit. ant. pp.234

social y cultural y el poder ese elemento que tanto atrae a los hombres y a las mujeres. Los originarios son clasificados como “bárbaros” ¿Cómo clasificarían éstos a los occidentales? Lamentablemente no hay datos al respecto que nos puedan ayudar en torno a esta identidad.

La única carta que habla de docilidad es la del Padre Piccono. Peor aún, la misma da lugar a considerar que el poder los venció y los tratan como prisioneros de guerra, cuando ellos que eran dueños de estas tierras y debieron soportar el ultraje de su identidad cultural y de sus tierras. Estamos ante la dominación étnica que dio lugar a la explotación del/de la originario/a, la sumisión de la subjetividad y de la colectividad cultural. En el siglo XV surge el estado como estructura de gobierno y por lo tanto una nueva forma de poder. “Pero la mayoría de las veces el Estado ha sido una especie de poder político que ignora a los individuos, cuidando solamente los intereses de la comunidad o, como diría yo, de una clase o de un grupo de los ciudadanos”.⁹⁶ Un grupo fue el considerado por el Estado colonial, el otro, ultrajado.

Recién en el siglo XX monseñor Cagliero comienza a producir una mirada diferente de quienes poblaron estas tierras “Por lo cual gran número de estos pobres hijos del desierto se ven en la dura necesidad de ir vagando sin esperanza de una mejor suerte. Sus padres les dejaron el derecho consuetudinario de las tierras donde nacieron, más la moderna civilización los reduce a esta miseria, tornándolos de buenos en malos y en enemigos del hombre civilizado..... (...) y defender los derechos de los indios, sería ciertamente un deber sagrado del Gobierno, y un acto de humanidad y justicia”.⁹⁷ Esta parte de la carta escrita en 1903 confirma lo manifestado por Foucault, el Estado benefició a unos solos: los criollos o europeos. Los originarios resistieron como les fue posible en todo el proceso de colonización y la imagen que de ellos se escribió para la sociedad mundial y se plasmó en los libros de texto escolares no es la real. Los invasores fueron los pobres y buenos, los invadidos los malos y maloneros, asesinos... ¿Cuál será el hombre civilizado: el que posee conocimientos o el que trata al prójimo más allá de su etnicidad y clase social como igual? Esos Estados modernos se valieron de su alianza con la Iglesia en sus distintos credos para dominar al hombre libre de sí y de sus creencias. Entonces la individualización y la totalización son ejes de la homogenización del ser humano ya que al parecer siempre la diferencia ha causado temor, inseguridad... de no poderles manejar, dominar por lo tanto somos

⁹⁶ Op. cit. ant. pp. 246

⁹⁷ Ob. cit. ant. pp. 26

conscientes que no vivimos en un mundo libre sino en un mundo en el que todos/as han de ser iguales o lo más similares posibles.

La imagen del otro la constituyo conforme a mi propia experiencia de vida: La vista es el sentido con el que captamos a las demás personas por lo que en el proceso de distinción de los/as diferentes este es el sentido rector y que posteriormente genera la clasificación étnica. ¿Nacemos con esa condición? No, eso lo produce el entorno social en el que vivimos: la familia en primer lugar y luego la escuela, la que no permanece ajena a este proceso de clasificación- estigmatización de personas. Lamentablemente los prejuicios se dan en el seno de la sociedad a la que pertenecemos y nos los transmiten nuestros familiares más cercanos, en una primera instancia, la escuela suele ser cómplice de la continuidad de los mismos y posteriormente ese entorno social en el que interactuamos es la que nos lo reafirma cada día.

Los prejuicios pueden ser positivos o negativos. En la organización mental de la elaboración del prejuicio ingresan los afectos y emociones más que el raciocinio. Los prejuicios positivos son para las personas europeo descendiente y alguna etnia de oriente (japoneses, algunas castas hindúes, etc.) australianos, etc., y los negativos para los mencionados en párrafos anteriores como personas víctimas de los prejuicios. ¿Cómo actúa el prejuicio en la persona? Al ver a una persona la clasifico e inmediatamente mi ser humano se imbuje de pensamientos, emociones y estados afectivos que me conducen a actuar con miedo, o alegría.

Los originarios sufrieron el prejuicio negativo por lo que la imagen de estos fue una imagen totalmente distorsionada de lo que realmente eran estas personas diferentes culturalmente. El discurso de la época plasma el sentir de la población no originaria. Es decir, discurso e imagen del otro van unidos, la imagen que se tiene del otro origina un tipo de discurso el cual a su vez es utilizado para dominar ya que en ambos: imagen y discurso, todo lo negativo del otro se magnifica para obtener poder y dominio sobre el mismo.

La sociedad colonial: civil y curia, produce un tipo de discurso que refleja la “mirada” monocultural europeo u occidental de esa época el que ha seguido vigente hasta el presente siglo XXI en el que podemos decir que, a consecuencia de la continuidad de las hostilidades surgidas por la mirada del otro étnica, de género, y económicamente diferente, está dando lugar al surgimiento de discursos que representan el respeto de la otredad, paralelo al antiguo discurso colonial-colonialista.

Relación con la educación física en sus ámbitos escolar y deportivo

Considerar que el trabajo de análisis anterior carece de relación con la educación física que se imparte en todos los ámbitos pedagógico-escolares y extraescolares es vivir alejado/a de la realidad docente cotidiana no sólo en América sino en Europa en donde la xenofobia relacionada con los corporal es aun más marcada que en América. Analizar estos acontecimientos y relacionarlo con la realidad actual, en la que aun existe discriminación étnica, es de importancia para el área Estético Expresiva al igual que para toda la escolaridad en sus diferentes niveles

Cuando un/a niño/a ingresa al espacio áulico de la educación física lo/a miramos de arriba abajo. Su piel y cabello ingresan inmediatamente en nosotros y tal como lo explicita muy bien Chopra en su libro “La curación cuántica” hay una memoria que se dispara en todo nuestro ser mentecuerpo que nos hace diferenciar e inmediatamente aceptar y rechazar. Son muy pocos los/as colegas que solo usan el concepto aceptar a sus semejantes niños/as tal como son y no seleccionan los de la billetera abultada, el apellido político, el cabello o la tez clara basándose en patrones arcaicos ancestrales generacionales familiares que les hacen rechazar a unos/as y aceptar a otros/as.

Es sabido que nacemos sin esa diferenciación social la cual comienza aproximadamente a los 3 años de edad en la interacción con los adultos integrantes de la familia primaria a quienes se oye y ve “actuar” con relación a las personas cuya tez no es blanca o sea no aria. Si uno/a se detiene en cualquier lugar público a observar niños/as menores de 3 años puede comprobar que el acercamiento a otros/as niños/as y personas mayores que ellos/as es espontáneo y son sus padres quienes seleccionan a veces explícitamente y otras disimuladamente la aceptación o rechazo de “la otredad”. Allí surgen los prejuicios de valor para con los/as demás integrantes de la sociedad en todos sus aspectos: si no se visten como nosotros/as creemos que esta bien vestirse, por el cabello y sus cortes y/o colores, por el calzado que usan, etc., les rechazamos.

Un colega de la escuela en la que ejercía lo dijo con toda su expresión humana: “estos chicos no me gustan... odio trabajar aquí...” Hasta que un día por suerte para todos/as los/as niños/as de esa escuela no regresó más... El alumnado de esa escuela se conforma por un 60 % de niños/as de escasos recursos y de ascendencia mapuche o criolla, un 20% de migrados de países limítrofes, un 5% de gitanos/as y

el 15% restante es de tez y cabello claro. La clasificación social por economía redistribuye ese porcentaje ya que un 65% es de clase media y el resto de clase económicamente baja. ¿Dónde se ubica el rechazo? En los mismos elementos que se ubican desde hace siglos y que están especificados en las cartas analizadas. El occidental se cree que sólo lo suyo y solo lo suyo es lindo... ¿Quién especifica que ser rubio y de ojos verdes como ese profesor es ser lindo/a? Tenemos arraigados patrones mentales que afectan nuestra profesión la cual al ser ejercida con personas les hace daño a las personas.

Este desprecio a la diferencia o “diversidad” es muy antiguo. Podemos buscarlo, tal como Foucault lo indica en sus estudios mucho antes de la vida grecorromana. Son luchas que cuestionan el status del individuo: por un lado, afirman el derecho a ser diferente y subrayan cada cosa que hace a los individuos verdaderamente individuos. Por otro lado, atacan cada cosa que separa a individuo, rompen sus vínculos con los demás, quiebran la vida de la comunidad, fuerzan al individuo a volver sobre sí mismo y lo atan a su propia identidad de forma constrictiva.

Estas luchas no son exactamente a favor o en contra del “individuo” sino que más bien se trata de luchas contra el “gobierno de la individualización”.⁹⁸ ¿Acaso nos molesta que las demás personas no sean como nosotros? Este es uno de los problemas principales de los conflictos relacionales entre las personas: dominadores/as con dominados/as... ¿Qué sucede en el ámbito escolar? Aquí al igual que en otros espacios se dan estructuras de poder. Un poder institucional que domina los Sujetos y por lo tanto sus cuerpos.

El cuerpo forma parte de una totalidad, no es algo material inerte, y la mente, que también es material, es la que piensa y elabora todo. La “mentecuerpo” (expresión creada por Chopra) “piensa” y envía a las células información, y es así como la persona desde su infancia va desarrollando una “personalidad” SU PERSONALIDAD estructurada por toda esa información recibida consciente e inconscientemente de lo que se le dice que ES.

La construcción de la imagen del cuerpo es una construcción mental influenciada por lo externo. Es decir, es lo mismo que la imagen de MÍ. “Cuando vemos algo, se inician inmediatamente ciertas acciones musculares que acarrearán al instante un cambio en la percepción de

⁹⁸ Foucault E; Sujeto y el Poder en Dreyfus, H. y Rabinow, P. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica” Edit. Nueva Visión, Bs. As. 2001: 245

nuestro cuerpo. Todo afán y deseo modifica la sustancia del cuerpo, su gravedad, su masa”.⁹⁹

Ese cuerpomente en una clase de educación física en la que se le impartan actividades físicas útiles para su vida futura y se le respete como persona, desarrollará acciones musculares que permitirán la segregación hormonal de sustancias que permitan el desarrollo placentero de la actividad en clase, caso contrario sucederá la distracción, el enojo y posible molestia al resto, etc. La educación física puede contribuir a modificar la imagen que se tiene del cuerpo desde el Yo interior (máxime en la actual época hedonista de tanta anorexia femenina y tanta “manipulación” de la estética masculina). “Todo aquello que se origina en nuestro cuerpo o emana del mismo sigue formando parte de la imagen corporal aún cuando ya se haya desprendido físicamente de aquél. La voz, el aliento, el olor, los excrementos, el flujo menstrual, la orina, el semen, siguen siendo parte de la imagen corporal cuando en el espacio se hayan separado del cuerpo”.¹⁰⁰

Los ojos son fundamentales en el desarrollo social, y en la clase de educación física es el sentido que permite captar la gestualidad pedagógica y emocional-relacional de quien imparte la clase. La voz complementa ese proceso y el tacto “las manos” nos permiten desarrollar actividades físicas individuales y/o o con otros/as. El movimiento que se da en una clase está constituido por una unidad mentecuerpo que tiene músculos que sostienen, palancas que permiten diferentes movimientos. Rotaciones y bisagras simples que asemejan el cuerpo humano a las máquinas creadas por el Ser Humano. Sentidos, estructura corporal y mente hacen un todo que debe ser considerado como humano en cada clase. Hacer una educación física escolar para todos/as es nuestra obligación. No se buscan talentos en las clases escolares ni se debe discriminar. Así como las clases áulicas son para todos y en cada una surgen las diferencias individuales: quienes tienen una inteligencia lógica matemática más desarrollada, otros para la lingüística. En la clase de educación física pueden surgir las inteligencias múltiples: espacial, corporal cinética, interpersonal, etc. las cuales surgen en cada uno/a de los/as alumnos/as sin distinción étnica ni de clase socioeconómica.

Trasladar lo antes expresado al ámbito deportivo extraescolar es analizar el rol que juega en la selección de cada jugador/a su apellido, ubicación posicional laboral de sus padres, su tez, color de cabellos,

⁹⁹ Nelly Duarte: “Crónicas del cuerpo” Edit Kier 1991:14

¹⁰⁰ Roheim, C.F. en Duarte, N. pp 18

ojos, etc. esto sucede desde el inicio e intento de practicar alguna actividad física (del contenido deporte a su vez dividido en un sinnúmero de actividades físicas: natación, hándbol, futbol, basquetbol, voleibol, etc.).

Esto no solo sucede, aclaro, en el ámbito de la educación física. Es normal oír a ex estudiantes, de ambos sexos, de la carrera de turismo de la Universidad Nacional del Comahue los padecimientos por ser étnicamente diferentes y por el color de piel a pesar de, en algunos casos, tener apellido occidental. Un caso que me sorprendió es el de un alumno mapuche que debía soportar de un profesor de esa Facultad que hablara de su etnia como un gran experto en el trato con los mismos y como algo del pasado sin reconocer al alumno que se reconocía a si mismo como tal. Lamento mucho tener que proteger la identidad del alumnado y del profesor ya que falta mucho trecho para que se produzca un cambio social. Hasta ahora para mí todo es pura declamación tanto gubernamental como universitaria, docente del sistema escolar primario y medio, de entrenadores/ as y de la sociedad en su totalidad.

El cuerpo de la otra persona es lo externo que “sostiene” el YO o sea lo interno y la persona es ante todo psique y emoción y eso es lo que mantiene “viva” a la persona por ello en lugar de tratar a las demás personas llenas de nuestro propio yo sistémico y patológico sería interesante hacernos una revisión psíquica- emocional y mirar el cuerpo como algo que sostiene lo más importante que está adentro y que cuando se logra el equilibrio interior no hay exceso de peso sino un peso normal porque no hay miedo ni ansiedad. Lo mismo sucede en la mirada y trato con adversidad, xenofobia y competitividad y envidia al/a la otro/a. El cuerpo lleva a la persona y es la persona misma. Si rechazamos lo externo la persona lo detecta y afectamos su yo. Cuando hacemos esto desde temprana edad propiciamos el desarrollo de patologías relacionales que luego difícilmente se curen con pases mágicos. El alumnado de cualquier lugar relacionado con la educación física debe ser considerado como humano con su propia historia la cual está reflejada en su cuerpo y su Yo-individual-colectivo étnico-cultural-social al que pertenece. Eso le ha permitido tener su propio “imaginario simbólico”, nosotros tenemos el nuestro pero al ser adultos/as y docentes debemos tener un imaginario simbólico en el cual todas las personas tengan un lugar más allá de su cuerpo y de Yo-individual-colectivo étnico-cultural-social “Háganle a las demás personas lo que les gustaría que ellas le hagan a ustedes” eso dijo Jesús y no importa si fue Mateo y Lucas el que lo dijo y quién lo transcribió, lo importante aquí es

que ojalá que esa frase les sirva para pensar en Uds., sus hijos/as y descendencia, porque algún día los pueden tratar como Uds. tratan a los demás. El ser humano es “lenguaje y emoción” dijo Maturana¹⁰¹ expresando que el día que nos demos cuenta de eso podremos comprobar que el “conversar” como dice Fabián Delaloye¹⁰² “mientras el mundo habla, nosotros conversemos” la diferencia entre hablar y conversar implica la intencionalidad del conversar desde el Yo interior, desde el amor y la emoción. Por ello al trabajar con personas sean estas alumnos/as o no debemos trabajar reflexionando y revisando nuestro propio comportamiento emocional creado a partir de patrones ancestrales o generacionales familiares y sociales que debemos revisar.

Bibliografía

Bonfil Batalla, G.: *México Profundo: una civilización negada* Edit. Grijalbo; 1990, México D.F.,

“La teoría del Control Cultural en el estudio de los procesos étnicos” en Revista *Papeles de la casa Chata*, Año 2 Nro.3, Pág. 23-43, México 1988

Casamiquela, R.: *Bosquejo de una etnología de la Provincia del Neuquén* Edit. La Guillotina, Bs. As., Argentina 1995

Delaloye F.: “Voy a compartir algo contigo” en *Joystick eugenésico* Edit. el autor 2008 pp. 22. Neuquén Argentina.

Fernández, J. *Historia de los Indios Ranqueles: orígenes, elevación y caída del cacicazgo ranquelino en la Pampa Central (Siglos XVIII y XIX)* Edit. Instituto Nacional de Antropología, Bs. As., Argentina, 1998

Foucault, M.: “El Sujeto y el Poder” en Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* Edit. Nueva Visión, Bs. As. 2001.

Lozano y otros/as: *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Edit. Cátedras, 3ra. Edición, Madrid, España 1989

Maturana H.: *El sentido de lo humano* Edit. Dolmen 4ta ed., Stgo. Chile 1993

Paesa, P.: *Los Indios de la Patagonia y la acción Salesiana* Edit. Don Bosco Bs. As. Argentina 1976

Todorov, T.: *La Conquista de América: el problema del otro*. Edit. Siglo XXI, 3ra. Edición en Español Traducción: Botton B., Flora, México 1991

¹⁰¹ Maturana H.: “El sentido de lo humano” pp.11 Edit. Dolmen 4ta ed., Stgo. Chile 1993

¹⁰² Delaloye F.: “Voy a compartir algo contigo” en “Joystick eugenésico” Edit. el autor 2008 pp. 22

Hacia una aproximación de la importancia de la imagen propia y la del otro en la clase de educación física por parte de los/as docentes de la materia y del alumnado.

“Las marcas en el cuerpo”*

Uno de los malestares de la sociedad de fines del siglo XX es el cuerpo y la imagen del mismo que cada uno/a tiene. El cuerpo sólo mirado como algo fisiológico que puede ser maleado a gusto y placer desentendiéndonos de los mensajes que él nos emite a cada instante.

Cultura moderna, tecnología, subjetividad e imaginario se conjugan en un cuerpo que no quiere ser ese cuerpo. ¿Qué ha sucedido con el imaginario de cada uno/a? ¿Acaso la globalización llegó también a insertarse en la vida propia de cada uno/a?

Las culturas originarias de América que trepanaban cerebros, que perforaban labios y orejas fueron consideradas como “herejes” por la sociedad occidental. Aquellos lo hacían siguiendo preceptos culturales propios que se transmitían de generación en generación no por moda impuesta por alguien. En casi todos los documentos que hacen referencia al tema, desde la antropología, se confirma el uso cultural con fines varios que podían ser religiosos o de clasificación social por las funciones que se cumplían en la misma. Tal es así que hay datos que indican que las tembetás utilizadas entre los Chiriguano de la zona boliviana era sólo permitida a ciertos varones con fines sociales/guerreros diferente a la causa por la cual actualmente la juventud se orada el labio inferior. Esa misma sociedad que utilizaba el gas para asesinar a semejantes por nacer diferentes o por ser judíos, armenios, gitanos, etc., era la que juzgaba así a los originarios de América. Sí, es esa misma sociedad occidental que hoy en los albores de la revolución de la tecnología, de las comunicaciones, se perfora no sólo los labios y las orejas sino la lengua y cuanto órgano se pueda perforar para “sentir placer”. El placer surge de lo externo y nunca de una sensación interior de estar bien en sí mismo/a. ¿La Felicidad surgirá también de lo externo? ¿Nos dará placer tener un cuerpo perfecto? Si es que sabemos lo que es perfecto o si existe la perfección como patrón de medición humana. El ser humano se alejó de sí mismo, del estar consigo mismo y de disfrutarse a si mismo por el sólo hecho de ser eso

* Escrito para rendir el Módulo I de la materia Cultura y Subjetividad; seminario El malestar de la sociedad contemporánea dictado por el Dr. Christian Ferrer, UNCo. Especialización en Crítica de la Cultura. El agregado personal para este libro se escribe en cursiva.

Ser Humano. Pero el cuerpo es “sentimientos” por lo tanto los sentimientos marcan huellas en el cuerpo que podemos llamar pliegues o arrugas, canas, etc. La vida llena de marcas al cuerpo de cada uno/a de nosotros/as. ¿Podrán todas las operaciones que se realizan en la actualidad, todas las clonaciones, etc. quitarle esas marcas profundas a cada uno/a? ¿O con el tiempo surgirán nuevamente si no se ha superado psicológicamente la causa que produjo esa marca “borrada con tecnología”?

“Cuando uno/a se quema con leche cuando ve a una vaca llora”. Ese refrán nos dice que la visión nos hace recordar una sensación y genera un sentimiento. La vida deja marcas en el cuerpo y esas marcas surgen de las vivencias cotidianas, sólo sanando el alma o ese Yo interior personal se borran, todos los demás sistemas, es dudoso que lo logren.

Introducción:

“El Hombre se realiza como una unidad de Ser Corpóreo movido por la intencionalidad, construyéndose al expresarse en la historia y en el lenguaje y se expresa al construirse en el trabajo y en la intersubjetividad”¹⁰³ El ser humano es un ser semiológico como indicó Cassirer porque continuamente está comunicándose consigo mismo y con los/as demás. Es signo en sí mismo y como tal, generador de signos y comunicación.

El cuerpo es nuestra parte externa que contiene en sí misma una parte interna que no es sólo los órganos sino el Yo espiritual que somos. La sociedad está mal consigo misma porque no oye esa parte interna de sí, sólo oye las voces que se propagan desde la TV y algunos medios masivos de comunicación.

Desarrollo:

Hasta hace unos años las personas nacíamos con las condiciones genéticas de nuestros/as progenitores/as y por medio de la interacción cultural al conocer diferentes formas de conocerse más a sí mismo como un ente espiritual muchos/as ingresamos en la medicina alternativa: hierbas ancestrales, flores, etc. Y en el camino espiritual de los mismos grupos étnicos ancestrales. Hoy el avance de la tecnología científica ofrece a la sociedad otras posibilidades que no son sólo operarse las partes del cuerpo que a uno/a no le gustan de sí mismo/a, sino que ya está la posibilidad de elegir un/a “hijo/a a la carta”. Pero la irrupción más

¹⁰³ Santin, 1987: 3

espectacular de lo mecánico en lo subjetivo se revela en las tecnologías genéticas; estas introducen un amplio espectro de precondiciones físicas de la persona dentro del campo de las manipulaciones artificiales, proceso que evoca la imagen popular, más o menos fantástica, de un futuro previsible en el que podrían “hacerse hombres”.¹⁰⁴ ¿Podrá la tecnología unida a la genética hacer esto? ¿Los cuerpos nuevos serán cuerpos inanimados o serán una dualidad entre lo genético familiar y lo genético a la carta? El ser humano se manipula a sí mismo y a los demás. Su cuerpo, que es su propia casa espiritual, una cáscara que recubre todo el Yo que es lo que le da vida, no le gusta, y en consecuencia decide rehacerse a sí mismo desde diferentes formas. Una es la transfiguración por medio de modas externas, la otra es la del quirófano.

¿Es acaso este cambio rotundo de la humanidad un arma empuñada por poderosos intereses para que la humanidad pierda su propia identidad y a la vez esa diferencia étnico-cultural que es lo que enriquece a la misma? Podríamos pensar que la actual manera de extenderse las modas en el cuerpo: llamémosle tatuajes, horadación, operaciones para producir cambios de partes que no nos gustan, accesorios, cambios de hábitos en ambos sexos: ejemplo pintarse las uñas los hombres y boxear las mujeres. Son como un rechazo a nosotros/as mismos/as, a nuestra individualidad, el carecer de la capacidad de pensar que cada uno/a es único/a e irreplicable (no desde una actitud soberbia sino desde la verdad) y el cambiarnos continuamente partes de cuerpo con cirugías nos torna vulnerables ya que no queremos ser lo que somos. El asumir modas sin analizarlas solo por no quedar fuera... ¿fuera de qué? Y todo lo que esto que expresamos produce conlleva a que seamos elementos o muñecos/as en manos de quienes manejan el mundo: las multinacionales del poder masificador- deshumanizador y desidentificador de cada humano/a.

Las antiguas sociedades que poblaron ancestralmente estos territorios mundanos sí hacían uso de algunos de esos hábitos, pero reitero, como lo expresé en párrafos anteriores, esos hábitos eran propios de esa cultura y no se propagaban por todos lados con la globalidad que actualmente sí se da. “La industria cultural significaba la eliminación de cualquier forma de autonomía de creación humana. La industria de lo humano que encuentra en la manipulación genética su expresión más destacada, va más lejos: admite la posibilidad de concluir con la libre apertura al mundo como rasgo indelegable de los seres

¹⁰⁴ Sloterdijk: 23

humanos. Si la cultura no resiste su transformación en puro objeto productivo, la humanidad misma se desvanece cuando se postula la posibilidad de predeterminar el comportamiento de los hombres”.¹⁰⁵ El enfrentamiento y crítica por la manipulación cultural dado desde la Escuela de Fráncfort hace varias décadas atrás, ahora se ve nuevamente enfrentada con la manipulación cultural a la que le incorpora la de los humanos. Ya no sólo se pretende manejarnos por modas sino se ha sumado la manipulación genética, la clonación, etc. O sea ahora los humanos, nuestro propio cuerpo, se ha convertido en un elemento “industrial” que bien puede ser creado en serie, a la carta, modificado y robotizado. Ya no les basta con la destrucción que se hacía y hace del mismo con cámaras de gas y demás elementos tóxicos creados para tal fin en la llamada “guerra bacteriológica” en la que actualmente participan algunos países, sino que quieren poseer la esencia misma del Yo Humano.

El cuerpo externo es operable, manipulable, y la mente humana también. Lo que no lo es, es el Yo espiritual, el que probablemente seguirá luchando desde cada ser humano para no dejarse dominar. Así Dolly no fue lo que la clonación quiso que fuera: una oveja que viviera muchos años. Eso demuestra que es difícil clonar con fines que no sean los indicados por algunos/as científicos/as: el de tener órganos para los casos de trasplante. Si bien este método de prolongar la vida es importante, no necesariamente es coincidente con los preceptos de las religiones que han estado presentes en el mundo desde la constitución de los humanos en comunidades o tribus.

El método Felderkrain ha demostrado que los primeros 3 años de vida son importantes en la persona humana. Que dejan su marca en el cuerpo y que es a través del mismo que se han de trabajar las terapias individuales para que el Ser Humano se recupere a sí mismo. Las flores de Bach, de California, etc., producen en cada persona distintos estados de mejoría de los propios estados anímicos. Todos estos métodos lo que hacen es recrear antiguas formas de sanar el Yo utilizados por los grupos humanos primitivos. Lo mismo plantea Clarissa en su libro “Mujeres que corren con los lobos”. Por ello la industria de lo humano se enfrentará a una sociedad que está tratando de recuperar la inteligencia humana para fines del bien estar personal no manipulador sino de reencuentro con su Yo espiritual, la Paz interior.

La industria cultural reemplaza el arte con entretenimiento y el entretenimiento como una de las formas más indiferenciadas de la

¹⁰⁵ Schmucler: 1

sociedad humana. El entretenimiento se ha vuelto la continuidad del proceso de acumulación capitalista en horas aparentemente no productivas¹⁰⁶. El sexo hoy ha sido mediatizado y algo propio de la vida humana privada está en Internet, pero los cuerpos se miran, no se tocan. El sexo, de ser algo privado pasó a ser un entretenimiento social que dio al cuerpo otra imagen de sí. El sexo se hace por lo externo y para ello se deben tener ciertas condiciones físicas establecidas como “adecuadas” por la industria de la manipulación de las emociones humanas. Esto también afecta al cuerpo individual y genera un malestar personal dado que se pierde la propia subjetividad y la propia valoración de sí. Ya hay que tener un cuerpo “deseable”, y el mismo tiene patrones pre-establecidos, y vienen así otras agresiones al cuerpo: anorexia y bulimia y las sesiones en gimnasios las que son totalmente despersonalizadoras, en las que se quiere tener tal o cual cuerpo y eso se debe lograr ¡Ya!, por lo que la calistenia no sirve, sólo sirven los Aparatos.

Conclusiones:

El malestar de la subjetividad humana está dado en el cuerpo por un conjunto de elementos elaborados para dominar ya no sólo la cultura como parte de la vida sino al propio ser humano. La manipulación genética para generar lo que se quiere como humanos ya superó la propuesta hitleriana. La clonación para perdurar raya la violación de estar y vivir cada día el propio Yo. Los sentimientos manejados desde el cuerpo “tanto tienes tanto vales” con la incorporación de “Eres linda/o y en consecuencia vales o no” dominan el emocionar humano actual. Las personas somos en ese emocionar y en el comunicarnos, dijo Maturana, por eso en esa interacción humana si podemos usar nuestra “inteligencia para una ecología de la mente humana” como planteo Bateson, sobreviviremos y nos recuperaremos a nosotros mismos y a nuestros cuerpos con su propio Yo Interior y sus propias marcas, si no lo logramos las marcas que tenemos en el cuerpo por las vivencias personales-sociales en algún momento por más que las neguemos aflorarán haciéndonos sentir que algo no está bien en nosotros/as. Ahí será el momento de volver a elegir: psicotrópicos para que no nos dejen “ver” el cambio y corrimiento de la industria de lo humano y la cultura.

Interculturalidad y cuerpo humano:

La sociedad actual es multiétnica y por lo tanto multicultural. Como las relaciones humanas no son simétricas la podemos denominar

¹⁰⁶ Op cit ant. pp 11

una sociedad bi o multicultural o sea que su práctica sigue siendo la misma con una xenofobia latente en el ámbito pedagógico. Ahora bien; ¿Cómo abordamos el trato con el alumnado de educación física actual y cómo el desarrollo de una clase en una sociedad a la que lo que más le importa es la imagen externa del cuerpo y los elementos accesorios a sí mismo/a? (los cuales no estaban tan arraigados en la sociedad al momento de escribir el trabajo que antecede este análisis) Celulares con espejos y peines, no sólo con cámaras fotográficas o MP3. Zapatillas con cámara de aire, luces y tantos objetos accesorios para “ser diferente” como se le ocurra a quien diseña para vender y dominar al ser humano en las diferentes empresas de ropa y calzado para educación física. La ropa que actualmente se ofrece a la venta también forma parte de ese imaginario simbólico que se está fabricando. En esa construcción ingresa el conflicto no solo de la interculturalidad como un proceso de las relaciones interétnicas sino el de las clases sociales que implica “posibilidades económicas de acceso a cosas materiales”.

¿Cómo se ubica en todo esto la educación física? Es importante considerar el cambio hacia la deportivización de la materia desde la escolaridad temprana que la misma ha sufrido en estos últimos años. Esto tiene íntima relación con el status de la competencia, no la competencia humana como alguien competente para, porque todos nacemos competentes para. Aquí lo que ha surgido es competir para destruir, ser mejor, un marcado hedonismo e individualismo en la clase lo que se reafirma con el resurgimiento de competencias escolares desde el ámbito intra escuela hasta llegar al nacional. Esto que digo indica que hay competencia similar a la que se realiza o que dieron origen a los clubes. Lo nuevo en todo esto es que la clase de educación física en algunos espacios edilicios pedagógicos se ha convertido en un club publico que segrega a quienes no dan con la marca establecida de la competitividad violando así la causa por la cual la humanidad dio origen a la escuela y luego pedagógicamente a la educación física en ella. Esa actitud hace que el ser humano no quiera ser quien es en muchos casos. La sociedad no está constituida de marginales étnicos y con sobrepeso, sino también con quienes no se interesan por competir destructivamente y solo quieren que la clase de educación física sea lo que debe ser el espacio áulico en el cual uno/a aprende, guiado por quien ha estudiado para eso. A cuidar su cuerpo, a conocer actividades físicas las cuales pueden ser su opción futura como una actividad para su tiempo libre, y quienes consideran que están aptos para ser deportistas inscribirse en un club en el deporte que sobresalen y ahí sí competirá para ser mejor en una sociedad que vive más del espectáculo deportivo que de su propia vida y realidad. Una sociedad que dedica

más espacio en los medios de comunicación al deporte de competencia demuestra un vacío de “comunicación” y “emoción” propia ya que necesita de terceros, como mero/a espectador, para sentir placer y además gran parte de las conversaciones diarias versan sobre ese tema llegando, en muchos casos, a la agresión física entre sí por la discusión de un partido de fútbol para el cual los jugadores cobraron sumas millonarias e ignoran a esa sociedad que los idolatra.

¿Me importa él/la otro/a que forma parte de mi grupo de educación física? ¿De qué forma me importa? ¿Me importa mi salud psicofísica espiritual emocional (cuerpamente de Chopra) para ser una persona saludable o sólo me importa para ser el/la más mirado/a y codiciado/a de la clase? ¿Qué rol cumplen el color de la piel, los ojos, el cabello y la estructura del cuerpo de cada uno/a al momento de interactuar en una clase? El imaginario simbólico de cada docente influye en la estructuración de sus alumnos/as. A eso debemos agregar el de la familia y el entorno social primario no familiar en el que cada uno/a interactúa diariamente. Hablar de educación física en esta época es tratar de analizar cómo se está “manejando” al ser humano y qué posibilidad hay de ayudarlo a ser uno/a mismo/a sin dejarse arrastrar por la corriente de un río que ha perdido el control con fines claramente diseñados en organismos de poder que no han perdido el poder ni el control de su objetivo: desdibujar la identidad sexual-corporal individual y del colectivo social, por ello hay que cuidar que lo étnico no se convierta en moda sino en respeto por la identidad y el cuerpo del/ de la otro/a que no tiene por qué ser de igual color de piel, ojos, y estructura física. El ser humano no vale por la cáscara sino al igual que el huevo de la gallina por lo que tiene adentro que es lo que hace “nacer” al verdadero ser humano y no la probeta ni las operaciones ni las competencias deportivadoras de la escuela que lejos de enseñar lo que es educación física para una sociedad sana clasifican en pos del ego no de quien sube al podio sino del/ de la profesora que se cree hacedora de algo y en verdad la persona ya nació con el potencial psicofísico-emocional-espiritual para subir al podio por eso cuando lo detecte en su clase envíelo a un club y no convierta a su clase en un club sino en un espacio en el que el cuerpo y la identidad individual y colectiva ayuden al ser humano.

Bibliografía:

Santin, S.: "Educação Física uma abordagem filosófica da corporeidade"
Edit. UNIJUI, Sao Paulo, Brasil, 1987

Sloterdijk, P: "El hombre operable". Conferencia dictada el 19 de mayo del 2000 en el Centro de Estudios Europeo (CES) de la Universidad de Harvard. Traducción al castellano Fernando Lavalle.

Schumueler, H.: "La industria de lo humano". Conferencia dictada en la Universidad nacional de Córdoba

“Lo culto, lo Popular: el juego del Hockey y el del Palin. Un estudio comparativo de dos juegos similares en dos sociedades/culturas diferentes en la década de los 90 en el Siglo XX”*

Presentación:

En el siglo XV un hecho marca el cambio de la historia de vida de la humanidad. Colón, quién navegaba para la corona española, encuentra pueblos y tierras hasta entonces desconocidos para los europeos. Ese territorio denominado Abya Yala por su gente pero bautizado cómo América, en homenaje a Américo Vesputio por la misma corona, estaba constituido por sociedades diferentes a las occidentales.

Al emerger América ante el mundo se elaboran de ella y sus habitantes dos versiones teóricas que bien responden al modo de pensar de la época y a los intereses económicos de las coronas europeas y la iglesia de ese mismo período.

Colón tiene una visión romántica de los pueblos con los que interactúa, eso es el paraíso..., pero irrumpe la otra visión, la de Cortés y sus seguidores: la comercial, que sólo ve riquezas para sí y su gente. Paralelo a ello la iglesia católica se dedicó a considerarlos como un eslabón perdido de pueblos desaparecidos en la región en dónde Jesús nació. Los considera salvajes y no humanos.

Las sociedades/culturas que emergen ante los ojos de los/as europeos/as son “salvajes”, eso es lo no culto, es lo que podríamos denominar “popular” en las estructuras cognoscitivas actuales.

Ambos “mundos” realizan actividades físicas y juegos con fines utilitarios y de esparcimiento. Esas actividades físicas en algunos casos fueron creadas en las propias sociedades/culturas y en otras han sido adquiridas por interacción con otros grupos humanos con los que interactuaban. Las mismas formaban parte de su vida cotidiana.

En la sociedad inglesa se practica el hockey, y en la sociedad mapuche, que vive en Argentina, el palin. Ambos juegos son similares en su desarrollo, pero no es la misma estructura social la que lo practica ni el fin que lleva a cada grupo social a jugarlo.

* Trabajo escrito para rendir el Seminario Cultura y Sociedad citado por el Dr. Jorge Myers. Doctorado en Humanidades con orientación en Antropología, Facultad de Artes y Humanidades, UNR

Con el proceso migratorio de fines del siglo XIX a Argentina desde Europa, el hockey llega para imponerse entre los estratos sociales de elite, mientras que el palin comienza a desaparecer en el proceso de imposición cultural sufrido por los pocos indígenas que quedan vivos luego de la matanza que sufrieron en la denominada Conquista del Desierto.

Los juegos son actividades que manifiestan determinados valores culturales del pueblo que los practica. En el caso del deporte, especialmente el deporte moderno nacido prácticamente en Inglaterra y cuyas bases contribuyera a sentar y magnificar el barón de Coubertein, no es tan así, porque éste está más estructurado y sujeto a reglas externas que aquel cuyas reglas y estructuras son internas al grupo, reflejando sus propios elementos de socialización y de evolución cultural.

El Palin es un juego practicado por los/as integrantes del Pueblo o la Sociedad mapuche y está registrado así por los distintos viajeros que surcaron estas tierras patagónicas de Argentina y las de Chile. El hockey, es un juego practicado en Inglaterra del cual nos quedan dudas profundas de su origen en ese país. El motivo de duda es que los palos de Hockey siempre han sido confeccionados en la India y bien sabemos, desde nuestra investigación sobre juegos ancestrales –denomino así a los juegos originarios de un pueblo y que lo ha seguido jugando o ha mantenido guardado en la memoria- y no tradicionales- utilizo esa denominación para los juegos extranjeros en cualquier país como son los de la colonización y dominación europea en América y África-, que hay datos de su práctica en regiones griegas. Además, pudimos comprobar que el Bádmin-ton, el críquet, etc., son ancestrales juegos de distintas Castas hindúes de quienes se las apropiaron los ingleses y lo único de novedoso que hicieron es cambiarles el nombre y escribir su reglamento, tal es así que el bádmin-ton lleva el nombre del Conde de esa localidad inglesa que lo reglamentó junto a sus soldados a su regreso de la India en el siglo XIX.

Ambos juegos, palin y hockey, poseen la misma estructura lúdica de base, no analizaré la faz del deporte del hockey la que le hace cambiar cada cuatro años las reglas de juego y eso exclusivamente responde a estructuras de poder de la sociedad que también tejen sus redes en esta diferenciación de lo culto y lo popular, y al mirar un partido de palin o hockey las diferencias lúdicas son inexistentes. Ahora entonces: ¿Por qué uno es popular y el otro es culto? ¿Por qué al primero accede el pueblo mapuche y sus allegados y no se practica ni en las escuelas primarias y secundarias y el segundo es solo admisible

para un sector económicamente adinerado en clubes, pero sí se enseña en las escuelas primarias y secundarias...? ¿Por qué el hockey no se juega en cualquier lugar de un pueblo, una ciudad, etc.? ¿Acaso no es posible jugar hockey si no se posee la ropa costosa, zapatillas “consideradas por el mundo dominador de las personas” *adecuadas* y los palos deben ser los comprados...? Estas situaciones separan al ser humano y desde mí mirada al ser humano que juega y el que hace deporte... siguiendo ciertas estructuras generadas en el pasado siglo XX para “diferenciar” con el fin de dominar a los seres humanos, angustiarlos y así reinar desde el dominio de sus mentes... tan desarrollado en esta época.

Esta situación separatista de clases deviene desde los orígenes mismos del hockey en Inglaterra, el que era practicado por quienes gozaban de Tiempo Libre mientras el pueblo era explotado en las industrias. En tanto eso sucedía en Europa entre los siglos XV y XIX, los pueblos Originarios de América que vivían en la zona sur del Continente disfrutaban de sus juegos propios. Especialmente en el siglo XV (1400) hasta fines del siglo XVIII (1700), ya que el genocidio estos pueblos fue realizado por el ejército argentino, y cuando éste comenzó su avanzada hacia los mismos, hay registros de partidos de palin entre mapuches y ranqueles, entre otros.

En este estudio analizaremos ambos juegos/sociedades/culturas a fin de analizar los conceptos “culto” y “popular” en el jugar humano: los juegos cultos y los juegos populares en la sociedad europea y lo que se denominaría juego en las sociedades/culturas americanas. Qué conceptos elabora la sociedad europea de los juegos y las distintas definiciones que van dando, sus representantes a diferentes juegos desde una mirada cultural desde las clases sociales, juegos tradicionales, juegos populares, juegos regionales, juegos cultos, etc. Para ese fin utilizaremos los textos de base del presente curso de los investigadores Claude Grignon y Jean Claude Passeron que abordan este tema. Se utilizarán, además, textos de Geertz, Williams y otra bibliografía que sea de utilidad al tema estudiado.

Introducción:

Los pueblos en la antigüedad no tenían la concepción actual, ni todas sus desviaciones, del término cultura. Por eso es que los mismos la vivían y llamaban cultura en un orden natural del mundo. Es desde el siglo XV y el siglo XVI que se la desnaturaliza y comienza a llamarse cultura a la modalidad de vida de determinados grupos de la sociedad europea. Esta sociedad y sus culturas son las que se consideran la base

para el análisis de todas las demás culturas existentes en las distintas sociedades del mundo. Esto podemos considerarla como una actitud de “arbitrarismo cultural”.

Entre los siglos XVI y XVII la cultura pasa a ser una acción. Y podemos preguntarnos: ¿Cuándo es que la misma pasa de ser una acción para ser un tributo de algunas personas y/o grupos sociales? ¿Es acaso a fines del siglo XIX que surge y se afirma, dicho concepto en el siglo XX? ¿Es acaso cultura sinónimo de “cultivar” o es un concepto que engloba a todo el “conjunto de saberes de un pueblo determinado”?

En esa mirada conflictiva del siglo XX en la que surge el concepto “popular” para denominar cierta práctica cultural alejándola de otra que se denominará “cultura”, ubicamos el análisis de dos juegos ancestrales uno de origen hindú reglamentado y deportivizado por la sociedad inglesa de los siglos XVIII y XIX, y el otro de origen mapuche que fue practicado por este grupo étnico, y por diferentes grupos en el proceso de mapuchización sufrido en la Patagonia argentina y la chilena, llegando a desaparecer de la zona en esa misma época del siglo XIX en que el hockey comenzaba a ser jugado con “furor” en la sociedad económicamente pudiente denominada “burguesa” y la de la “realidad”. Mientras este se propagó por el mundo, aquel quedó tapado por la dominación cultural sufrida por todos los grupos originarios de América por los gobiernos de turno de la Colonia y posteriormente la burguesía argentina cuyo modelo estaba en Europa y sus estructuras sociales y no en lo propio y su valor cultural. Sólo luego de casi un siglo, hacia la década del 80 del siglo XX, el mismo vuelve a surgir en el marco de una investigación que procura la recuperación de todos los juegos originarios de estas tierras y comienza a ser conocido y jugado nuevamente por parte de los integrantes de la sociedad mapuche en el marco de su propia cultura.

¿Desde qué estructura podemos decir que jugar palin forma parte de “lo popular” y jugar hockey forma parte de “lo culto”?

¿Quién determina y para qué la existencia de una “cultura popular” y una “cultura culta”?

Considerando que el poder adquisitivo produce diferencias de posibilidades nada más, y que no es el determinante final de la “calidad” o no de una actividad lúdica, debatiremos en el marco de las sociedades y su cultura la inexistencia de “juegos populares y juegos cultos” sino la existencia de “Juegos creados por sociedades/culturas” proponiendo el inicio de un debate, que ojalá continúen otros/as estudiosos/as, la no-utilización de la clasificación de “popular” en la cultura.

Desarrollo:

El Hockey sobre Césped y el Palin

Un bajo relieve ateniense del Siglo V a. de J. C. muestra a dos hombres disputándose una pelota con dos palos similares a los palos de palin/hockey. Ambos están en posición que en la práctica de ambos juegos la conocemos como inicio del juego.

Los persas practicaban hacia el 2.000 a de J. C. un juego similar al palin y al hockey.

Hockey	Palin
<p>Objetivo del juego: Llevar la pelota hacia el arco contrario y hacerle un gol al contrario</p> <p>Elementos: Cancha de 91,40 cm. X 55 m.</p> <p>Arcos: Círculo de tiro Línea media Línea a los 22,90 cm. Línea lateral Línea de fondo La pelota de corcho o hilo retobada en cuero cocido a mano</p>	<p>Objetivo del juego: Llevar la pali hacia la línea final contraria y hacerle una raya al contrario</p> <p>Elementos: Cancha de entre 100 y 200 m. X 12 a 24 m. Sin arcos la pali debe pasar por la raya final</p> <p>Línea media Línea lateral Línea de fondo La pali (pelota) de madera retobada en cuero cocido a mano</p>
<p>Palo Tiene una parte plana sólo del lado izquierdo, debe tener una parte curva o cabeza</p> <p>Bully: es para dar inicio al partido y consiste en sacar la pelota en el centro de la cancha.</p> <p>Se hace al inicio del partido y luego de hacer un gol</p> <p>Inicio del partido: "cada jugador golpeará ligeramente con su palo, tres veces y alternativamente primero la pelota y su propia línea de gol y después, con la parte plana de su palo, el palo del adversario por encima de</p>	<p>Uño o Wuño tiene una parte curva, no se exige que la cara izquierda sea plana.</p> <p>Saque inicial: es para dar inicio al partido y consiste en sacar la pelota de un hueco en el centro de la cancha</p> <p>Se hace al inicio del partido y luego de hacer una raya.</p> <p>Inicio del partido: Se coloca la pali en un hoyo hecho en el suelo y luego "cada jugador golpeará ligeramente con su palo, tres veces y alternativamente primero la pelota y su propia línea</p>

la pelota, después de lo cual, cualquiera de estos jugadores puede jugar la pelota con su palo, poniéndola así en juego". (Reg. 1980:18)

Faltas:
Off Side

Tiro libre por falta al contrario.

Córner Corto
Córner largo
Penal

Tiro desde los 14,63 m. por pelota enviada fuera del campo por un defensor desde una distancia mayor a los 22,90 m.

de gol y después, con la parte plana de su palo, el palo del adversario por encima de la pelota, después de lo cual, cualquiera de estos jugadores puede jugar la pelota con su palo, poniéndola así en juego".

Faltas:

Lonkoteo para esgrimir una jugada en la que no ha quedado claro quién es el poseedor de la pelota.

Tiro del lugar de la falta de pegarle a un contrario con el muñón o ponerle una zancadilla con éste.

Saque lateral alto o bajo, según lo prefiera quien juega la palí en ese momento para reiniciar el juego cuando la pali se fue por el costado.

Como podemos apreciar la similitud entre ambos juegos nos orienta a considerar que la sociedad inglesa conoció ese juego en alguna de sus conquistas en la zona del mundo árabe o hindú. Hay datos que indican que en Egipto el juego se jugó y es muy probable que desde ese lugar se haya propagado hacia la zona de Pakistán y de ahí a la India. Si consideramos que la sociedad mapuche pertenece a la 4ta. Corriente poblacional llegada a América y que lo hizo por el mar bien puede haberlo hecho desde la zona sur de Asia lo que nos aproximaría a la migración del juego con ellos en épocas inmemoriales. Pero por otro lado el mismo juego lo hemos encontrado en toda la extensión de América jugado por distintos Pueblos/ Sociedades Originarias de América situación ésta que arroja dudas con relación a la posibilidad de que también el mismo haya sido llevado hacia Inglaterra por quienes visitaron las costas de América del Norte en las cuales el juego era jugado. Pero éste no es el tema de este trabajo sino el análisis comparativo de la causa posible por la cual un mismo juego jugado por dos sociedades diferentes es considerado en la versión Hockey sobre césped culta si lo juegan ciertos grupos sociales occidentales y lo imitan los americanos que quieren aparecerse a los europeos y borran de la faz de su persona y su memoria su propia identidad, y otro jugado por

las sociedades originarias de América es considerado salvaje y luego popular... y esa misma sociedad que quiere alejarse de su origen americano lo desprecia y rechaza.

Debo recordarles que en sus orígenes el hockey no se jugaba como se juega actualmente. Se debe considerar que el juego por su deportivización capitalista se ha convertido en uno de los tantos elementos en manos del poder dominador de los cerebros emocionales humanos en masa que cada 4 años cambia sus reglas. Aquí analizamos el hockey como juego jugado por la sociedad argentina europeizada o en proceso de desidentificación social e identidad, que tanto dolor continúa trayéndole a la Patria, comparado con el juego originario de estas tierras igual al hockey original y que es despreciado por esa clase social acomodaticia (el medio pelo que nombra Jauretche) y que se les prohibía practicar los días de misa a los mapuche, ranquel, toba, wichi, etc.

Sociedad y Cultura:

Cada grupo étnico posee una cultura y ésta es la respuesta que generaciones de hombres han dado a los problemas que se le han planteado en el curso de la historia. Así cada uno de los integrantes de la sociedad pertenece a la descendencia de una etnia que en el caso de los occidentales se ha desdibujado más, convirtiéndose en descendencia de un país emigrante. La sociedad se ha conformado por personas de diferentes características culturales de base y una cierta homogeneidad social cotidiana actual, pero su estructura es intercultural más en los casos que algunos grupos que interactúan en ella conservan sus costumbres culturales ancestrales.

"Una multitud de personas que se reúnen casualmente no constituyen un grupo cultural".¹⁰⁷ Un grupo cultural posee normas y elementos básicos que le dan esa característica. Por ejemplo, los habitantes de un barrio de la ciudad de Neuquén no responden todos a la misma pauta cultural. Son otras las causas que los han llevado a vivir allí.

"El medio ambiente en el que una persona se desarrolla desde niño influye en su forma de vida futura. A veces las sociedades son las que producen cambios o transformaciones en el medio ambiente y éste va influyendo o no en los cambios de la misma."¹⁰⁸

¹⁰⁷ Amodio 1989:16

¹⁰⁸ Ferrarese, S.M.; 2001:12

Podemos definir a la sociedad como el conjunto de personas que viven y conviven en un espacio geográfico determinado y que se rige por determinados Deberes y Derechos. Pero esa sociedad puede estar constituida por diferentes grupos que desarrollan diferentes culturas. Si la cultura es el conjunto de saberes de un pueblo y la palabra pueblo consideramos que es una acepción de grupo étnico, entonces podemos decir que en la sociedad interactúan diferentes grupos étnicos que viven en su propia cultura intragrupo y en otra cultura, la del macro grupo elaborada por el conjunto de saberes de cada grupo, especialmente de los grupos que dominan, que fueron traspolados al Estado y este lo constituyó en lo que solemos denominar Cultura Nacional, Cultura Provincial y Cultura Regional. Esta cultura fue construida, especialmente en los países amerindios, a partir de un proceso de dominación de los grupos que gobernaban los mismos Estados por lo que es un conjunto de saberes predeterminados por quienes dominaban y dominan los Estados Nacionales, Provinciales y Regionales. El tratar de mantener los propios saberes en algunos grupos está marginado y se combate, pero no le sucede lo mismo a otros grupos. Por ejemplo: se combate la permanencia de la cultura cingara o Indígenas, pero no la judía y japonesa. La causa no es visible, sino un manto de "ideas sociales" tan arraigadas como la costra de una olla a la que hay que frotar mucho para que vuelva a su estado originario.

En esta clasificación no podemos dejar de analizar las palabras "cultura" y "folklore" dado que ambas están inter relacionadas.

Según Williams "la idea de cultura y la palabra misma en sus usos generales modernos, ingresaron al pensamiento inglés en el período que comúnmente describimos como la Revolución Industrial (...) De tal modo que se convierte en una exposición y una interpretación de nuestras respuestas tanto mentales como emocionales a los cambios producidos en la sociedad inglesa desde fines del siglo XVIII. Sólo en ese contexto pueden entenderse adecuadamente nuestro uso de la palabra "cultura" y las cuestiones a las que el término se refiere".¹⁰⁹ Para el autor la palabra cultura surge en el marco de otras cuatro palabras que marcan una época en la sociedad inglesa pero que indefectiblemente e inmediatamente, por ser una sociedad de occidente, se convierte en marca para el resto de las sociedades. Esas palabras son: "industria, democracia, clase, arte y cultura".¹¹⁰ El significado real de cada una de ellas no necesariamente es el que le fueron dando, en los distintos procesos históricos de las sociedades, los grupos de poder

¹⁰⁹ 1980: 7

¹¹⁰ 1980: 13

o para seguir usando palabras empleadas por nosotros en este trabajo “grupos de dominación”. La palabra industria cambia de función a partir de lo que conocemos como Revolución Industrial, y esa palabra que desde el siglo XVIII era un sustantivo que designaba a todas aquellas instituciones “manufactureras y productivas y sus actividades generales”.¹¹¹ Si bien el término Revolución Industrial es tomado de la imagen de la Revolución Francesa en cuanto a concepto de cambio de la sociedad indica un nuevo proceso de “producción” en todas las sociedades y consecuentemente una nueva sociedad ya que trae consigo la acuñación de una nueva palabra en el marco de la sociedad misma que es “proletario” la que se suma a “burgués” encontrándonos aquí ya con dos clasificaciones sociales basadas en el modelo económico y de adquisición de poder y/o bienes materiales no en pautas culturales o de conocimiento, etc.

La palabra “democracia” conocida desde la época de los griegos, pero tal vez practicada desde épocas inmemoriales por algunos grupos étnicos comienza a ser usada en las sociedades de occidente más o menos en la misma época que “industria” hacia 1776. Es la palabra “clase” que se les adelanta y se usa a partir de 1772. Ya la palabra no hace acepción a la educación sino a estructuras en un sentido de clasificación de la sociedad y como la misma está constituida por personas sería la clasificación de las personas. La acuñación de “clases bajas” surge en el siglo XVIII sumándose así a la tradicional denominación de “órdenes inferiores”. “Luego en la década de 1790, tenemos clases superiores, clases medias y clases medianas la siguen de cerca; clases trabajadoras es de alrededor de 1815; clases altas, de la década de 1820. A lo largo del siglo XIX surgen prejuicio de clase, legislación de clases, conciencia de clase y lucha de clases. La expresión clases medias altas se escucha por primera vez en la década de 1890, clase media baja es de nuestro siglo”.¹¹² El autor hace alusión al siglo XX en su última frase. Esos términos surgidos en esa sociedad inglesa se van traspolando a todas las sociedades las que los acuñan como sinónimo de “rango” definir clases sociales es algo similar a darle rangos a las personas en un escalafón creado por personas de una estructura dominante. Esa actitud de parte de la humanidad no sería dañina si no hubiera provocado la negación de la posibilidad de acceso a determinados espacios a las personas, y entre esos espacios hablemos de la educación, del arte y el desarrollo de la propia cultura la que a veces debió ser escondida para no ser detenido y castigado,

¹¹¹ Ídem ant. pp. 14

¹¹² 1980: 14- 15

como le sucedió a los Pueblos Originarios de América en la época de la Colonia, o para no ser centro de risas en diferentes espacios de esa misma sociedad que clasifica a las personas como si fueran objetos.

La otra palabra que participa de este quinteto es “arte” la que cambia rotundamente de significado social. Ahora es sinónimo de imaginar y crear, pero para designar a una nueva clasificación que surge: la de artista separada de la de artesano. Entonces tendremos Arte por un lado y Artesanía por el otro.

Cultura es la última palabra de este grupo y una de la que más nos interesa, junto con la de sociedad, en nuestro trabajo. Aquel significado: “cuidado del crecimiento natural” y luego, por analogía, un proceso de formación humana. Pero este último uso, que había sido habitualmente una cultura de algo, se modificó en el siglo XIX para hablar de la cultura como tal, una cosa en sí. En un primer momento llegó a significar “un estado general o hábito de la mente”, con estrechas relaciones con la idea de perfección humana. En segundo lugar, significaba “el estado general del desarrollo intelectual, en el conjunto de una sociedad”. En tercer lugar, aludía al “cuerpo general de las artes”. En cuarto lugar, ya más avanzado en el siglo, llegó a significar “todo un modo de vida material, intelectual y espiritual”.¹¹³ Esta palabra y sus cambios es el registro de las permanentes reacciones que se dieron en la sociedad desde sus distintos ámbitos de poder: político, social y económico. La idea de cultura se opone a la de barbarie, la única excepción es Alemania en donde la misma se contrapone a civilización: cultura es lo que surge espontáneamente de las tradiciones y civilización lo que se produce artificialmente siendo ésta menos auténtica, desde esta mirada, que la cultura.

Según Williams es en el siglo XIX cuando surge la lucha por definir cultura entre los diferentes grupos sociales ingleses y la misma comienza a adquirir una significación connotada de “lo culto” término que en nuestro país tiene un gran defensor que es Sarmiento quien habla de civilización y barbarie y considera al primer término como sinónimo de lo culto o de lo que comenzaría a ser considerado cultura en el marco de las sociedades del siglo XIX al que nuestro país no escapa.

La cultura es “algo” que se desarrolla en una sociedad. ¿Qué es una sociedad? Un conjunto de personas que sin necesariamente tener nada que ver entre sí forman ese conjunto, así la sociedad argentina es

¹¹³ 1980: 15

un conjunto de personas nacidas en el territorio, geográfico o no, migradas a Argentina, que por divisiones territoriales al constituirse los Estados se organizó tal como están estructurados sus límites geográficos. Esa sociedad a su vez tiene en su seno una serie de identidades que no necesariamente responden al estereotipo de “cultura nacional” elaborado desde el Estado, sino mas bien son diversas identidades culturales con fuerte basamento en lo étnico y así podemos decir que tenemos la cultura mapuche distribuida en distintas provincias de este vasto territorio nacional, la cultura judía, la cultura italiana, la cultura española, etc., las que en su mayoría están representadas por instituciones que son el traslado, en el caso de los de descendencia extranjera, de sus realidades socioculturales de sus ancestros, y así tenemos la Sociedad española de Socorros Mutuos, la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos, y paralela a ellas la Asociación mapuche Nehuen Mapu. Si la clasificación cultural se hace desde la mirada “de clases sociales” entonces tendremos grupos que representan la “cultura popular” y otros que representan “lo culto” y aquí según mi mirada surge un dilema que es la palabra “pueblo”. Considero que “pueblo” es todo el conjunto de la sociedad no sólo una parte de la misma. Las personas que constituyen la sociedad y forman parte del sector, económicamente hablando, de mayor poder adquisitivo también son parte del pueblo tal como el concepto pueblo significa. Lo único que les permite el poder económico es adquisiciones materiales, bienes materiales, pero nunca asegura que esa persona sea más o menos inteligente que otra dado que sólo tiene acceso a la información o a estudios en colegios privados que no necesariamente son los mejores, en lo académico, sino que tienen status por esta clasificación de “cultura” desde lo socioeconómico. Según Burke, “En un estado de *grosera* naturaleza no hay nada parecido a un pueblo. En sí mismo, un grupo de hombres no tiene capacidad colectiva. La idea de un pueblo es la idea de una corporación. Es completamente artificial; y obra, como todas las otras ficciones legales, del común acuerdo. La índole particular de ese acuerdo se colige de la forma en que la sociedad considerada ha sido moldeada”.¹¹⁴ Entonces cada Ser Humano nace en una comunidad la que tiene una historia y en ella se va desarrollando y superando, difícilmente pueda dejar de ser parte de la cultura de ese pueblo o de esa sociedad.

El mundo inglés intelectual ha sido el que en el siglo XIX cambia el significado de “cultura”, así Moore en 1834 habla de “populacho” y “pocos cultivados” entonces la palabra cultivado pasa a ser sinónimo de “culto” y “cultura”, ahí se acuña otro término que es “popular” como

¹¹⁴ en Williams: 1987: 24

opuesto a lo culto. Cuando en el siglo XVII Coleridge habla de cultivo, Mill, entre otros, pasa a denominarlo cultura. Es así que la palabra "folklore" que se considera "el saber del pueblo" pasa a ser la que representa una parte de la sociedad ya que la otra, la oligarquía, no tiene sino "cultura" porque se considera a sí misma como culta. Así cultura pasa a ser el conjunto de obras literarias, artísticas, etc., de un grupo de personas que selecciona esa sociedad burguesa y real. El resto pasa a ser considerado pueblo, proletariado, lo popular, el folklore, lo inculto, lo bruto, etc. Esta es una clasificación netamente "clasista" y elaborada por un grupo de personas a las que se les puede denominar intelectuales pero que pertenecen a determinada clase social y que propugnan el desprecio por lo que no sea igual a ellos.

Folklore pasa a ser, entonces, el conjunto de tradiciones. ¿De quién/ quiénes? Del pueblo, ellos ya no se consideran pueblo. Es decir que esas personas que se consideran cultas abandonan esas tradiciones de su pueblo originario y ya inmersas en la sociedad industrial y burguesa comienzan a propiciar otro tipo de "folklore" sólo que a este le llaman cultura. Seguro que si tienen algunos elementos espirituales primitivos los esconden del resto de la sociedad porque no les dará status.

El término cultura ha sido interpretado y reinterpretado según quién lo hace y con qué fin. Lo mismo sucede con el término sociedad, tenemos así una sociedad capitalista, una sociedad socialista, sociedad de masas, etc., y por otro lado la cultura folk, la cultura de masas, la cultura popular, etc. Cultura muchas veces ha sido confundida con la acumulación de conocimientos, desde lo memorístico, o sólo con la plástica, la literatura y la música, pero *cierta* plástica, música y literatura. Un mundo que se fue comunicando cada vez más a partir de los descubrimientos del siglo XV en adelante y que fue interactuando en una estructura social de dominadores y dominados crea y recrea estructuras clasificatorias según la conveniencia de algunos intelectuales que a su vez representan, en esa sociedad en la que viven, a una o varias clases sociales regida/s esta/s por un "tipo" de pensamiento. Aquí aceptamos el término Cultura como denominador del "conjunto de conocimiento y técnicas que cada grupo posee y que le es necesario para vivir en su ambiente. Cada sociedad posee una cultura y ésta es la respuesta que generaciones de hombres han dado a los problemas que se le han planteado en el transcurso de su historia".¹¹⁵ Por ello debemos reconocer que en la actualidad la sociedad es pluri o

¹¹⁵ Amodio; 1989:9

multicultural. Si nos ubicamos en el relativismo cultural aceptaremos y validaremos la otredad, pero si nos ubicamos en el espacio etnocentrista (etnos: cultura en griego) entonces negaremos y desvalorizaremos la existencia del otro.

Así como el término cultura ha sido y es aplicado, actualmente, a innumerables estructuras y/o elementos como por ejemplo se habla de una cultura industrial, de una cultura moderna, de una cultura posmoderna, de cultura punk, de cultura popular, etc., lo mismo sucede con el término sociedad. Se habla de una sociedad industrial, de una sociedad moderna, de una posmoderna, de una sociedad de masas, etc. Considero oportuno el reflexionar si es adecuada dicha polisemia de aplicación de ambos términos desde la teoría o si en lugar de analizar a la sociedad (macro de un país) como una estructura política que denomina sólo al conjunto de personas que viven en determinado lugar y luego en esa sociedad considerar que los seres humanos se proyectan según sus propios intereses, necesidades y/o posibilidades que les da el medio en el que viven, considerando que esa sociedad tiene estructuras de poder, oligarquía, que en la gran mayoría de los casos es el que digita ciertos ascensos, ciertos logros, los ganadores de las becas en todos los ámbitos, etc., de esos otros seres humanos que viven en esa misma sociedad.

Esta actitud ante la vida y los seres humanos ha dado paso a la clasificación de la que nos ocuparemos a continuación en este trabajo: lo culto y lo popular.

Lo Culto, lo Popular:

Hacia 1820 Sir Egerton Brydges escribió en un análisis de la literatura de esa época en Europa: “¿Admirará la mente inculta lo que deleita a la cultivada?” así las dos adjetivaciones clasificatorias de la sociedad en dos fragmentos serán la sociedad culta y la sociedad no culta, en la primera descansará la cultura y en la segunda el folklore o lo popular. La primera será la elite y la segunda la masa.

Esto también se va dando en la educación, aunque por un lado debemos establecer que por esa época, Siglo XIX, las mujeres no cursaban la escolaridad media y los varones, sólo los de las familias pudientes, sí lo hacían como preparatorio para el ingreso a la Universidad.

Lo popular surge como parte de la cultura europea hacia el Medioevo camino a la modernidad. Esa cultura folklórica campesina que se oponía a la otra, la escrita o erudita, pasa a denominarse popular

como sinónimo de pueblo, en representación de una parte del pueblo/sociedad.

La creación de una Universidad Popular en 1853 en Sheffield en Inglaterra muestra la clasificación social ya que nos preguntamos ¿Quiénes concurrían a esa Universidad? Sólo pueden estar en una Universidad con esa clasificación los hijos de los obreros, es decir lo que ya comienza a denominarse proletariado. Si bien esa Revolución Industrial puede haber acercado la tecnología a la sociedad, también debemos reconocer que le quitó bienes a la gente que vivía en la zona rural y fueron pocos los que se apoderaron de los mismos y progresivamente se produjo la distancia social: el “poder” en manos de pocos, desde lo económico, y la “pobreza” en la vida de muchos. Argentina y el resto de América no escapan a esos embates de la sociedad inglesa que maneja el mundo. Aquí se comienzan a tejer las bases de lo que se llamará la generación del 80 y también se gesta, desde el Estado Nacional, la matanza de indígenas para quitarles sus tierras con el fin de comercializar con Europa, principalmente Inglaterra, y la separación “lo culto vs. lo popular” se plasma en el pensamiento “xenofóbico y racista” de Sarmiento “civilización y barbarie” y su desprecio por todo lo que no fuera europeizante, situación extraña de su personalidad contradictoria porque luego estando en Chile procura que se enseñe en las escuelas “el palin” juego mapuche que nos convoca en esta monografía y que es de neto corte indígena y perteneciente al pueblo. Cabe preguntarse si por su similitud al hockey no habría tenido, internamente, Sarmiento la intención que dicho juego, en su práctica, con el tiempo fuera absorbido por la “cultura dominante occidental” y pasara a jugarse el hockey y no el palin como sucedió a los maoríes con sus juegos y los que eran de las sociedades europeas establecidas en sus territorios. Según descubriera Sutton – Smith “cuando los niños maoríes se implicaban en actividades similares a las de los pakebas (descendientes de europeos), como por ejemplo acrobacia, natación (...) estas actividades nativas tendían a sobrevivir. Pero cuando los maoríes se implicaban en actividades exclusivas de su grupo, por ejemplo, algunos juegos de manos específicos de su tribu, juegos de cuerda, tabas, etc. desaparecían o se convertían en los juegos de la dominante sociedad europea. Por ejemplo, el juego de tabas se jugaba en 1925 de una forma tradicional maorí. Y en ese mismo período los niños pakeba lo jugaban a su manera. Veinticinco años más tarde, cuando Sutton – Smith llevó a cabo su estudio lo jugaban las poblaciones de jóvenes en

una nueva versión que representaba una fusión cultural de las dos formas antiguas de jugarlo”.¹¹⁶

Si bien aquí en Argentina Sarmiento planteaba que se debía procurar la lectura de textos en las escuelas para que la gente no fuera ignorante y propiciaba la educación, no dejaba de tener desprecio por lo no culto (bien expuesto en su obra *Facundo*) y sabemos que la lectura que propiciaba era la de textos de habla no española ya que no consideraba cultos a los españoles, de allí que la generación del 80 procurara la emigración sólo a nuestro país. Esta actitud tiene una connotación claramente racista.

Ambos términos, cultura y folklore, tienen su creación en las modificaciones sociales que surgen en el siglo XIX en el que la palabra folklore pasa a ser reemplazada por cultura, pero a cargo de un grupo de personas para diferenciar a quienes estudian y forman parte de una clase social o elite de otra parte de la sociedad que no estudia, sino que se dedica a trabajar para esa elite. El poder adquisitivo de determinados productos materiales signa la diferencia social y de información dado que difícilmente los hijos de los obreros puedan acceder a libros y obras de arte. Esa sociedad comienza a crear una estructura para sí de la que expulsa a la “otra sociedad” y entonces folklore queda como designador de lo popular “el saber del pueblo” y como ellos, los cultos no son pueblo sino otra cosa. Aquí solo se lee una acción perversa del ser humano despreciativa de su propia esencia: la humana, al rechazar a otros humanos.

Según Amodio debemos reconocer que ambos grupos saben, tienen saberes, tal vez diferentes saberes, pero ¿Quién puede determinar el tipo de saber que tiene mayor validez? ¿Quién establece que es importante saber para la vida cotidiana sino la propia persona en su adultez y la familia en su infancia? Esto nos conduce a los aprendizajes que se producen en una sociedad y los mismos se adquieren del entorno en el que uno vive mientras se es niño/a y luego en la adultez se podrá, tal vez, seleccionar otros tipos de aprendizajes.

Hace más de 100 años ya que se gestara esa generación del 80 en nuestro país la que tenía una mirada europeizante por lo que todo lo nativo era lo incivilizado o lo inculto y lo europeo era lo culto. Eso para una elite o clase social oligarca argentina la que, como dijimos anteriormente, se dedicaba a dar los primeros pasos con el comercio europeo, especialmente inglés, asesinando a toda la población

¹¹⁶ en Terr, L; 2000:162

autóctona de estas tierras americanas usando para ello la expresión de salvajes sin dar paso a un análisis y acciones concretas que les permitieran a esos grupos humanos ya mestizados entre sí formar parte de la sociedad argentina. En definitiva, la sociedad organizada a partir de los extranjeros descendientes de los conquistadores y los enviados a poblar desde España y otras partes de Europa se consideran dueños de un territorio en el que sus ancestros no crearon cultura ni sociedad alguna y deciden (¿en nombre de quién?) expulsar a los verdaderos dueños del lugar. Este despojo se ve plasmado en la asignación de “barbarie” a lo “popular” de la generación europea. El gaucho originario de nuestras tierras como producto de la mestización y de la tarea ganadera también es expulsado de la sociedad de “lo culto” y pasa a ser esa otredad despreciada, rechazada e ignorada por una parte de la otra sociedad que con ella constituyen el Estado denominado Argentina.

Ambos países Inglaterra y Argentina tienen la misma historia en cuanto a la estructuración social para esos días de fines del siglo XIX. En ambos espacios socio-geográficos también surgían voces que defendían la otredad, pero no eran las que dominaban el espectro social de la época.

Ya entrado el siglo XX se acrecienta la separación de clases y a consecuencia de ello la de los espacios sociales en los que cada clase social interactúa y la palabra cultura se sigue utilizando para otros fines que no son necesariamente los planteados anteriormente. Así el término acuñado por Adorno y Horkheimer de “industria cultural”, planteando que la cultura es tomada por los medios de producción de comunicación con fines globalizadores y de manipulación humana, y la convierten en una industria de la diversión y homogeneización de los seres humanos. Sabemos que esto surge en el capitalismo con fines bien determinados por sus creadores. A ese movimiento se le opone otro que procura que la identidad no se desdibuje y que la igualdad reine en la sociedad incluso entre sociedades diferentes con culturas diferentes. Que la simetría cultural sea un hecho y no una mera declamación, así se podrá hablar de interculturalidad, caso contrario se sigue hablando de distancia cultural. Sólo el relativismo cultural puede hacer posible la práctica de la primera y el etnocentrismo la de la segunda expresión, entre humanos.

La estructuración, entonces, de estas dos acepciones “lo culto” y “lo popular” son creaciones teóricas de parte de una fracción de los humanos que constituyen en una sociedad el grupo dominador, hacia la otra parte que es la dominada tal como lo plantea Passeron en su análisis del tema según el siguiente esquema:

Clases dominantes	} <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border: none;">Cultura e ideologías dominantes</td> </tr> </table>	Cultura e ideologías dominantes
Cultura e ideologías dominantes		
Dominación social	} <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border: none;">Dominación simbólica</td> </tr> </table>	Dominación simbólica
Dominación simbólica		
Clases dominadas	} <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border: none;">Cultura e ideologías dominadas</td> </tr> </table>	Cultura e ideologías dominadas
Cultura e ideologías dominadas		

Las clases dominadoras dominan también las “ideologías” de la otra clase social y en eso mucho tienen que ver en estas últimas décadas los medios masivos de comunicación, el dominio se produce en lo simbólico, un elemento de importancia en la estructura del colectivo cultural y social. Bonfil Batalla en sus estudios del control cultural, abordando la cultura como algo dinámico- en constante modificación, plantea la dominación desde la toma de decisiones al respecto de la misma y sus diferentes elementos. Esos elementos son: **simbólicos**, emotivos, materiales, de organización y conocimiento En el caso de que los elementos sean propios y la decisión de su utilización también lo sea habla de “autonomía”, pero si en cambio sobre lo propio las decisiones son ajenas habla de “enajenación” y de “imposición” cuando ninguna de las dos surgen de la misma sociedad/cultura. Para este autor también lo simbólico es de fundamental importancia en la vida de una sociedad/cultura.

Si bien nosotros en la época en que ubicamos el análisis de ambos juegos/deportes es la década de los 90 del siglo XX en que ya las sociedades son todas “híbridas” en el decir de García Canclini ambos juegos/deportes relacionan a dos sociedades/culturas bien diferenciadas que son la mapuche y la inglesa burguesa, y si los trasladamos a ambos juegos/deportes a la sociedad argentina/neuquina se produce la misma disparidad sociedad mapuche ubicada entre “lo popular” y la sociedad neuquina “que juega hockey” ubicada dentro de “lo culto” repitiéndose el modelo de dominador- dominada. Aquí se da el etnocentrismo de clase surgido en las clases medias, medias altas o altas con aspiraciones de poder y que consideran que jugar tenis, golf,

hockey, navegar a vela, oír Ópera (aunque no entiendan nada) música clásica, ver ballet, etc., les da cierto status en el entorno social que están o al que desean llegar, así como se distancian del que no desean ser parte y lo consideran “mugre” que es el mundo de “los/as otros/as” en muchos casos sus empleados/as.

Considerando que en cada sociedad/cultura todos los seres humanos tienen los mismos Deberes y Derechos y que como ciudadanos de esa Sociedad pueden desarrollar su cultura siempre y cuando esta no afecte la integridad moral y física de sí y del resto de la Sociedad, la clasificación de “culto” y “popular” es a mi modo de ver una mera clasificación clasista con la que no estoy de acuerdo. No hay una clase social mejor y otra peor, no hay una cultura y otra no, hay eso: sociedad/es y cultura/s. Sí estoy de acuerdo con una Sociedad que respete la cultura autóctona que trabaje por la cultura que da identidad a esa misma sociedad/pueblo pero como un todo, como un conjunto de partes sin una parte dominadora y que es la que decide, y otra dominada y oprimida que debe negar y esconder lo propio avergonzándose de ser quien es, y que en la estructura de hibridez actual se propugne una multiculturalidad que se encauce en relaciones de interacción cultural y que se eliminen preconceptos sociales que vemos a diario en los ambientes en los que vivimos e interactuamos. Los juegos/deportes forman parte del folklore en unos casos, como sería la mirada de lo mapuche, y en otro de una práctica universal de clases sociales, como el caso del hockey, pero ambos a su vez si miramos su origen en épocas inmemoriales son parte del folklore de dos sociedades/culturas diferentes.

Nadie a quien se le ofrezca estudiar y vivir en una casa digna se niega a ello, entonces, debemos considerar que las clases sociales y su estructura verticalista y dominante son las que producen diferencia de conocimiento y de acceso de espacios varios que le permiten e la persona recrearse a diario de su vida laboral.

Clases sociales y épocas del siglo XX:

En mi trabajo decidí ubicarme en la década de los 90 en el siglo XX. Una época en que la sociedad había superado diferentes etapas de su propia estructuración. En la década del 70 aún era posible pensar la sociedad en términos de “clases sociales” pero eso comenzó a desdibujarse en la América de la pos dictadura militar hacia los movimientos sociales y se comenzó a elaborar una estructura más de “actores sociales” para desembocar en la década de los 90 con un fenómeno nuevo el de “las identidades sociales”. Esto nos hizo pasar

por tres etapas diferentes en el término de 20 años aproximadamente y de las estructuras de clase a las que estábamos acostumbrados pasamos a estar en un nuevo paradigma social que son los distintos discursos que dominan la realidad, o una de las tantas realidades que hay en la vida cotidiana. Y por último surge un movimiento cultural en la sociedad que es el de la búsqueda de identidades de los grupos originarios y por otro lado la producción de identidades como un elemento fuerte del capitalismo y su tendencia homogeneizante de la sociedad mundial. Siguiendo las reflexiones de Cardozo de Oliveira las identidades se laboran por el contraste con el/la otro/a y por los elementos culturales con los que uno/a se identifica. Dicha reflexión es aplicable a ambos procesos de elaboración de la identidad: el étnico y el creado por el capitalismo y su aparato de poder.

Este proceso fue dándose entre los integrantes de la cultura mapuche que viven en la zona patagónica. Fue la década de los 80 la que junto a movimientos sociales hizo que comenzaran su replanteo de vida enmarcados en distintas organizaciones de la iglesia, de derechos humanos, etc., para luego ya en la década de los 90 despegarse de las mismas y crear sus propias organizaciones y discurso para plantear la necesidad de una vida de respeto mutuo. Ya en la finalización de la misma y el inicio del presente siglo se da el proceso de dialogar sobre las relaciones interculturales. La sociedad que profesa la cultura no mapuche sufrió un proceso de descubrimiento del otro. En la década del 80 todavía no se tenía clara conciencia, en el grueso de la sociedad, de que habían sido asesinados innecesariamente en el siglo XIX persiguiendo los gobiernos nacionales fines no claros en relación al país y su gente, sino mas bien eran fines personales de la oligarquía argentina que hasta la fecha no ha cambiado mucho su propia estructura de poder. Ya entrada la década de los 90 se plasma el cambio en las estructuras institucionales y en esa parte de la sociedad y se da lugar a un proceso de revisión de la historia nacional que no se refleja en los libros de enseñanza de ningún nivel. Este grupo de la sociedad también comienza a aceptar y platear la interculturalidad hacia fines de los 90. Pero no podemos ni debemos negar la existencia de una gran cantidad de integrantes de esa sociedad que tienen una visión romántica de esa cultura o como una cultura de museo ya muerta. Tal como lo plantea José Luís Saiz en sus estudios psicológicos de el estigma dado en Chile a los mapuches: en el pasado “indios valientes” y en el presente “indios cerrados y flojos”, ese estigma que tiene esa parte de la sociedad que sólo le gustan elementos materiales de la cultura mapuche pero no la defensa de sus derechos por parte de los mismos, ni interactuar con ellos amistosamente y mucho menos la existencia de

una educación intercultural. Aunque esto le sucede a una gran parte de la sociedad argentina en cada una de sus propias localidades/provincias y no podemos ignorarlo ni mucho menos negarlo. Esta sociedad es la que se ubica entre los que consideran que está bien jugar hockey para ellos, pero miran muy mal y no se relacionan con un mapuche o “cualquier negrito/a”, como dicen, que se acerque al club a aprender hockey u otro deporte que consideran solo pueden practicar ellos/as. Miran el palin mapuche con romanticismo y curiosidad, pero evitan el acercamiento al tema.

Esto nos da lugar a otro problema social en el tema “lo culto vs. lo popular” que es el “*mestizaje*”, esa unión entre dos identidades culturales, biológicas y especialmente de rasgos externos que es lo que más afecta a la sociedad en su proceso de estratificación, clasificación y estigma social. Difícilmente un indio sea confiable, un negro bueno, un gaucho trabajador y un judío no avaro, pero de los cuatro aceptan al judío por sus rasgos, su cultura, etc., y de los cuatro es el que menos discriminación sufre.

Ser mestizo/a es una identidad que en la interacción intrafamiliar de dos estructuras socioculturales diferentes genera, a veces, profundas crisis de identidad en las personas. Eso que en una época sólo sucedía en América a partir de los 90 y muy avanzada esa década comenzó a ser tema de preocupación entre las sociedades europeas las que comenzaban a tener mestizos de alemanes con turcos, belgas con kurdos, y eso no le causaba mucha gracia a los gobernantes. En este momento Europa al igual que América se halla inmersa en un proceso de lucha por la interculturalidad como una acción, y no como una mera declaración teórica.

Si bien la identidad también es un proceso interno personal no todos aceptaron su identidad mestiza y en muchos casos construyeron una identidad negativa hacia lo mestizo y se apoyaron en la ascendencia europea para desarrollar su propia identidad. En nuestro país se trató de “tapar” mucho el mestizaje detrás de la imagen europeizante, de la unión español/a – originario/a de América si se acercaba más a este estigma se hablaba de mestizo/a, ahora si se acercaba o acerca más al indígena se habla de “cholo/a”. La identidad de esas personas es una interculturalidad en sí misma y cada una de ellas se ubica, socialmente y culturalmente hablando, en el espacio que su propio Yo le permite. “En los mestizos se combinan las cualidades discordantes de los padres y se producen retornos hacia los más lejanos

antepasados, las dos cosas tienen por efecto común, que los mestizos son fisiológica y psicológicamente inferiores a las razas componentes”.¹¹⁷

Entre los mapuches hay varios de ellos que niegan su identidad originaria y sólo desarrollan la no originaria/no propia por lo que se alejan de todo lo que se relacione con la recuperación de la propia identidad y sus elementos culturales. Esto es producto de los estigmas negativos que la sociedad ha ido dando, a lo largo de estos siglos, a lo no europeo. Podemos casi confirmar que en la sociedad argentina nunca hubo estigmas hacia éstos, pero sí hacia los orientales, asiáticos y polinesios además de los sufridos por los originarios del país y el resto de las Américas del Centro y Sur. Esos estigmas que hacían y/o hacen sentir vergüenza a la persona portadora de ser quién es, le marcan su propia estructuración del imaginario simbólico de “quien es él/ella” lo que a veces con el devenir de la vida les produce conflictos internos profundos de identidad que suelen vislumbrarse en sus actitudes relacionales de “inadaptación social” al rechazar al entorno en el que desea vivir y con el que desea relacionarse porque busca su identidad y la misma le produce un choque por el efecto de lo negativo que es vivir en esta sociedad si considera ser portador/a de la identidad verdadera que posee. En otros casos se adquiere una postura de negación definitiva y en otras se radicaliza su actitud negativa y de rechazo hacia la sociedad que le negó asumir su identidad propia.

Sociedad y cultura Argentina

La sociedad actual de la Argentina es una mestización de identidades étnicas, lo que la convierte en una sociedad multi o pluri cultural que no hace más que afirmar el proceso de colonización sufrido por la población originaria del lugar con la llegada de los conquistadores europeos primero y los procesos migratorios de ese y otros continentes.

El interés por el oro y la plata, metales apreciados por los españoles, hizo que se asesinara a una gran cantidad de gente que vivía en este continente. Luego fue el interés por las tierras para el comercio con Europa y así sucesivamente fueron forjándose intereses que siempre privilegiaron a una clase social única: la surgida de los europeos conquistadores mestizados, en algunos casos, con indígenas que se convirtieron en los poderosos del país a los que se los suele denominar oligarcas o elite o clase alta. Todas estas clasificaciones tienen una sola y única base que es el poder adquisitivo. “El establecimiento humano en la región bonaerense no estuvo determinado

¹¹⁷ Niles, Blair en Ibarra, Hernán; 1992:103

al interés de afincar en la tierra colonos y sobre ello nos informan los documentos y capitulaciones de conquistadores y adelantados que establecen la participación con el rey en el botín que pudieran lograr”.¹¹⁸ En 1536 Pedro de Mendoza intenta instalarse por primera vez en la zona para luego emigrar hacia el Paraguay. En 1543 otros grupos se dirigen hacia estas tierras provenientes del Alto y Bajo Perú buscando metales preciosos. Como no encuentran tales metales prefieren otros lugares y otras rutas en las tierras sudamericanas que les permitan el acceso a ellos. Al surgir el puerto bonaerense luego de la fundación de Buenos Aires por Garay en 1580 se comienza a dar la institucionalización de la sociedad argentina. “Nos encontramos con el resultado de la conquista: la sociedad de los “señores feudatarios” latifundistas y de las dependencias coloniales. La del dominio mercantil que extrae metales preciosos a través de las nuevas rutas. Y en el ámbito interno, en síntesis, por *vecinos encomenderos*, una categoría particular de privilegio a la que luego de 1554 puede accederse asimismo con la propiedad de una “casa poblada, con la jefatura de una familia y todas las implicancias sociales y económicas que determina entonces ese hecho. Para ser vecino es necesario, en todos los casos, la autorización previa de quienes van a ser sus pares. Y, tratándose de extranjeros, deben, por esta parte, estar casados con española o nativa de la región”.¹¹⁹ Esa hidalguía igual a la de España genera el surgimiento de esa figura de vecino que era un importante elemento para obtener beneficios. Esa es una de las dos causas, indicadas por el autor, para organizar de esa manera a la sociedad. “Y en segundo lugar, tengamos en cuenta que tanto la vecindad como la condición de “señores feudatarios” de indios los autoriza a poseer armas e integrar la milicia local que organiza *malocas* y reparte entre sus miembros el botín conquistado, un equivalente de las entradas castellanas a tierras fronterizas de moros. “Las crueldades que algunos caudillos y soldados – de las malocas- hacen, excediendo los límites de la justicia y la humanidad y piedad cristianas, y causando en los indios horror y espanto de los españoles” observa en 1597 el Sínodo de Tucumán. Pues bien, concentrábase así el dominio sobre la tierra y sobre una población conformada mayoritariamente de indígenas sometidos, mestizos y asimismo, ya en los primeros años del siglo XVII, por algunos españoles y portugueses que gozan de aquellos beneficios. Se concretaba aquí, en el Nuevo Mundo, también la razón universal de las palabras puestas por Cervantes en boca del escudero de Quijote: “Dos linajes solos hay en el mundo, como decía una agüela mía, que son el

¹¹⁸ Rodríguez M, R; 1982:15

¹¹⁹ Ídem ant pp17-18

tener y el no tener”. La razón, en síntesis, de una oligarquía integrada por unos pocos de los que emigran de Andalucía y de Castilla huyendo del hambre o se desplaza del Alto Perú donde lo que valía la pena poseer estaba en manos de los menos”.¹²⁰ Las palabras antes escritas y de dos autores Cervantes y Rodríguez plasman lo que ha sido y es esta sociedad. Lo que se vislumbraba en las postrimerías de un siglo se fue afianzando y afirmando en los siguientes y hasta la actualidad nada o casi nada ha cambiado, si bien se han obtenido algunos derechos, la igualdad humana/social dista mucho de ser una realidad. Dice el investigador: “Estamos, pues, en la presencia de una cultura folk encauzada a partir de los primeros momentos de la conquista con el fin determinado de aislar a los sectores dependientes e impedirles el acceso a la educación, segregándolos, diferenciándolos (...) “El retraso –señala acertadamente el historiador estadounidense Harris- de vastas multitudes del campesinado del Nuevo Mundo, analfabetas, inhábiles, apartadas del siglo veinte y de sus brillantes progresos tecnológicos, no se produjo por sí solo. Esos millones, de cuyo bienestar nos hemos visto obligados a ocuparnos, fueron entrenados, para ocupar su lugar en la historia del mundo, durante cuatro siglos de condicionamiento físico y mental. Fueron deliberadamente embotellados. Ahora, deberemos, o bien extraer el corcho, o ver la explosión de la botella”.¹²¹ Así fue organizándose la sociedad en este país, una sociedad que oprimía y hacer sentir al “otro” que lo suyo no servía para nada, lo indígena era “lo viejo”, “lo no culto”, porque la mirada (sigo siendo reiterativa en el tema) estaba en Europa y se consideraba que lo bueno venía de allí. Se consideran, además, los dueños de un territorio que no les pertenece.

El siglo XVIII, el 1700, ve el esclavismo en los barcos negreros franceses, españoles e ingleses de los que se beneficiaban las coronas.

En este mismo siglo los indígenas comienzan a defenderse de quienes les quieren quitar sus tierras y en lugar de respetarlos como ciudadanos del mismo país se organizan para asesinarlos y así quedarse con todo el territorio para esa oligarquía y su plebe occidental. El indio se niega a ser sometido y el africano, de diferentes identidades étnicas, es “cazado” como se hace con las mariposas, engrillado y embarcado sin poder resistir ya que en ese caso es brutalmente asesinado. Igualmente, en el viaje de altamar muchos/as de ellos/as sufrían la muerte en manos de sus temporales dueños como hemos podido ver en los numerosos documentales que se han podido realizar y

¹²⁰ *Ibíd.* pp.:18 – 19

¹²¹ *Ibíd.* ant.; 51

mostrar sobre el tema a través de los relatos de los descendientes de esos esclavos.

La pampa húmeda comienza a ser conquistada lentamente por estos terratenientes feudales. Se inicia la instalación de Fuertes como avanzada contra la población originaria. Los cueros vacunos comienzan a recorrer una ruta rumbo a Europa y cada vez es más la codicia de la oligarquía opresora.

Surge el peón de campo sea este indígena, mulato, mestizo. Su tarea ha de ser por un salario mínimo, algo de comida y un rancho mísero. Surge la palabra gaucho para denominar a un grupo humano con ciertas costumbres propias en el seno de la sociedad argentina. Esa palabra luego será usada peyorativamente en el seno de la sociedad por hacendados denominándose sólo con ese nombre a las personas que no tienen recursos económicos.

Esos nuevos ricos no viven en los campos que tienen sino en las ciudades. En las mismas no tiene casi mobiliario ni casa lujosa que en cambio sí tiene en la ciudad donde vive. La distancia económica es abismal, lo que va dando origen a las diferentes realidades sociales las que se han mantenido hasta la fecha “la gente de campo vivían en la mayor miseria; los salarios no les permitían vestirse... No hay una clase más injuriada, a mi modo de ver, que el gaucho”.¹²²

La última parte del siglo XIX es el de ataque indiscriminado de las etnias originarias, y ya entrado el siglo XX la sociedad argentina se va estructurando en la misma base anterior de distanciamiento social. El país atraviesa diferentes períodos de gobiernos militares y democráticos mientras el resto del mundo era asolado por dos guerras mundiales que cambiaron la conformación política de las relaciones. En ese período la migración hacia Argentina fue masiva y los elementos foráneos se afirmaron en estas tierras extranjeras por sobre las propias de sus originales pobladores. La dictadura militar de la década del 70 da paso a la recuperación de la democracia en la década del 80 y sobreviene una vida social nueva: dos grupos sociales, los que siguen mirando afuera y los que giran la mirada al país y sus originarios surgiendo así, tal como lo expresé anteriormente, los actores sociales que dan paso en la década de los 90 a las “identidades”, por un lado las manejadas por el capitalismo en su clara intención de homogeneizar al mundo y las de las identidades étnicas que comienzan a luchar por conservar su propia identidad y elementos culturales.

¹²² Mariquita Sánchez, “Recuerdos” en *Ibíd.* ant. pp. 129

En esta sociedad Argentina la cultura se fue estructurando al igual que en el resto del mundo. La palabra "cultura" adquirió el sinónimo de "lo culto" lo correspondiente a los salones de la época colonial, la Ópera y el Teatro Colón por un lado y por el otro la conservación de lo propio que no es necesariamente lo indígena sino lo gauchesco. Lo indígena es considerado como lo incivilizado, lo muerto en este país. Las distintas décadas que constituyen el siglo XX hacen que al igual que en el resto del mundo la sociedad atravesase diferentes etapas que generan un cambio de actitud hacia lo indígena y la palabra cultura, más que nunca, comienza a ser utilizada para elementos y/o situaciones varias, pero la organización social continúa igual que siempre. El pueblo sigue siendo una parte de la macro sociedad y la otra parte carece de nombre ya que se autoexcluye del nombre pueblo. Ésta juega hockey, aquella difícilmente pueda jugar o participar de algún Club u otro centro en el que se practiquen actividades deportivas surgiendo otra división, la de las mujeres de ambas clases sociales, las de la primera sí pueden participar de actividades deportivas diferentes, las de la segunda no lo hacen porque tienen que trabajar, son madres muy jóvenes o bien sufren la marginación "machista conservadora" de su entorno que considera que la mujer "no es para eso".

En nuestra macro sociedad cada grupo tiene su propio concepto del otro grupo y también de lo que es "lo culto" y "lo popular". Mientras el primer grupo se aleja de tener contacto no servil o de beneficencia con el segundo grupo, éste lucha por ocupar su espacio en la sociedad y además de ser respetado quiere desarrollarse y tener igualdad "cultural".

Sociedad Argentina – Cultura Mapuche:

La sociedad argentina tiene dos períodos bien marcados que son el de la pre conquista y el de la post conquista. La actual sociedad es producto de la segunda etapa en la que una fuerte corriente de oligarcas e intelectuales en el siglo XIX ahondó esa Conquista de América con la intra conquista o bien la matanza de los originarios para así obtener las tierras que estos ocupaban para apropiárselas y así negociar el cuero con Europa. Como si fuera poco la generación del 80 buscaba la migración europea ariá para tener esa "cultura" que ellos consideraban que era la única posible de existir como si no pudiera haber en el mundo otra forma de hacer cultura, de ser culto que no fuera lo de ciertas clases sociales de ciertos países europeos. Muy pocos fueron los que se opusieron a eso en la burguesa Buenos Aires y otras ciudades como Córdoba, Tucumán, Salta, etc.

La sociedad quiere olvidar lo originario, lo indígena, quiere ser una prolongación de Europa y así olvidar el pasado americano.

El esclavo de origen africano viene a colaborar en la servidumbre ante la falta de brazos para el trabajo porque o los matan a los indígenas o bien estos huyen y se mantienen en sus comunidades. Durante el siglo XVIII y parte del XIX surge el gaucho que vive conchabado lo mejor que puede en el lugar de trabajo y a veces huye a las comunidades indígenas cansado del maltrato y la pobreza en la que lo hacen vivir sus patrones.

Esa sociedad que lucha “por el poder” material y externo al que la iglesia no está ajena, no acepta el modo de vida gauchesco sino más bien lo rechaza, en definitiva, rechaza todo lo no europeo.

En esa sociedad está la cultura mapuche en cuyo seno surgió en épocas pasadas uno de sus juegos, “el palin”, una cultura desconocida más allá de los espacios frecuentados por los viajeros ya que la otra sociedad, la que intenta asesinarlos, no se acerca a ellos. La Conquista o Matanza del Desierto los arrincona, a los que quedan con vida, en la cordillera patagónica y en ella viven por décadas sometidos al poder político de turno. Es recién hacia la década del 80 cuando comienzan a replantearse sus derechos, actitud que va a concretarse en la década de los 90 con la búsqueda de su propia identidad y con el cambio de una parte de la sociedad argentina en su mirada a lo indígena u originario especialmente en la región patagónica ya que en el resto del país el movimiento de respeto a la identidad se da con mayor lentitud, pero con el modelo proteccionista de la iglesia arcaica en su estructura de ayuda al prójimo. En la zona Sur del país ésta comienza su apoyo hacia la década de los 70 aún en plena dictadura militar se continúa el proceso de maduración de los actores sociales para dar en la década del 80 el paso progresivo hacia la gestación y la independencia de los grupos étnicamente diferenciados siendo la década del 90 la del desarrollo propio de estos grupos en representación de las identidades étnicas patagónicas, solos, sin padrinazgo o protección de otros organismos/instituciones, sino en una interrelación con esos organismos/instituciones.

La mirada de la cultura mapuche fue recibida como una moda por una parte de la sociedad en nuestro país en general y en la Patagonia en particular. Así me encontré, hace un tiempo, en la Sociedad Rural de Junín de Los Andes en la Exposición Rural del 2003 con una persona de ascendencia japonesa de situación socioeconómica alta que agotada de la vida en Buenos Aires se vino a vivir a la zona y como entretenimiento

hace joyas copiando figuras mapuche y entre las figuras copiadas había una figura mítica que no se puede reproducir sino en las fajas femeninas porque tiene relación con la maternidad. Al manifestársele el error en el que había incurrido se dedicó a criticar a los mapuches por no dar información y demás como si fuera un deber (¿obligación?) de un grupo “darle” a otro lo que a éste se le antoje. Eso sigue siendo la actitud “dominador” “dominado”. A esa mirada se le suma la romántica de parte de algunos grupos que la consideran una cultura de museo estática o bien como artículo para tener en su casa o usar sus joyas, pero no un grupo de personas portadores de esa cultura con los que se puede interactuar. La resistencia social a la aceptación de lo no occidental se ve reflejada en la Ley Federal de Educación en la que se habla en el punto “Q” de la educación intercultural bilingüe, pero en la acción práctica el Gobierno nacional nada hizo por ello y tampoco los provinciales. Si un gobierno es el reflejo de su pueblo/sociedad, ese es el reflejo de lo que la sociedad desea.

La década de los 90 marca la irrupción de la cultura mapuche en cinturones, carteras, pulóveres, etc., como usuario de ellos está la sociedad general. Los propios mapuches también recuperan algunos elementos culturales propios los que habían tenido inmersos en la memoria y que podían comenzar a hacer resurgir en una nueva época.

Sus juegos, esos elementos culturales propios, habían sido abandonados hacía muchos años so pena de los castigos indicados por la iglesia en esas épocas del siglo XVII y posteriores, si no iban a misa o por los disturbios que ocasionaban. Los mismos re ingresan lentamente en la memoria de los jóvenes mapuche ayudados por la memoria de los ancianos y datos recuperados por investigadores/as. A pesar de ello no ascienden culturalmente en la sociedad argentina, siguen siendo lo mismo: el jugar del pueblo, los juegos de la sociedad/pueblo culto son otros y entre ellos el hockey, no el Pato, a pesar de ser el juego o deporte nacional.

Cultura, Mito y Juego:

Cultura:

“Cultura es el “todo” de un grupo poblacional. Ella encierra en sí los elementos que identifican al grupo portador ante otros grupos y sus propias culturas. La interacción social entre grupos hace que se produzca un hecho nuevo en el contexto de vida de los mismos y es el que se ha denominado como el proceso de interculturalidad. (...) En toda cultura existen mitos que son la base de su desarrollo existencial y

religioso. La estructura del pensamiento de las sociedades indígenas es de estructuración mítica. Toda cultura posee sus propios mitos y la interacción con otras le hace conocer y respetar lo ajeno. En nuestro trabajo de análisis de los juegos como elemento que contribuye a la formación de la identidad propia de los niños mapuches estos elementos son de suma importancia ya que los juegos ancestrales tienen una profunda raigambre mítica en la cultura de cada grupo indígena a lo que no escapa el grupo étnico mapuche.”¹²³

Todas las sociedades han tenido y tienen mitos, sólo que la sociedad occidental en su evolución desacralizadora primero, y degradadora luego, los grupos humanos han perdido esa parte del pasado que les sostiene o debería sostener el presente. Los mapuche han tratado de mantenerlos en el seno de sus grupos, especialmente los que viven en zonas rurales, pero no es fácil mantener estos y otros elementos culturales en la interacción con otros grupos. También sucede que unos grupos sociales influyen sobre otros o sobre culturas produciendo cambios en las mismas. Estos procesos de asimilación cultural nos muestran como se construye la vida en la interacción humana, la evolución que la misma tiene en una persona o grupo. Cada persona debe tratar de vivir su cultura y transmitirles a sus descendientes los elementos básicos de ésta: lengua, religión, expresiones culturales varias, etc.

Si observamos los juegos de los niños en la mayoría de las culturas tienen relación con la vida o la tarea de los adultos, son juegos de imitación. El niño reproduce los roles de sus padres, de sus familiares y de otras personas que le son atractivos. Suele disfrutar más del juego libre que de aquel que es guiado por un adulto.

Los juegos, en la medida en que los estadios psicofisiológicos avanzan, producen una separación por sexos naturalmente, que no se debe confundir con la separación por sexo que producen algunas culturas premeditadamente. Constituida por voz y por gestos, es recibida no sólo con el oído, sino también con la vista y dentro de un contexto cultural que permite, junto con los sentidos, su decodificación. Esta da paso a la interpretación y respuesta al mensaje recibido. Así, podemos expresar que la comunicación humana que se realiza por medio de la voz y los gestos, requiere de una cultura que sea conocida para su interpretación. Cada cultura posee "códigos" propios lo que hace que para poder entender sus mensajes y comunicarse con ellas se deban

¹²³ Ferrarese 2000

conocer sus códigos. Cada individuo está constituido por su propio horizonte cultural, el cual se compone de elementos culturales propios y ajenos en mayor o menor grado según sean las influencias recibidas.

Bonfil desarrolló gran parte de su trabajo de investigación entre su pueblo, el mexicano, y básicamente en el contexto intercultural indígena - no indígena de las relaciones humanas cotidianas y de los distintos estamentos de poder: gubernamentales y no gubernamentales. Aquí las relaciones se categorizan como asimétricas, en las que unos dominan a quienes se subordinan, y así se ejerce control del grupo sociocultural subordinado.

¿Qué relación existe entre sociedad y cultura que no permite analizar los procesos culturales actuales? nos preguntamos. ¿Qué es control cultural? Esta pregunta es la línea rectora de nuestro trabajo. La toma de decisiones sobre elementos culturales propios y ajenos es un proceso dinámico que determina el ejercicio del control de la cultura que sabemos es un fenómeno de la sociedad.

Los individuos, toman decisiones de manera individual y colectiva, pero en la mayoría de los casos éstas están imbuidas de decisiones ajenas o más bien debemos hablar de “presiones” externas a ellos. Los grupos sociales constituidos culturalmente de forma particular, poseen elementos culturales, los cuales son clasificados por el investigador como:

a.-“Materiales”: tanto los naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano.

b.-“De Organización”: que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación, se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas.

c.-“De Conocimiento”: es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas.

d.-“Simbólicos”: códigos de comunicación y representación, signos y símbolos.

e.-“Emotivos”: sentimientos, valores y motivaciones compartidas; la subjetividad como recurso...”.¹²⁴

Los elementos culturales de un grupo son puestos en acción al vivir socialmente ya sea entre sí o en íter- acción con otros. Esa vida social pone ante el grupo, elementos culturales propios y ajenos. Al

¹²⁴ 1993: 250

tomar decisiones sobre los mismos se dan procesos de dominación o no.

La cultura propia es la que uno desarrolla con elementos propios y decisiones propias, pero cuando sobre elementos propios existen decisiones ajenas al desarrollarse una cultura se produce un proceso de enajenación de lo propio. Se da la imposición cultural cuando sobre un grupo se implementa un proceso cultural compuesto por elementos y decisiones ajenas. Si en cambio sobre esos elementos ajenos pesan decisiones propias del grupo, éste se estará apropiando de los elementos culturales ajenos para su propio desarrollo según sus propias pautas y normas de organización.

Como el proceso cultural es dinámico, las manifestaciones del grupo que actúa se dan en manifestar para cada caso anterior, de lo descrito por Bonfil, resistir a la imposición y/o enajenación cultural. Apropiarse de lo ajeno y desarrollarlo según las propias normas del grupo y la enajenación o supresión cultural de lo propio en pos de la cultura dominante "...no hay creación sin autonomía, cada pérdida en el ámbito de la cultura propia es un paso hacia la esterilidad...".¹²⁵

Según Bonfil, sin cultura propia no hay una sociedad como unidad auto-diferenciada. "La identidad de contraste (tal como lo plantea Cardozo de Oliveira) inherente a toda sociedad culturalmente diferenciada, descansa también en ese reducto de cultura propia. Habrá una relación -puede plantearse- entre la profundidad, la intensidad de la identidad social (étnica, en el caso que nos ocupa) y la amplitud y solidez de su cultura propia...".¹²⁶

"En cada grupo social la cultura propia ha de tener suficientes elementos "autónomos" que han de diferenciarse con los "apropiados". En cuanto al control cultural, éste puede ser total o parcial, directo o indirecto.

En la mayoría de los pueblos indígenas, el control actualmente es indirecto. Si bien las clases dominantes manejan o controlan la cultura social, ésta tiene siempre escasez y genera movimientos culturales propios.

Los pueblos indígenas son pueblos colonizados. "La naturaleza de la sociedad capitalista acentuada por la industrialización implica un

¹²⁵ 1993: 252

¹²⁶ Ídem pág. ant.

proceso creciente de enajenación e imposición cultural". Esto genera la supresión cultural de un grupo humano.

Los juegos son elementos de organización, de conocimiento, simbólicos, emotivos y materiales (según la postura de Bonfil). En el caso de la utilización de elementos de la naturaleza, maleados por la mano del ser humano para convertirlos en "juguete", también podemos denominarlos "compañero de juego".

El proceso de organización comunitaria urbana, especialmente la que se da en las grandes urbes, actualmente es no sólo intercultural sino masificadora. Las personas que pueden elegir el barrio donde vivir son pocas. Esto depende fuertemente de la independencia económica. Así como los mapuches urbanos pasan a vivir, casi en su mayoría, en departamentos de barrios con patios compartidos o bien en casas de barrios con poco espacio libre. La contradicción geográfica en cuanto a la posibilidad de espacio individual se reduce como la endoculturación al respecto de criarse con los juegos domésticos rurales propios.

Podemos confirmar que la cultura es el elemento de base para el desarrollo de un grupo humano, siendo la interculturalidad un proceso dinámico en el que los componentes de cada cultura se mantienen e interactúan con otros de otra u otras culturas. Ubicando en la cultura de un pueblo al juego, éste es un elemento cultural espiritual de gran importancia. Tanto el cotidiano como el de los momentos sagrados, es transmitido generacionalmente y en forma oral. En ese proceso sabemos que ha sufrido transformaciones o adecuaciones. Sólo en el caso de los juegos sagrados, dichas adecuaciones y/o modificaciones no se realizaban.

El conocimiento empírico de esos pueblos les hizo crearlos y transmitirlos. Los mismos han llegado a nuestros días como fragmentos de aquella creación. Esos juegos jugados por los niños de cada cultura han sido formas de convivencia social como hoy lo son los actuales juegos que se juegan cotidianamente.

El juego infantil es espontáneo y libre. Puede ser abandonado y retomado cuando se quiere. Puede modificar reglas. Y existen juegos que conservan sus reglas más allá de la época y la cultura de la que ha sido creación. Así, los juegos mapuche son parte de su cultura, como lo es su tejido, lo son sus epeu, etc."¹²⁷

¹²⁷ Ferrarese, S.M.:2000

El juego y su variante moderno el deporte, son elementos importantes en la vida de la sociedad en su totalidad. A posteriori del proceso evolutivo de la manufactura a la industria, comenzó a considerarse el juego como algo exclusivo de la infancia correspondiéndole a los adultos trabajar. Eso sí, la burguesía cercana a los reinados sigue jugando, especialmente los varones, en la estructura de roles por sexos, en cuyo caso las mujeres cumplían otro rol.

Los españoles que llegan en la época de la Conquista también desean jugar, y de hecho cuando llegan a estas tierras en la época de la colonia siguen practicando sus juegos. Ingresan así el juego de “Las cañas”, “la corrida de toros” juego éste que, por suerte, en nuestro país no prospera, etc. En los períodos que van del siglo XVII y XVIII surgen las prohibiciones de algunos juegos. Los naipes llegan con los españoles y rápidamente se extienden como juego cotidiano surgiendo nuevos juegos como variante de los traídos desde esas tierras.

Por su parte los mapuches tienen sus propios juegos: el pilma, el palin, el komikan, etc.

El palin mapuche no es incorporado a la sociedad macro ya que con seguridad fue suprimido de inmediato, pues se produjo la dominación de este grupo étnico. “Frente a las acciones de los unos, en todos los casos encontramos las reacciones de los otros. Como se ha señalado con justeza”.¹²⁸ Todo sector que explota a otro en su propio territorio inmediatamente recibe la respuesta a la agresión. Eso fue lo que sucedió con los mapuches y otros grupos étnicos que reaccionaron ante el avance y agresión de los colonialistas argentinos, de allí los “malones” de los que se quejaban aquellos, pero nunca se hablaba de las incursiones asesinas contra los indígenas, hechas por los no mapuches.

Así el palin se pierde en la memoria oprimida del mapuche y surgen otros juegos como apropiados para una parte de la sociedad argentina.

Mito

La palabra “mito” proviene etimológicamente de “Mythos”, por lo que ha estado acompañada de cierto prejuicio cultural en cuanto a su importancia real en la construcción social de la historia de un pueblo, ya que ese término, opuesto a “Logos” en la tradición griega, daba idea de algo ficticio.

¹²⁸ Freud, S.: “El malestar de la cultura”

Como ha dicho Carrasco, quién discutió a fondo el problema desde su experiencia directa con las creencias del pueblo mapuche, “el mito es una realidad cultural que existe en todas las sociedades del mundo, antiguas y modernas, y que se refiere a los sistemas de creencias propias de una cultura y a las modalidades y formas de su producción, transmisión, mantenimiento y transformación en diversos y variados sistemas discursivos también propios de la cultura, tanto de carácter lingüístico o verbal (como relatos, poemas versificados, poemas narrativos, textos dramáticos, canciones, diálogos, consejos, etc.) como sistemas discursivos no verbales. Estos últimos pueden ser de carácter visual (gráficos, volumétricos o espaciales) como los diseños textiles, formas de objetos o espacios rituales, máscaras, esculturas, etc.; kinésico, como ciertos gestos que acompañan la narración de mitos, coreografías rituales, danzas, etc.; auditivo como la entonación y ritmo de determinadas canciones, sonidos naturales, gritos, etc., aunque lo normal es que los mitos se materialicen a través de sistemas mixtos o complejos, o complementando los anteriores y otros de manera variadas”.¹²⁹

Entre los estudiosos del mito, un historiador de las religiones, Mircea Eliade (1981), ha planteado el mito como una creación mental discursivizada, que narra un acontecimiento acaecido en el tiempo primordial, en el tiempo fabuloso de los inicios del mundo. En consecuencia, propone esta categoría como la narración de una “historia sagrada” que relata los acontecimientos ocurridos en ese tiempo sin tiempo de los orígenes que en cuanto fenómenos extraordinarios sirven de modelo a los hechos históricos de distinta índole. En (1961) agrega que esta instancia ab-initio es lo que convierte a los acontecimientos en algo único e irrepetible.

En sentido opuesto Malinowsky (1958), por ejemplo, ha considerado el mito como una “carta de fe pragmática”, es decir, como una narración contenedora de reglas de exigencias prácticas para aleccionar al hombre; por otro lado Cassirer (1959) ha insistido en el carácter simbólico que tiene el mito, que sería lo que le entrega su capacidad de crear y establecer un mundo significativo propio y separado de las leyes del mundo objetivo; a su vez, Levi-Strauss (1973) ha puesto la atención sobre la estructura lógica del mito, organizado por la mente humana para resolver simbólicamente oposiciones irreductibles, y así podría agregarse una enorme cantidad de autores de

¹²⁹ cfr. 2000, ms.

diversas posturas teóricas y metodológicas (Freud, Jung, Jensen, Frazer, Campbell, etc., etc.)

En todo caso, hay algunos rasgos atribuidos al mito que han sido reiterados por los diversos autores. Eliades es uno de los mejores exponentes de alguna de estas verdaderas “premisas” que se han establecido en el estudio del mito y de los mitos. El ha reiterado y precisado sus opiniones en diversos lugares, agregando los ejemplos y explicaciones que su vastísima erudición, además de su propia experiencia, le permitían. Así, dice que el mito designa “una historia verdadera (...) de inapreciable valor, porque es sagrada, ejemplar y significativa (...) tradición sagrada, revelación primordial, modelo ejemplar”.¹³⁰ “El mito cuenta una historia sagrada: relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los *comienzos*. Dicho de otro modo: el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento; una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución.

Es, pues, siempre el relato de una *creación*; se narra algo cómo algo ha sido producido, ha comenzado a *ser*. El mito nos habla de lo que ha sucedido *realmente*, de lo que se manifestado plenamente. Los personajes de los mitos son Seres Sobrenaturales. Se les conoce sobre todo por lo que han hecho en el tiempo prestigioso de los *comienzos*. Los mitos revelan, pues, la actividad creadora y desvelan la sacralidad (o simplemente la “sobrenaturalidad”) de sus obras. En suma, los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de lo sobrenatural) en el Mundo. Es esta irrupción de lo sagrado la que *fundamenta* realmente el Mundo y la que le hace tal como es hoy día. Más aún, el hombre es lo que es hoy, un ser mortal, sexuado y cultural, a consecuencia de las intervenciones de los seres sobrenaturales”.¹³¹

Carrasco piensa que por el hecho de referirse a las creencias de un pueblo, los mitos encarnan realidades simbólicas fundamentales para sus integrantes, al mismo tiempo que para actualizarse y tener vida efectiva, una creencia debe manifestarse necesariamente en algún sistema semiótico y en las formas de discurso existentes en la cultura de esa sociedad, por lo que él usa indistintamente y con el mismo significado, los términos “mitos” y “discursos creenciales”.

¹³⁰ Ídem ant. 17

¹³¹ Ídem ant. pp. 18-19

En forma más detallada, Carrasco ha agregado que, “1) El mito arcaico es una realidad vigente en las sociedades de tecnología simple y vida espiritual compleja, que permite al hombre de esas comunidades una experiencia permanente de relación con lo sagrado, a partir de la intervención en sucesos de la vida actual que reviven acontecimientos primordiales, efectuados por los antepasados sobrenaturales en el tiempo de los orígenes y en un espacio abierto a la trascendencia; 2) Constituye un sistema simbólico, capaz de encarnarse en diversas materias (imágenes, gestos, sonidos, palabras, etc.) integrándose así en las actividades fundamentales de una sociedad, sobre todo justificando y otorgando un sentido al ritual, conductas y costumbres; 3) encuentra su realización más plena y, al mismo tiempo más específica en la materialización discursiva verbal, por la estrecha relación existente entre mito y lenguaje; la forma discursiva en que se encarna de manera más adecuada es el relato, ya que el mito se define en relación a una historia que lo constituye y que debe ser comunicada como tal, es decir, contada. 4) En cuanto relato, el mito es una clase de relato oral; por lo que: a) por una parte se halla en proceso de constantes transformaciones a partir de una estructura matricial invariante, de modo que el texto de un mito (y de “el” mito) debe entenderse como un conjunto de sus variantes presentes a su vez en el conjunto ilimitado de versiones textuales que lo actualizan, y b) por otra parte, para su adecuada comprensión, el texto de un mito (y del mito) debe ser observado a partir de la interrelación narrador-auditorio, en medio de una situación narrativa marcada por los rasgos de la cultura en que se genera y desarrolla. Como fenómeno social o apropiación personal del patrimonio común¹³², retradicionalizado¹³³, vigente funcionalmente en la existencia normal de la comunidad, y generado y transmitido en canales no institucionalizados¹³⁴, el mito se relaciona con el folklore de un pueblo. Como acto verbal discursivizado, forma parte de la “literatura indígena”¹³⁵, folklore literario arte verbal¹³⁶, que nosotros hemos denominado “etnoliteratura” entendiéndola en un sentido específico.¹³⁷

En síntesis, puede decirse que la presencia del mito se distingue por “la existencia de un discurso verbal, generalmente un relato, que reactualiza un evento primordial de carácter hierofánico. Ese evento habría ocurrido en una época anterior a la historia, un tiempo circular o

¹³² Dégh, 1969: 49-51

¹³³ Danneman 1975: 38-39

¹³⁴ Carrasco, H. 1981: 12

¹³⁵ Vázquez 1978: 313

¹³⁶ Carrasco, I. 1972, 1981, 1990

¹³⁷ Carrasco, H. 1984: 117-118 y Carrasco, H. 1985: 84-85; cfr. Tb. 1989 y 1996

helicoidal que transcurre sin avanzar linealmente de manera irreversible, sino que, por el contrario, en un tiempo en que los hechos se reiteran en forma periódica, o, al menos de modo permanente y constante. Esto se debe a la cualidad poder del evento primordial de reactualizarse en este tiempo arcaico y atemporal protagonizado por el Ser Supremo y otros seres sobrenaturales.

Pero este evento primordial posee la facultad de reactualizarse no sólo en el tiempo de los orígenes, cuyo relato constituye el verdadero mito arcaico, sino también en el tiempo histórico de los hombres, que es transformado por esta presencia poderosa de seres y acontecimientos sobrenaturales que interrumpen en el mundo humano otorgándole nuevas significaciones y trascendencia.

Cuando esta experiencia es narrada por una persona, por lo general a un auditorio de personas de la misma cultura en situaciones determinadas por la tradición, nos encontramos ante un relato mítico. Este se halla sostenido en un complejo sistema de presuposiciones que, en unión con el conjunto de sus rasgos formales, se corresponden con un modelo específico existente en la memoria o conciencia cultural de la humanidad. Esta última determina, a través de la metalengua específica, los rasgos que definen un texto, es decir, las llamadas reglas del género, y las normas de codificación y decodificación de los procesos de producción y recepción que lo rigen, estableciendo también las normas relativas a las situaciones pragmáticas en que puede producirse. La memoria cultural entrega también la historia que se relata y el sistema de admisiones y restricciones (inclusiones/exclusiones en el texto) que modela el relato en sus diversos niveles. En el enunciado de la historia se halla la representación secuencializada de un evento que representa cómo lo sagrado irrumpe en el mundo profano, estableciendo una posibilidad de vínculo entre lo sobrenatural y lo natural. Se trata como se ha dicho, del evento primordial hierofánico, que permanece virtualmente presente en la vida de la comunidad, reactualizándose en forma permanente como un complejo de información tradicional codificada en un sistema simbólico y que se manifiesta en relatos considerados verdaderos y sagrados".¹³⁸

En el caso del pueblo mapuche, como se ha dicho, el "mito" se corresponde en gran medida con los **discursos creenciales** propios de una cultura, que en el caso del pueblo mapuche, por ejemplo reciben los nombres de feyentu o feyengün, Kuifike dungu, nüttram Kuifi u otras designaciones similares y se han transmitido en los diversos tipos de

¹³⁸ Carrasco, H. 1990:103-104

discurso de la tradición oral.¹³⁹ Con todo, es necesario reiterar que, aunque la palabra mito se usa a menudo también con la acepción negativa de algo falso, irreal, inexistente, aquí se usa el término y sus equivalentes en su sentido primigenio positivo como equivalente a creencia cosmológica sagrada y por ende culturalmente real y verdadera, digna de credibilidad y respeto.

(...) En las comunidades rurales tradicionales, las versiones actuales de los mitos han mantenido con fidelidad los discursos más antiguos (como puede observarse por ejemplo al comparar las versiones del mito de Treng- Treng y Kai- Kai recogidas por el Padre Rosales y las que se relatan ahora, estructuralmente idénticas y con diferencias significativas sólo en algunos aspectos secundarios). A la vez, su producción textual posee gran vitalidad, lo que puede observarse en el hecho de que acerca de un mismo mito pueden escucharse numerosas versiones que a su vez presentan gran cantidad de transformaciones.

El sistema mítico mapuche puede ser descrito, al igual que otro de cualquier parte del mundo, como un panteón o familia de personajes o como una macro historia generada por un conjunto matemáticamente infinito de textos.

En el primer caso, se privilegia la existencia de determinados seres o figuras míticas que se perciben organizados como una gran familia o como una unidad de seres. Esta ha sido la forma más habitual de estudiar los mitos mapuches y al respecto se pueden encontrar en la bibliografía los trabajos de Guevara realizado en 1903 y 1911, de Latcham (1924), de Grebe (1972 y otros) y de diversos otros autores chilenos y extranjeros.

En el segundo caso, se amplían y diferencian las nociones de sistema mítico y de mito, ya que éste último se considera constituido no sólo por un ser o personaje mítico, sino fundamentalmente por una historia mítica, formada por un ser o personaje que realiza o protagoniza un cierto tipo de acontecimiento, el que a la vez supone algunas acciones ocurridas o ejecutadas en determinadas instancias temporales y espaciales. De esta manera, no son míticos sólo algunos seres determinados a priori como tales, como sucede en el primer caso, sino que son míticos todos los elementos que conforman la historia, vale decir: agentes, seres o personajes, acciones, tiempos y espacios. Por otra parte, la definición de un ser como mítico no se hace en forma apriorística, sino que es la historia, el acontecimiento mítico, en relación

¹³⁹ Carrasco, I. 1971, Harcha 1978, Carrasco, H. 1981, Golluscio 1984

con el conjunto de las otras historias que conforman el sistema mítico, quién caracteriza como míticos a diversos seres, series de acciones, espacios y tiempos.

En consecuencia con esto, el sistema mítico será un conjunto interrelacionado de historias que conforman una macrohistoria mítica. Desde esta perspectiva, los mitos mapuches pueden organizarse en tres o cuatro grandes grupos.

En primer lugar, se encuentra el mito de creación o de origen, que incluye la formación del cosmos y la creación del hombre. Sobre esto faltan muchas cosas por clarificar, pero hay coincidencias en destacar a Elechen o Elchen, dueño o creador de los hombres, y a Ngenemapun, dueño o señor de la tierra, como los agentes sobrenaturales activos del proceso creador. De alguna manera, estos dos seres se integran en la figura compleja de Ngenechen, señor de hombres y pillanes, dueño del mundo sobrenatural y poseedor de los poderes para influir en el mundo natural y humano.

En segundo lugar, se halla el mito de destrucción y regeneración del universo y del hombre, manifestado en el relato del Treng- Treng y Kai- Kai, en el cual Kai- Lai destruye mediante el agua el mundo y mata a los hombres, como castigo por haberse alejado de Ngenechen y de las normas establecidas por éste. Treng-Treng consigue recuperar un espacio terreno-sobrenatural, los montes treng- treng, en el cual se salvan los llituche o pareja primordial que reconstituirá el género humano dando origen a los antepasados de los mapuches actuales.

En tercer lugar se encuentra un tipo de relatos que muestran el origen de determinados elementos de la tierra, de la sociedad humana y de la cultura de los mapuches. Estos relatos están estrechamente vinculados con otras historias que relatan la transformación de seres humanos en seres sobrenaturales debido a la influencia directa de éstos sobre ellos. Estos son más frecuentes y numerosos y los que reúnen el núcleo de personajes, acontecimientos, espacios y tiempos míticos más conocidos en la tradición mapuche. Entre los personajes se pueden destacar: chon-chon, cherufe, witranalwe, shumpall, mankian, trülke-wekufü, anchimallen y muchos otros que asumen series de acciones míticas como la transformación sobrenatural, el viaje al otro mundo, la bajada al renfü (espacio sobrenatural negativo) o la ascensión al wenumapu (espacio sobrenatural positivo, cuarto nivel del universo desde un punto de vista vertical), en las cuales se identifican otros personajes que al asumirlas alcanzan también los atributos míticos, como el zorro cuando sube por un árbol o una cuerda al otro mundo, o el

novio de la mujer chonchon cuando participa de una fiesta en el renü o minchemapu o la novia/o que acompaña al ser amado/a al mundo de los muertos, o las hijas/sobrinas de Latrapay que entregan instrumentos mágicos a sus pretendientes para que éstos superen las pruebas establecidas por el maléfico viejo, por ejemplo”.¹⁴⁰

Así podemos decir que el mito forma aún en la actualidad parte de la vida de los seres humanos de las distintas sociedades/culturas que interactúan. Lo que seguramente sucede en la gran mayoría de las sociedades es que cada grupo cultural que la constituye ha ido “adormilando” sus mitos ancestrales, los que guiaron parte de la vida de sus ancestros. Habría que incursionar en los estudios de Anne Ancelin Schutzenberger “¡Ay, mis ancestros!” si “lo no dicho”, como dice la investigadora de cómo afecta lo no dicho generacionalmente en cada familia a sus integrantes, de los mitos ancestrales en cada grupo cultural humano cómo afecta a las actuales generaciones. Otros grupos continúan viviendo guiados por esos mitos.

Juego:

Son muchas y diversas las teorías que hay sobre el Juego. Por mi parte en el estudio del mismo divido el verbo jugar del sustantivo juego. En este estudio lo desarrollaré desde el sustantivo “juego” relacionado con lo “culto y lo popular” de los dos juegos en estudio, como sustantivos, el Palin y el Hockey.

¿Es igual la conceptualización “juego” utilizada por occidente para denominar ese conjunto de palabras que explican lo que luego se convierte en una acción “jugar” entre los Pueblos originarios no occidentales? Ahondar en ese tema, si bien no es motivo del presente trabajo, es una de mis preocupaciones en mi tarea de rescatar juegos ancestrales amerindios, para que sean reinsertados entre los mismos pueblos que los perdieron a causa del genocidio que sufrieron entre los siglos XV y XX (pues no se puede negar la matanza de los Tucanos en manos de garimpeiros no resuelta en Brasil entre los otros tantos genocidios de pueblos indígenas americanos, en el pasado siglo XX que viene a dar continuidad al genocidio iniciado en el Siglo XV) al igual que el término Tiempo Libre ya que las teorías y/o conceptualizaciones de juego y tiempo libre que utilizamos responden a la mirada unicista europea u occidental. Pareciera que a pesar de todos los avances que se han dado lo han sido sólo en ciertas áreas porque en el plano

¹⁴⁰ Ferrarese, S. M. 2000

humanismo, de respeto del/de la otro/a como un ser con los mismos derechos y deberes, pareciera que nos mantenemos en el mismo estado que en 1492. Es probable que dichos pueblos tuvieran diferentes palabras para denominar las distintas actividades laborales para su vida cotidiana, para la defensa de sí y para su distracción. Pero al no poder dilucidar las mismas aún usaremos Juego en el amplio concepto sustantivado del conjunto de palabras que encierran una explicación de una acción que es tal vez, me atrevo a decir, más importante en el diario vivir humano que el trabajo y Jugar como acción neuromotriz-emocional-espiritual sociocultural humana.

En este análisis de lo culto y lo popular se debe manifestar que el tema, o sea la diferenciación clasista, no solo está manifiesto entre las personas del diario vivir sino también entre los/as académicos/as. Así es que Erwin Glonnegger en su trabajo de investigación “Los clásicos juegos de mesa (o “juegos de sociedad”) Origen, desarrollo e Historia”¹⁴¹ dice “Juego y Sociedad: No es de extrañar, que casi todos los juegos clásicos que muchas veces han perdurado por miles de años, provengan de países, cuya cultura fuese la más desarrollada: de Egipto, Persia, Mesopotámica, Grecia, del Imperio Romano, de India o China, los países que dieron origen a nuestra civilización”. Esto muestra que el autor sólo conoce lo que se permite conocer desde la Academia. Lo occidental y cristiano. Nunca lo indígena y salvaje... Fíjese que de África sólo se indica Egipto, o sea que la negritud sigue sufriendo el mismo camino que la indianidad. ¿Cómo puede determinarse eso? ¿Por la ignorancia o porque lo único que la sociedad autodenominada culta permite que se conozca? Está bien visto jugar ciertos juegos y eso hace al nivel social de la persona, pero no su ética y moral... Los pueblos originarios de América poseen juegos de mesa desde épocas inmemoriales y no se los enseñaron los esclavizadores de negros y mucho menos los conquistadores de indígenas sino ellos mismos. Así que, si en Ur apareció un juego de tablero el que “se supone más antiguo del mundo”, es eso una falacia o un dislate, ya que nadie puede o podemos decir cuál es el juego más antiguo del mundo. ¿Cómo determinar si los primeros humanos jugaron o no? ¿Cómo determinar si alguno y no “sólo algunos” juegos son la transmisión generacional de esos primeros humanos? ¿Cómo determinar en qué lugar se ubican los juegos más antiguos del mundo? Imposible. Aquí queda explicitado el tema Culto y Popular en lo lúdico ya que los juegos indicados, según los países nombrados, dan cuenta de una mirada que divide en dos el tema. Esta mirada e ignorancia de las otras sociedades/culturas también

¹⁴¹ en Homo Ludens pp20

propició que las teorías del jugar juegos se elaboren desde la Grecia y la Roma que dominaron el mundo occidental y parte del Oriental, pero eso limita el tema a un solo tipo de jugar juegos que son los de competencia. ¿Qué sucedería si se hubieran estudiado como juegos los juegos practicados en el Circo Romano? ¿Cómo se la consideraría a la sociedad de esa época? Si se detiene uno/a a mirar el devenir de la historia de la humanidad, los europeos han sido personas sometedoras tal vez más que lo que se dice de los indígenas. “Los europeos piensan que sólo lo que inventa Europa es bueno para el universo mundo, y que todo lo distinto es execrable”.¹⁴² Coincido plenamente con esa expresión que el escritor le adjudica a Bolívar en su novela. Europa ha sido un mal para América y su propia identidad e independencia más que un bien. Y este conflicto “Culto vs. Popular” es heredado más de esa sociedad que de la propia originaria de América que si bien estaba organizada en clases sociales no había diferencia en los momentos festivos, de ritos, etc.

Creo que más allá del juego y de la estructura social de qué es culto y qué es popular, el mundo académico y la sociedad “con poder” debe mirar detenidamente las estructuras relacionales de los pueblos Amerindios.

Procuraré en este ensayo acercarme a una propuesta conceptual de juego, sustantivo, y jugar, verbo, en el marco de los seres humanos como tales sin diferencias de pigmentación de su piel, de cabello, de nacionalidad, de género, etc. Considero que es posible mirar el juego como tal por sobre las clases sociales. ¿Qué es un juego? Es una construcción mental –emocional que conlleva, su creación, una pulsión de deseo. Es imposible considerar que la creación de un juego es una mera acción racional. “*Son nuestras emociones lo que guía nuestro hacer, no nuestro razonar, aun cuando pensamos que nuestra conducta es racional*”.¹⁴³ ¿Cómo se da el proceso de creación o invención de un juego? Seguramente se da en el proceso de libertad emocional de poder experimentar, y no en el proceso de represión o inhibición de esa libertad. Los juegos creados en ese espacio de ausencia de libertad son juegos de burla de la situación,¹⁴⁴ como la investigadora brasilera explicita al narrar el origen creativo de algunos juegos infantiles en los ingenios de azúcar en el Noroeste de Brasil en la época de la esclavitud. También Terr dice “descubrí que los juegos de personas traumatizadas se esparcen en nuestra cultura como las novelas de terror, el arte, el

¹⁴² García Márquez *El general en su laberinto* pp128 1989

¹⁴³ Maturana pp. 141 en *La Objetividad un argumento para obligar* Edit. Océano y Dolmen;

¹⁴⁴ ver Khisimoto en Ferrarese 2005

cine o la poesía. (...) y me di cuenta de que cuando un niño juega después de un acontecimiento terrible, ese juego tiende a provocar miedo y, sin embargo, le resulta irresistible. Esa tentación a perpetuar un episodio traumático dura a menudo hasta que el niño se convierte en un ser adulto".¹⁴⁵ Esto nos da una imagen o idea de que el proceso de creación de un juego, como constructo sustantivado, se relaciona sí o sí con las emociones del entorno inmediato de la persona creadora. Y por lo tanto un juego tiene todos los componentes de ese ser y de la situación emocional – relacional con su entorno que la llevó a crear ese y no otro juego.

La acción neuromotriz emocional espiritual individual, del Yo, de jugar como verbo, como acción o impulso a la acción al movimiento humano no está impregnada de raciocinio sino de emoción y placer. Si no existe la emoción, la pulsión, el deseo de hacerlo, la persona no juega. Esto se comprueba cotidianamente cuando se ve a personas de diferentes edades (entre los 0 y los 100 años) jugar y/o no jugar.

Entonces... retomando nuestro tema convocante de análisis. Lo Culto y Lo Popular ¿Dónde se ubica la diferencia en el ser humano para crear un juego culto y/o uno popular? ¿Poseen diferente estructura morfofisiológico funcional las personas de la realeza de cualquier país del mundo, la clase social alta por dinero o por moral y educación ciudadana que la clase social media y la pobre y la indigente por razones sociales económicas y no por moral y educación ciudadana, las personas negras, las personas indígenas? Es pública la información de que al morir Einstein el médico que lo atendió le extrajo, en secreto, su cerebro, y lleva años estudiándolo y hasta la fecha no ha podido encontrar diferencia entre el cerebro de Einstein y las demás personas. Lo que confirma que puede o debe ser otra la causa que da origen a un Genio, como Einstein y otros que ha tenido la humanidad, y el común de las personas, motivo por el cual me atrevo a decir, entonces que cualquiera crea un juego y lo juega o sea entra en la pulsión emocional del deseo y del placer de hacer ese concepto acción. ¿En qué reside la diferencia de jugar con un trompo entre las personas ubicadas en las estructuras sociales nombradas en la pregunta anterior? En nada, dado que la gestación de una persona sana y una insana (con cualquier discapacidad) no elige clases sociales sino situaciones neurofisiológicas de quienes, varón y mujer, se unen en el acto sexual para procrear.

Por lo tanto, el juego como sustantivo y/o concepto es algo que puede crear la mente humana, cualquier mente humana.

¹⁴⁵ Ídem ant. pp 23

Y considerando lo anterior afirmamos que el jugar como acción emocional y pulsión de un deseo, es propio de la humanidad en su totalidad y no patrimonio de algunas personas.

De esta manera, la diferenciación entre Culto y Popular es una creación de la mente humana emocionalmente pervertida con fines de dominación de las personas que eran:

1.- étnicamente diferentes: negros/as, indígenas, cobrizos/as, mestizos/as, orientales de la zona árabe y asiática.

2.- socialmente diferente para no permitir el ingreso de personas de escasos recursos económicos a los espacios sociales de poder económico, no mental ni emocional.

De esta clasificación, conjuntamente con la modificación del concepto Cultura por el de Folklore para ubicar en ella a todo el componente cultural de cada grupo étnicamente diferenciado, pasan a utilizar culto como sinónimo de cultivarse (¿?) y popular lo del pueblo o lo que no daba status. Evidentemente esos grupos humanos ignoraron, premeditadamente, el significado conceptual de Pueblo y Estado ya que ambos al igual que Sociedad ubican en ellos a todas las personas integrantes de la sociedad y es Cultura la que diferencia a las personas por su origen étnico. Es por ello que no utilizo el concepto Cultura como se lo bastardea actualmente confundiéndolo, también con premeditación, con el concepto Sociedad. La dominación ha sido y sigue siendo objeto de acciones humanas en las que no solo participan políticos y empresarios sino también intelectuales. ¿En qué momento se da ese marcado alejamiento del ser humano del ser humano? Considero, por los elementos recogidos en la investigación de juegos de los pueblos Originarios de América, que hubo momentos de interacción humana en el que los juegos eran transmitidos generacionalmente, pero a su vez intercambiados y que todos podían practicar los mismos sin distinción de culto o popular. Tal es así que en registros del juego de Patolli entre los Mexicas se dice que andaban todo el día con el tapete del tablero enroscado y con la bolsa de las fichas y que en cualquier momento libre se ponían a jugar ya sea de dos, tres o cuatro. En ningún caso, de la investigación, hemos registrado diferencias tales como sí podemos registrar en la sociedad a partir de la irrupción en sus territorios de los conquistadores europeos. Es evidente que sí Europa tenía una tradición de clases sociales lúdicas muy marcadas como por ejemplo la prohibición de la mujer a la participación de los Juegos en homenaje a Olimpo en Grecia. Esa diferenciación sexual era inexistente entre los originarios americanos. La situación y el imaginario simbólico de mujer y

de su rol en la época feudal y las posteriores en Europa difieran de la situación que la mujer vivía en América por ese entonces. Esa tradición se inició en América a la llegada de los europeos y se agravó en el proceso de esclavitud de los indígenas y negros por parte de los colonizadores.

Sutton Smith, en su cuestionamiento de las teorías del juego desde la psicología, indica: “Con unas pocas excepciones carecemos de teorías de juego enfocadas sobre los comportamientos grupales de los marginales que habitan las calles. Ni siquiera parece que tenemos mucha teorización dirigida al carácter colectivo de grupos de adultos comunes que juegan por decir críquet o football.¹⁴⁶ Esto confirma más mi propia postura de que lo culto es considerado, y lo que se cree que no forma parte de eso denominado culto por algunos grupos sociales que se arrojan ser diferentes de las demás personas es siempre lo utilizado en los estudios y considerado al igual que la creencia, ridícula por cierto pero que aún en la actualidad perdura, de creer que lo europeo es mejor que lo americano. Por ello las teorías de juego han sido escritas en su gran mayoría exclusivamente sobre una sola sociedad y en casi ningún caso, con excepción del investigador aquí mencionado, se estudian otras sociedades con igual respeto que a las europeas y sin la mirada peyorativa cotidiana con que se mira al negro, al indígena, al cobrizo, al enfermo, al pobre económicamente hablando, etc. “la Viena de María Teresa y José limitó y manejó la diversión del juego como también a Salzburgo de E. B. Coldoredos. Leyes renovadas múltiplemente del siglo XVII, enemigo del juego, permitían los diferentes juegos sólo en determinados momentos y lugares. **Lo mismo para determinados estratos sociales. Sirvientes por ejemplo no podían jugar de ninguna manera por dinero, sólo se les permitía el juego de bolos al aire**” (el resaltado en negrita me pertenece)¹⁴⁷. Estos sucesos descritos por el investigador siguen dando pautas de la clasificación humana desde lo económico y no desde lo humanos. Eso que da lugar al origen y desarrollo de las clases sociales diferenciadas por el poder hace que el jugar pase a convertirse en un elemento diferenciador de clases y desaparezca, en esas sociedades medievales, la posibilidad de libertad e igualdad social. Pero eso sí continuaba existiendo en otros territorios del mundo entre los cuales podemos incluir los americanos. Es cuando llega la conquista y posterior esclavitud y dominación de los americanos que se da ese proceso de clasificación social al que le agregamos la esclavitud de los africanos porque la mano de obra indígena era poca,

¹⁴⁶ 1996: 31

¹⁴⁷ Bauer, G.; 1996: 160

porque se morían por las pestes sembradas por los europeos en estas tierras, porque los mismos no tenían la fuerza física que sí tenían los africanos, etc. Entonces comienza una nueva etapa en la vida lúdica humana americana: la prohibición de los juegos propios y la imposición de ciertos juegos ajenos extraños a sus hábitos. Entonces... surge lo culto y lo popular.

Conclusiones:

Los juegos Hockey y Palin son similares, las diferencias surgen por la reglamentación del hockey en poder de los ingleses, al igual que el juego de bádminton cuyo nombre hindú original no es ese, éste se le puso en homenaje al Conde de Bádminton que lo trajo luego de permanecer con sus soldados en la India por años. Es decir, la finalidad de ambos es la misma: hacer un gol/raja a los contrarios. Como juego ambos divierten por igual al ser humano y le conducen a ese estado de éxtasis tan necesario en el complemento de la vida trabajo – juego. Pero somos los humanos los que generamos la diferenciación de los demás por situaciones emocionales que se alojan en nuestras mentes, y no porque realmente sean causas verdaderas. Existe una gran diferencia entre el color de piel de un indígena y un inglés, pero su constitución humana es la misma y su nacimiento se da igual. Entonces... es la mente humana que genera una situación emocional que le hace sentir la necesidad imperiosa de ¿diferenciarse? ¿de ser único/a? y sentirse superior al/a la otro/a. Es un problema social-mental ocasionado en el pensamiento vacío de humanidad cuya única base no es la espiritualidad sino el poder, el dominar, de creerse diferente porque se hace tal o cual cosa y no de verdaderamente ser diferente. Aquí en esta última frase reside, para mí, el conflicto de la humanidad. Rechazar la diversidad de pensamiento, de color de piel, ojos, cabellos, de quien no piensa como uno/a, de quien dice las cosas de frente, de quien nos enfrenta a la realidad de lo que somos, de quien no tiene dinero, de quien no tiene una casa según ciertas normas sociales, tal como muestra la película “Conversaciones con mamá”, y eso hace desaparecer el elemento clave del ser humano LA DIGNIDAD DE SER HUMANO, LA AUTOESTIMA, LA IDENTIDAD DE SU YO Y DE SU COLECTIVO SOCIALCULTURAL. Eso ha sucedido en las sociedades europeas más que en las americanas, y al invadir este Continente entre otras acciones, trajeron ese mal mental-emocional humano, y así hasta la actualidad. América carece de una propia identidad y valía, a causa de ese continuo mirar para afuera y no mirarse hacia adentro.

Por lo tanto, en lo cultural no existe un juego culto y uno popular, sólo existen juegos. No existen personas cultas, sino con mayor

posibilidad de información y de instrucción académica, y otras que no son populares sino con menos posibilidades de información y de formación e instrucción académica. Por lo que eso no permite, salvo que luchemos y apoyemos a estos grupos considerados populares, el cambio de realidad. Y mucho menos se dará si no construimos una sociedad en la que ir al Club a jugar Hockey no sea “status” y pueda ir cualquiera a jugar Jockey, y jugar Palin sea “groncho” (vulgar) y sólo lo jueguen los mapuches y grupos de personas de su barrio.

“Como el vivir humano tiene lugar en el lenguaje, ocurre que el aprender a ser humanos lo aprendemos al mismo tiempo en un continuo entrelazamiento de nuestro lenguaje y emociones según nuestro vivir. Yo llamo conversar a este entrelazamiento del lenguaje y emociones. Por eso el vivir humano se da de hecho en el conversar (...) Los seres vivos tienen dos dimensiones de existencia. Una es su fisiología, su anatomía, su estructura. La otra, sus relaciones con otros, su existencia como totalidad. Lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en ese dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el entrelazamiento del “lenguajear” y “emocionar”. Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos. Como entes biológicos existimos en la biología donde sólo se da el vivir. La angustia y el sufrimiento humanos pertenecen al espacio de las relaciones. Todo lo espiritual, lo místico, los valores, la fama, la filosofía, la historia, pertenecen al ámbito de las relaciones en lo humano que es nuestro vivir en conversaciones. En el conversar construimos nuestra realidad con el otro. No es una cosa abstracta. El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinación del hacer y del emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades. Al operar en el lenguaje cambia nuestra fisiología. Por eso nos podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con los otros. O se vive en el bienestar estético de una convivencia armónica, o en el sufrimiento de la exigencia negadora continua”.¹⁴⁸ Eso es lo que hacemos las personas, por ello al diferenciarnos, clasificarnos, podemos herir más que acariciar a los demás seres humanos con los que interactuamos en esta sociedad humana.

¹⁴⁸ Maturana, H.:1993:11 y 22-23

Bibliografía

Principal:

- Bourdieu, P.: "Cosas dichas" Edit. Gedisa.
 Burke, P.: "Formas de historia cultural" Edit. Alianza.
 Eliade, M.: (1989) *Imágenes y Símbolos: ensayos sobre el simbolismo mágico-religioso* Edit. Taurus, Barcelona, España.
 Grigno, C.; Passeron, J.: (1991) *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y literatura* Edit. Nueva Visión, Buenos Aires
 Geertz, G.: (1987) *La interpretación de las culturas* Edit. Gedisa México, Rep.de México;
Local Knowledge: further essays in interpretive anthropology
 Edit. Fontana Press.
 Williams, R.: (2001) *Cultura y Sociedad: 1780- 1950 de Coleridge a Orwell* Edit. Nueva Visión, Buenos Aires.
 Todorov, T.: (1987) *La conquista de América: el problema del otro* Edit. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

De Apoyo:

- Altuve, E.: (1997) *Juego, Historia, Deporte y Sociedad en América Latina* Edit, CELA, Maracaibo, Venezuela.
 Amodio, E.: (1989) *Cultura* Edit Unesco, O.R.E.A.L.C.; Santiago de Chile,
 Ardener, E. Y otros: (1976) *Multilingüismo y categoría social* Edit. Paidós, Buenos Aires.
 Bateson, G.: (1991) *Pasos hacia una ecología de la mente* Edit. Planeta, Buenos Aires.
 Barreto, O.: (1992) *Fenomenología de la religiosidad mapuche* Edit. Centro Salesiano de Estudios Don Bosco; Bahía Blanca, Argentina.
 Benigar, J.: (1978) *La Patagonia piensa* Edit. Siringa Libros; Neuquén, Argentina.
 Bernal, I. Y otro: (1988) *Los Tehuelches* Edit. Búsqueda – Yuchán Buenos Aires
 Bonfil Batalla, G.:(1988) "La teoría del Control Cultural en el estudio de los procesos étnicos" México, Revista *Papeles de la Casa Chata*, Año 2 N 3 Págs.23-43; México.
 (1989) *México Profundo: una civilización negada* Edit. Grijalbo; México.
 Braunstein, José: (1990) *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco III y IV* PID- CONICET Nro. 444/88
 Bunge, M.:(1996) *Intuición y razón* Edit. Sudamérica, Buenos Aires.
 Canals Frau, S.: (1976) *Prehistoria de América*. Edit. Sudamericana, Buenos Aires.
 Caro, A.: (1992) "Pautas y estilo de crianzas en familias mapuches rurales" IX región en *Actas N° 5*, 1992, 97 -112

Carrasco, H.: (1990) "La matriz de los mitos de transformación en la cultura Mapuche", *Actas N° 4*, 1990

Casamiquela, R.: (1995) *Bosquejo de una etnología de la Provincia del Neuquén* Edit. La Guillotina; Buenos Aires.

CONADI: (1995) *Comunidades indígenas de los Canales Australes* Edit. Arenas, Temuco, Chile.

Cuatrecasas, J.: (1947) *La metamorfosis del hombre – masa* Ediciones Camps, Buenos Aires.

Chomsky, N.: (1996) *Política y cultura a finales del siglo XX* Edit. Ariel Buenos Aires.

Eco, U.: (1988) *Tratado de semiótica general* Edit. Lumen Barcelona, España 3ra. Edición.

Fernández, Jorge: (1998) *Historia de los indios Ranqueles* Edit. Inst. Nac. De Ant.; Buenos Aires.

(1991) *La cueva de Haichol. Arqueología de los Pinares Cordilleranos del Neuquén Tomos I, II, III.* Edit. Univ. Nac. De Cuyo, Mendoza, Argentina.

(1998) "La navegación primitiva en la cuenca del Plata: La pelota de cuero" en *Anales de la Universidad SEK Nro. 4* Santiago de Chile pp.79- 106

Ferrarese, S. M.: (1997) "Estudios de algunos juegos y juguetes ancestrales mapuches El Allimllim" en *Revista Pentukun Nro.7* Edit. Instituto de Estudios Indígenas de la UFRO, Temuco, Chile págs. 47-61

(2000) "El juego mapuche en el proceso de globalización humana" *Bulletin of the international Committee on Urgent Anthropological and Ethnological Research*, Edit. UNESCO and IECSA, Vienna, Austria, pp.205-214

Fiedel, Stuart J.: (1996) *Prehistoria de América* Edit. Crítica, Barcelona, España.

Hall, E.: (1999) *La dimensión oculta* Edit. Siglo XXI; México; 1999.

Hernández, I. (2002) *Los indios de Argentina* Edit. MAPFRE; Madrid, España.

Kincheloe, J.: (1999) *Repensar el multiculturalismo* Edit. Octaedro; Barcelona España.

Magrasi, G.: (1987) *Los aborígenes de la Argentina. Ensayo socio-histórico-cultural* Edit. Búsqueda-Yuchán; Buenos Aires.

Renard, Jorge: (1978) *El trabajo en la prehistoria* Edit. Heliasta; Buenos Aires.

Roldán, J. (1995) *Estudio de los juegos de pelota del área de Dolores, Petén* Edit. Universidad de Guatemala.

Saperas, E.: (1986) *Los efectos cognitivos de la Comunicación de masas* Edit. Ariel Comunicación, Barcelona, España; 1986.

Sánchez, J. Y otros: (1992) *Identidades y Sociedad* Edit. CELA-PUCE; Quito, Ecuador, 1992

Watzlawick, P. Y otros: (1993) *Teoría de la Comunicación Humana* Edit. Herder; Barcelona, España.

El juego indígena en el proceso de globalización humana

Introducción:

Los Pueblos Originarios que viven en Argentina desarrollaron, entre otros elementos culturales simbólicos y emocionales EL JUEGO. El mismo era practicado por los niños de ambos sexos. En la juventud y adultez eran generalmente los hombres los que lo practicaban. Pudiendo, éste, formar parte de rituales o encuentros comunitarios.

La industrialización cultural actual y el proceso de globalización humana ubican a los juegos en una situación que nos hacen preguntarnos ¿Podrán los juegos recuperados y preservados de estos Pueblos resistir a la globalización cultural en una sociedad en la que todo es efímero? ¿Podrá lo propio soportar la presión ejercida por lo lúdico que se vende desde la televisión? ¿Cómo resistir en la alternancia de lo propio y lo ajeno para no caer en la globalización lúdica (que es una parte de la gran globalización mundial) que despersonalice la propia identidad? ¿Qué rol cumplen los medios de comunicación locales con respecto a estas identidades étnicas en tanto pueblos con su propia estructura social, lengua o idioma y elementos culturales?

Este es el tema de estudio, enmarcado en el Proyecto de los Juegos Indoamericanos, nos convoca hoy en la lucha de las identidades comunitarias por preservar sus identidades étnicas en una sociedad que solo aprueba como válida la etnicidad occidental y en la misma solo algunas que se aglutinan en la pigmentación de la piel de color blanca, cabello rubio y ojos verdes o celeste y que los medios de comunicación no necesariamente denuncian.

Presentación del Problema:

El juego es tan antiguo como la existencia de la vida animal y humana sobre la tierra, si bien puede parecer poco científico establecer esta frase, todos sabemos que el jugar forma parte de las conductas instintivas animal y humana ubicados ambos en el contexto biológico en el caso de los animales y biológico - sicológico en el nuestro.

La cultura es, entre otras cosas, lo que hace al ser humano diferente de los animales. Así pudo éste crear y recrear sus juegos hasta llegar a la invención del deporte el que posee una imagen cultural humana diferente a aquellos juegos sagrados que buscaban reordenar el caos del mundo circundante de los seres humanos de esa época.

Así como para Huizinga¹⁴⁹, en su teoría sobre el juego, la cultura nace del juego y a su vez se va desarrollando de una manera lúdica, para Platón¹⁵⁰ el juego es un elemento ideal y necesario para formar al buen ciudadano. Pero los juegos platonianos han de ser reglados y guiados por una nodriza que indique la rectitud dado que se deben formar buenos ciudadanos en el Estado que se corrompe.

Mucho se ha estudiado el juego y se lo sigue haciendo elaborándose teorías a partir de las distintas disciplinas que lo enfocan desde una mirada unidireccional.

El jugar humano ha derivado en la creación de juegos y juguetes que lo relacionaron en el micro y macro cosmos siendo el juego a través de la acción jugar un vehículo para un objetivo final muchas veces comunitario y otras veces personal.

El ser humano indígena con una evolución cultural comunitaria propia diferente a la de otros grupos humanos que habitaban el territorio Americano, poseía juegos que les eran propios y otros que los habían adquirido en su relación de vida cotidiana con esos pueblos. Esa identidad lúdica ancestral se está desdibujando en la intercomunicación social con la sociedad no indígena y en el ejercicio cotidiano de la vida de comunicación de masas dominada por el “chupete electrónico” denominado televisor, que está instalado en la mayoría de las casas de los actuales descendientes urbanos, de estos grupos étnicos, y está llegando hasta en las regiones más alejadas de la urbe como es la selva amazónica. Igualmente, la visita continua de grupos misioneros de diferentes credos religiosos y fundaciones que desean hacer donaciones, están generando el ingreso de juguetes novedosos por los cuales los niños han comenzado a abandonar los creados por ellos mismos. Si bien esto no se da en la totalidad de las comunidades de las provincias patagónicas donde viven actualmente estos grupos étnicos, sí se está extendiendo progresivamente.

No es que se tenga que dejar de lado lo nuevo, sino que lo que lo nuevo está haciendo es que desaparezca lo propio y se pierda un elemento cultural de base para el intento de preservar la cultura que dichos Pueblos vienen realizando desde hace unos años.

¹⁴⁹ Huizinga, Johan: *Homo Ludens*, Edit. Emecé, 1968, Bs. As. R. Arg.

¹⁵⁰ Platón: “Las Leyes L, Y, II, III y VII. en Scheines 1981: 34

Identidad y juego:

Como elementos culturales de un grupo étnico los juegos junto con los juguetes son un elemento de identidad. La identidad se elabora “por contraste con el otro” y por la transmisión generacional ideológica¹⁵¹n tanto elementos propios, los juegos de un grupo se diferencian de los de otro grupo como también los juguetes o elementos lúdicos que se hacen para jugar ese u otro juego. Esto nos hace plantearnos un concepto de cultura. Podemos decir que Kluckhohn¹⁵²expresa “La cultura como:

- A.- El modo total de vida de un pueblo;
- B.- El legado social que el individuo adquiere de su grupo; 3) una manera de pensar, sentir y creer;
- C.- Una abstracción de la conducta;
- D.- Una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas;
- E.- Un depósito de saber almacenado;
- F.- Una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados;
- G.- Una conducta aprendida;
- H.- Un mecanismo de regulación normativo de la conducta;
- I.- Una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a otros hombres

A lo que Geertz incorpora un concepto semiótico de cultura expresando “...Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre.”¹⁵³ Así, siendo la cultura dinámica, no algo estático y de museo, está inserta en cambios continuos dados por el Hombre y siguiendo los estudios de Bonfil Batalla se dan hechos de control cultural, en los que algunos grupos humanos toman decisiones sobre elementos culturales que pueden o no serles propios, dándose así un proceso de imposición y/o supresión cultural como puede darse otro de apropiación o sumergimiento de una cultura. Estando los juegos étnicos ubicados como elementos culturales de un grupo étnico

¹⁵¹ Cardozo de Oliveira en Bonfil; G.

¹⁵² Kluckhohn en Geertz, C.: (1987) *La interpretación de las culturas*, GEDISA, México.

¹⁵³ Geertz, C.: (1987) *La interpretación de las culturas*, GEDISA, México

determinado “simbólicos”, “emotivos” al darse la interacción con otros grupos humanos han sufrido, en algunos casos, el citado proceso de control cultural. Los grupos étnicos americanos han sufrido ese proceso. Esa interacción humana no es una acción intercultural propiamente dicha dado que para la existencia de interculturalidad en la actualidad planteamos “... Para que realmente exista interculturalidad las relaciones deben estar dadas por:

a) El respeto mutuo de las culturas

(Eliminación de discriminación, menoscabos, prejuicios, etc.)

b) La conciencia de pluralidad cultural del hombre o de la humanidad, una de cuyas implicancias es que las culturas deben considerarse como formas alternativas de respuestas a ciertas necesidades en marcos históricos, ecológicos y termo espaciales determinados...”¹⁵⁴

El sistema de dominio actual que procede a través de los medios de comunicación para masificar, intentan globalizar a todos en una sola y única cultura. ¿Será posible o la humanidad hará resurgir sus identidades étnicas? El intento de globalización hará que suceda a los humanos un conflicto de identidad tal como el mostrado en la película turco-alemana “Yara” en la que una es su identidad ancestral mas allá de la sociedad en la que viva. Y allí se hace necesario indagar la diferencia entre sociedad y cultura étnica. Discusión que no abordaremos en esta ponencia por ser específica. Sí manifestamos que en la actualidad consideramos sociedad al conglomerado organizado de personas que conviven en un espacio geográfico determinado, siendo cultura étnica la estructura particular biológica de un grupo de personas que viven en esa sociedad. Cada grupo desarrolla sus pautas particulares de cultura y desarrolla deberes ciudadanos comunes a todos socialmente. No hablamos de la teoría “sociocultural”.

En la actualidad podemos decir que los juguetes y los juegos siguen identificando a algunos grupos culturales y que también ya existe una imagen global de ciertos juegos que se realiza a diario en las casas sea en un patio (cuando tienen la suerte de tenerlo) o en el interior de la misma, en los espacios verdes, en las escuelas, etc. Una mirada rápida en los supermercados de juguetes, jugueterías, etc. nos da la imagen del desdibujamiento de una identidad propia de un Pueblo surgiendo en

¹⁵⁴ Bonfil Batalla: “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos Étnicos”, México, Revista papeles de la casa chata, Año 2, Nro. 3

su lugar la imagen de dependencia cultural de grupos económicos: monopolios del desarrollo infantil del cual cada día están menos exentos los niños indígenas que viven en contextos urbanos. Sabemos que esto no les pasa solamente a los niños de estas tres etnias sino a todos nuestros niños de diferente origen étnico.

La desaparición de los elementos propios, la pérdida paulatina de creatividad, hace peligrar la “recreación y transmisión oral “de los juegos ancestrales. Se incorpora “lo ajeno” pero no se produce una apropiación de ello para modificarlo y darle sentido propio. Se observa la práctica de juegos, entre niños escolares, reproduciendo el modelo lúdico presentado en la televisión con su gestualidad kinésica como haciendo una extensión del mismo careciendo el juego- personaje de una creación de gestualidad propia por parte de los jugadores infantiles. ¿Existe acaso un solo mundo global? ¿Estamos todos en él con una universal identidad?

La diferencia existe desde la existencia de la vida y nunca se vio que fuera mala, es el ser humano el que creó el racismo ante los colores diferentes de piel (a pesar de ellos actualmente en época de verano tanto hombres como mujeres mueren por tener el color de piel de los/as mismos/as que luego rechazan porque no son blancos/as y de ojos color celeste, azul o verde) fue él el que indicó que lo blanco significaba bueno y lo negro malo, pero todos sabemos que en la realidad no es así, todo es relativo.

¿Es acaso una nueva y definitiva manera de dominarnos el crear la globalización lúdica? Los grupos humanos que aún permanecen aislados a la globalización aún disfrutan del momento creativo del padre con su hijo realizando el juguete, como es posible ver aún en los apartados lugares poblacionales de la selva amazónica. La cultura transita por esos relatos orales y esos juegos ancestrales que los niños aún vivencian cotidianamente. El pasado los acompaña como algo natural en el presente y en la construcción del futuro. En esta sociedad nueva pareciera que el presente es tan efímero como la duración de los juguetes y solo el futuro es lo que vale, pero sucede que el futuro es cada día porque son esclavos de un tiempo cronometrado no como esos Pueblos cuyo tiempo no depende de una máquina que indica la hora ni de una carrera por el consumismo y el temor a no haber vivido algo nuevo cada día, sino es la vida misma un tiempo para cada cosa. Donde el contar historias del pasado el abundar en detalles, el hablar pausado forma aún parte de un tiempo cósmico no detenido.

De una teoría del juego que pretendía utilizarlos para formar buenos ciudadanos, hemos llegado a otra teoría del juego aplicado a economía que recibe el premio Nobel, pero adaptada a lo económico, esto nos da una imagen definitiva de lo lúdico.

El patio cambiado por el ordenador, el poner el cuerpo para jugar es reemplazado por un icono al que manejamos con botones y así sucesivamente dejamos de movernos para inmovilizarnos, nos alejamos del aire libre para ingresar aisladamente a nuestro espacio, y como si fuera poco, de estar en el colectivo social familiar cada uno se va a su habitación con su televisor o vídeo juegos.

El juego constituye un indicador de la identidad cultural que en la actualidad está en un proceso de desaparición, lo que nos ubica ante un deterioro de la identidad. Los juegos introducían al niño indígena en su estructura social y lo iban formando hacia la adultez futura desarrollando su mente y cuerpo en pos de dar soluciones a los problemas que se le presentarían.

La actual economía internacional y vida moderna los ha incorporado a su vida de desarrollo cotidiano y en ello se ha producido una apropiación de elementos ajenos y pérdida de otros propios por diversos motivos como la vergüenza ante la imagen que los otros integrantes de la sociedad poseen del y de lo indígena lo que produjo bajo nivel de autoestima y pérdida progresiva de la lengua y algunos conocimientos ancestrales.

La estigmatización de los indígenas se da en caracterizarlos como haraganes, vagos, flojos, borrachos, etc.¹⁵⁵ (6) y su cultura como atrasada no moderna, imagen de identidad que también se da a los otros dos grupos étnicos que son parte de nuestro estudio actual.

El Juego Ancestral:

Los Pueblos Originarios de América han desarrollado su vida cotidiana de diferentes maneras en las dos etapas que podemos indicar como diferentes: antes y después de la llegada de los representantes de la corona española.

En relatos Ranqueles, pueblo ubicado en la zona sur de la Provincia de Córdoba y Norte de La Pampa, encontramos un juego similar al juego del pilmatun que jugaban los Mapuche en la zona

¹⁵⁵ Saiz, José L.: Estereotipos adscriptos al indio Mapuche por adultos no Mapuche de Chile meridional, Tco., U.FRO. vol. 20, N 1 y 2 o.56-58, 1986

chilena de la actual IX Región. No encontramos este juego entre los tehuelche que interactuaron con los mapuche por el trueque.

Otro juego propio de los tres grupos antes mencionados es el de las carreras y tiene relación directa con las actividades divididas por sexo que se hacían. Mientras la mujer debía colaborar en la casa y a partir de su iniciación, primera menarca, era considerada mujer para casarse y procrear. El varón debe cuidar el rebaño o andar de caza en búsqueda de comida, y es allí donde aprende a jugar. Allí, jugando con los otros niños que cuidan su rebaño, rivalizan en ser el mejor jugador. En la medida que crece adquiere nuevas responsabilidades siendo una de ellas la de llevar mensajes. Siempre se exige rapidez en el cumplimiento de las obligaciones, para ello se le sangraban las piernas con sanguijuelas (pirhuin) el motivo es que se consideraba que la sangre era pesadez para el individuo lo que no permitiría el cumplimiento con la suficiente rapidez de lo indicado. Parece ser que el sangrado del cuerpo en varias culturas indígenas fue realizado con el objetivo de alejar la flojera del cuerpo. Juegos similares desarrollaban los niños aimaras y quechuas en el Norte argentino, Bolivia y parte de Perú y Chile.

La niña tiene juegos relacionados con la mujer y sus obligaciones la acercan más a ese rol, y dado que al pasar por la iniciación están en condiciones de ser casadas su tiempo lúdico era muy reducido, por el contrario, el varón jugaba toda su vida.

Existen entre los diferentes Pueblos americanos juegos de damero, luchas, con piedras, con habas, con pelotas de cochayuyo de vejiga de animal relleno con hierbas, de caucho. Así como algunas de ellas realizadas de madera o de hierbas trenzadas, dados hechos con hueso; juegos de imitación de animales, de destreza física, etc. Al parecer algunos de estos juegos tenían enseñanzas morales y otros era para prepararlos para la vida futura: de subsistencia económica y de vida.

El Allimllim mapuche¹⁵⁶ es un juego que se realiza con seis piedras muy similar, en su desarrollo, a la pallana o payana (quechua), encontrado entre los ranqueles quienes posiblemente lo conocieran también con otro nombre en otra parcialidad, tenía como fin desarrollar la habilidad de la mano izquierda y la derecha como también era conocido como un canto de amor del hombre hacia la mujer demostrándole que, así como era aunador de piedras lo era de corazones. Actualmente en nuestro relevamiento no hemos encontrado

¹⁵⁶ Ferrarese, Stela M.: "EL ALLIMLLIM" Estudio de algunos juegos ancestrales Mapuche. En Pentukun Nro.47, I.E.I., U.FRO., Temuco; 1997

el “allimllim” entre los niños mapuches. Sí encontramos, en algunos sectores tehuelches, variantes del denominado pallana, no hemos podido determinar la aculturación de aquel en este o si se habría perdido en la migración mapuche dado que en investigaciones anteriores de mediados de siglo no aparece este nombre “Allimllim” para caracterizar un juego mapuche similar jugado en los sectores habitados por estos.

El Komican¹⁵⁷, El Leoncito, La Yagua, etc. son algunos de los nombres que tiene este juego que se juega desde la época de los recolectores cazadores en la zona de la actual provincia argentina de San Juan. Es un juego de tablero. Esta situación nos ubica ante varios pueblos que jugaron el mismo juego. ¿Quién lo creó? ¿Cómo se transmitió? Probablemente en el proceso de comercialización entre los distintos pueblos se dieron estos procesos de intercambio cultural lúdico. Además, la similitud del mismo con un acto de cacería real ubica su origen en un pasado muy remoto que podría ser en los primeros asentamientos de cazadores – recolectores. Al parecer el mismo llegó con la migración desde la zona del Plan Alto brasileño.

Elkawun (jugar a esconderse) está registrado en los tres grupos étnicos o pueblos indígenas. El Maumillan (gallina ciega) tiene un sector geográfico más amplio que este dado que ha sido encontrado entre otros grupos étnicos. El Choiketun (Juego del avestruz), es un juego propio de los tehuelches y ranqueles adquirido por los mapuches al asentarse en estas tierras por intercambio con los otros dos grupos étnicos. Los dos primeros nos son conocidos como “las Escondidas” y la “Gallina Ciega” por nosotros, pero no son iguales en su ejecución a estos aquí citados. Casi extinguidos en la actualidad eran preparatorios para la agilidad corporal desde niños: saber respirar al correr, el resistir la exigencia física, etc.

Otro juego de gran importancia era el Palin, el cual está considerado como un juego que en ciertas circunstancias tenía la característica de sagrado. Era conocido y jugado por los ranqueles y también por otros grupos étnicos no sólo de Argentina.

También se jugó el Trumun cuya pelota se realizaba con hierbas secas envueltas en un cuero de animal.

Todos estos juegos eran practicados por los varones y servían para el entrenamiento muscular de todo su cuerpo, desarrollar la

¹⁵⁷ Ferrarese, S. M. : “EL KOMIKAN” Estudio de algunos juegos ancestrales Mapuche en El Sembrador 1: Juegos étnicos de América y documentos de educación física intercultural

agilidad, etc., además de ser un elemento lúdico de importancia en su vida desde niño.

Los saltos eran parte de su vida cotidiana, así como el lanzar boleadoras, tirar flechas, pelear con lanza o cuerpo a cuerpo, tirar con la honda, etc. Todas esas actividades desarrolladas al aire libre mantenían su cuerpo vigoroso y ágil.

Tenían momentos sociales en los que los juegos de entrenamiento servían para divertirse o invitar a otra comunidad a realizar un juego por apuestas. Los juegos con pelota eran utilizados también con ese fin, la lucha, etc.

En la actualidad la mayoría de estos juegos está desapareciendo y otros ya han desaparecido de las comunidades, algunos grupos intentan el rescate y la preservación de los mismos a través de actividades comunitarias, pero el proceso de globalización está llegando (al igual que a los otros integrantes de la sociedad latinoamericana) a las comunidades en diferentes grados de celeridad, lo que está produciendo un manto de olvido sobre lo propio en pos de lo moderno.

El proceso de desidentidad, de no desear lo propio, de buscar modelos afuera, es lo que domina el hoy tanto de los indígenas como de los no indígenas.

“El juego de pelota, contrariamente a lo que quieren hacerlo parecer en la actualidad...comparándolo al fútbol, por ejemplo... no era un deporte. Allí, como en un campo de honor, se llevaban a cabo duelos. Como en un juzgado, se cumplía la ley. Como en un templo, se iba uno al cielo o al infierno. El mundo y el inframundo en constante confrontación. El premio no era la corona de laurel o la medalla olímpica. El ganador vivía, el perdedor iba a reunirse con sus antepasados”¹⁵⁸.

El juego Indígena en la actualidad

Esa importancia que tuvo para el ser humano ancestral el poder desarrollar su destreza física, la astucia y el carácter desde la infancia y que continuaba toda la vida, hoy está desapareciendo. Ese ser humano que con su fuerza podía defenderse cotidianamente, cazar un animal luego de perseguirlo por horas sin agotarse, comunicarse con sus Dioses a través de lo lúdico, la cultura actual lo ha aculturado.

¹⁵⁸ Corleto, Manuel (1993) en Roldán F., Julio: “Estudio de los juegos de Pelota del Área de Dolores, Petén durante el período clásico tardío”. Univ. de San. Carlos de Guatemala. Tesis para optar al grado de Lic. en Arq., Guatemala 1995

Actualmente tanto el juego como el juguete industrial son un elemento comunicacional elaborado para globalizar o masificar a sus consumidores, ya lo propio desaparece como valeroso para tener valor especialmente eso que aparece en la televisión o en los supermercados. Las jugueterías no son el único lugar de venta de juguetes y juegos pre elaborados sino que desde los kioscos hasta las perfumerías pueden tener este compañero del niño. El juguete de peluche es uno de los más codiciados como ciertos modelos lúdicos de moda.

Los adultos ya no juegan como lo hacían ancestralmente. Occidente desde la época de la Conquista estableció penas corporales a aquellos indígenas que no asistieran a ciertas obligaciones como la misa, por ejemplo, por jugar un partido de pilmatún.

Así lentamente y cada vez más el juego ha sido considerado como lo no serio, lo opuesto a lo laboral, el opio de los humanos y solo útil para los niños. Las mujeres siguen siendo las desplazadas en primer lugar del jugar juegos dado que su rol en la actualidad sigue siendo el hogar, o bien tiene que trabajar desde edad temprana especialmente las jóvenes indígenas que viven en la ciudad. También se casan a temprana edad, lo que las aleja de la posibilidad lúdica por el sin número de obligaciones que adquieren a partir de ese nuevo rol dado que la procreación entre ellos sigue siendo numerosa.

Mientras el hombre moderno ha desacralizado su mundo, los indígenas tratan aún de preservarlo con sus actividades religiosas, pero al alejarse a los centros urbanos se produce un desprendimiento del aprendizaje cotidiano vivencial de los conocimientos ancestrales, y la pérdida es paulatina tanto de la lengua como de otros conocimientos que forman parte del conjunto de los elementos culturales. Mientras en las comunidades se vive y juega proyectado en un tiempo que les es propio, en las ciudades se vive en una prospección hacia un futuro. Un término medio entre ambos puntos opuestos son los pueblos que al tener poca población también tienen un ritmo temporal propio más cercano a la vida en las comunidades que en las grandes urbes a las que hoy se mudan los indígenas especialmente los jóvenes. Pero si en esto está el chupete electrónico y allí incorporan y desean otra imagen alejada de la propia.

... “es más juguete un palo que transforma el niño, en sus juegos, alternativamente en caballo, lanza, espada o bastón, que una muñeca mecánica porque ésta no es - ni puede ser - más que ella misma y no sirve más que para un determinado jugueteo; es más un medio que un

juguete, porque se usa para una finalidad delimitada: jugar a las muñecas”.¹⁵⁹

Mientras uno permite la creación y recreación, el otro juguete está en su existencia y no puede ser más que eso.

Para un niño jugando nada de lo que lo rodea es lo que es realmente, sino que en su momento de juego es lo que ÉL crea y “ve”, es su mundo que por más circunstancial que sea en ese momento le pertenece.

El adulto debe permitirse jugar actualmente dado que éste ha sido establecido como lo inútil. El indígena adulto debe trabajar durante horas para tener un jornal que le permita subsistir en las ciudades, por otro lado, en las comunidades vive dependiendo de sus chivas, ovejas que lleva a pastar en dos períodos del año a diferentes lugares: veranada e invierno. Este se permite jugar a las carreras a caballo, a enlazar potros, fútbol, carreras de sortijas - a caballo -. En el contexto urbano el permiso lúdico está desapareciendo quedándole como práctica lúdica en algunos casos el fútbol. Aquí surge otro problema y es la estigmatización socioeconómica de lo lúdico adulto actual.

La actualidad de la sociedad practica tenis, básquetbol, voleibol, deportes de los que ciertos contextos socioeconómicos están ajenos a poderlos practicar. Y el otro entretenimiento que los absorbe es el juego por televisión, todos los programas existentes en los que el jugar les da a los televidentes la posibilidad de cambiar de vida. Esos juegos que dominan el espacio televisivo occidental de la década del 70 van a llegar a nuestra América rápidamente de manos de los mass media y del capitalismo y su globalización, entonces seremos una de esas personas que aparecen en la película “Trainspotting” de la sociedad consumista actual en lo que todo es mecánico, desaparece lo emocional, el placer de las cosas simples.

El placer que da el “poner el cuerpo” en el juego, el estar en el jugar. Allí se es espectador del jugar y el que se involucra no pone el cuerpo sino la voz por un teléfono. Si se miran los programas no hay nada nuevo bajo el cielo, todas las propuestas de juego de esos programas son similares con apenas ligeras variantes. En ese tiempo real cotidiano lo ancestral indígena se desdibuja en el contexto urbano, desaparece la realidad sagrada del juego y también su evolución en juego tradicional. Todo lo viejo se destruye, los edificios viejos no

¹⁵⁹ Scheiner, Graciela: Juguetes y jugadores Edit. Belgrano 1981, Bs. As., Arg.

existen, han de ser modernos porque no lucen. Les construyen casas aculturales, alejadas de su realidad- necesidad de poseer un alero para tener un telar, por ejemplo, en la casa, un lugar para guardar la leña en invierno, etc. No discutimos ni desacordamos con darles comodidades.

Y en la ciudad el desdibujamiento es mayor dado que viven en asentamientos precarios o en casas construidas por la provincia por medio de planes de vivienda...

Anónimos y desterrados
en el ruidoso tumulto callejero
con los vientos en contra
va el ciudadano.
con los bolsillos temblando
y el alma en cuero.

Rotos y **desarraigados**
hablando a gritos, golpeando
los adjetivos precipitadamente
asfixiados en los humos y en las gestiones
se cruzan y entrecruzan
sordos e indiferentes,
a salvo en sus caparazones.
A quién le importará
sus deudas y sus deudores
o los achaques de sus mayores.
Así reviente el señor de miedo y de soledad
con Dios ciudadano ya te apañarás.
Y se amontonan y se hacinan
encima, enfrente, abajo, atrás y al lado
en amargas colmenas los clasifican
donde tan ignorantes como ignorados
crecen y se multiplican.
Para que siga especulando
con su trabajo, su agua, su calle y su aire
..... 160

Esta es la imagen de la vida urbana actual de ciertos estratos sociales, el presente absorbe al ser humano indígena en el tumulto de la vida cotidiana social y lo arrastra en un vertiginoso andar en el presente des alimentado del pasado como era su tradición ancestral para ver el futuro.

¹⁶⁰ Serrat, J. M. : "Ciudadano

Todo quiere estar detenido en el tiempo, nadie quiere envejecer, nadie quiere perder un minuto de su vida, dejar de ser joven, etc. En esa sociedad está inserto el indígena urbano en un mayor grado que el indígena rural.

Conclusiones:

En este mundo tan acelerado de los 70 hacia adelante que difiere en rasgos al de las décadas anteriores y más de las épocas de pre conquista, el ejercicio lúdico del ser humano es diferente, no surge la creación de algo estable y duradero. El tiempo es lo que preocupa, quiere ser eternamente lo que es hoy, no desea envejecer, sin darse cuenta que es una trampa de dominación fabricada por humanos tan mortales como él mismo. Ello lo llevó a elaborar un proceso de placer por la destrucción queriendo huir de rituales y de la secularidad, sin darse cuenta que probablemente sea más ritual que los ancestrales seres humanos, más secular que los de otras épocas, solo que a todo ese ritual actual y secularidad lo domina el vacío de objetivo de sentido, de para qué del jugar actual. Mientras goza de la comodidad juega por medio de una computadora o de un televisor siendo espectador del ejercicio lúdico, usa su cerebro, pero no pone su cuerpo. ¿Por dónde se canaliza la adrenalina, lo emocional? ¿Cuándo salta y se lanza sobre el piso para festejar su realización?, ¿Por qué todo es disconformidad y grito de rechazo o cuestionamiento al otro que juega en lugar de él, que está cómodo sentado en su sillón con una bebida en una de sus manos?

Pocos son los que juegan placenteramente. El juego-deporte es un status social. Jugar lo que está de moda, en los adultos tanto como en los jóvenes y en los niños, con la marea de juguetes nuevos al igual que los video-juegos o los juegos de computadora domina su deseo de juego y de jugar.

En este mundo actual real está inmerso el indígena con su cultura y su realidad. Los niños indígenas urbanos están despojados en su mayoría del conocimiento ancestral de lo lúdico propio y de su significado, los que lo poseen pertenecen a grupos cuyos padres se han sumado a un proyecto de auto rescate.¹⁶¹

En lo rural los juegos que se realizan son tradicionales, apareciendo paulatinamente juguetes desconocidos que van

¹⁶¹ Ferrarese, S. M. "El juego como proceso de elaboración de la identidad. El caso de los niños mapuches de la ciudad de Neuquén". Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile

reemplazando la construcción de los propios como por ejemplo las muñecas plásticas, en lugar de las construidas por sus madres con palos atados y vestidas con restos de tela tejida al telar o industrial.

La globalización de la sociedad ha llegado a los grupos indígenas iniciando un acelerado proceso de desidentificación para insertares en una identidad ajena elaborada desde las estructuras de poder económico que desde hace años manejan no solo el mercado de consumo de comunicación sino que ya desdibujan las fronteras de los países dado que estos grupos económicos son dueños en distintas partes del mundo de las comunicaciones, cadenas de supermercados, líneas aéreas, etc., y se puede decir que en cierta medida manejan las cuestiones de Estado desde un mapa económico para el cual lo indígena hoy más que en épocas anteriores es lo desactualizado, lo que molesta y se debe incorporar detrás de distintas maneras de dominación tal vez más sutiles que los programas educativos de la América indígena dominada por corporaciones.

El juego, elemento emocional comunicacional de los pueblos indígenas, se está perdiendo, en el caso de estos grupos étnicos, hacia una situación casi irreversible si no se trabaja sobre la autoestima y la identidad propia en relación e interacción con el otro. La dominación del tercer mundo ha comenzado a realizarse desde la comunicación de masas y en ese proceso lo lúdico no está ausente.

Los juegos sagrados se degradaron en tradicionales o folklóricos o culturales con cierto contenido sagrado, pero en la actualidad está totalmente desacralizado y en vías de extinción en la aculturación de juegos mecánicos.

Los juegos indígenas están en una situación de riesgo de pérdida total en manos de este proceso de universalización de lo cultural, de la globalización de la identidad de los pueblos. Solo un trabajo a conciencia de rescate y preservación, así como revalorización desde la escuela por medio de la educación física logrará preservarlos conjuntamente con otros actuales.

Bibliografía

Bonfil Batalla: (1982) "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos Étnicos", México, Revista *Papeles de la Casa Chata*, Año 2, Nro. 3

Ferrarese, Stela M.: (1990) "Los juegos de los Pueblos Indoamericanos, su rescate" *Actas de Lengua y Literatura Mapuche Nro. 4*; Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

(1997) "EL ALLIMLLIM" Estudio de algunos juegos ancestrales Mapuche" en *Pentukun Nro.47*, I.E.I., U.FRO., Temuco, Chile.

(2000) *El juego como proceso de elaboración de la identidad. El caso de los niños mapuches de la ciudad de Neuquén*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Comunicación. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Huizinga, Johan: (1968) *Homo Ludens*, Edit. Emecé, 1968, Buenos Aires

Roldán F., Julio: (1995) *Estudio de los juegos de Pelota del área de Dolores, Petén durante el período clásico tardío*. Universidad de San. Carlos de Guatemala. Tesis para optar al grado de Lic. en Arquitectura, Guatemala.

Saiz, José L. :(1986) "Estereotipos adscriptos al indio Mapuche por adultos no Mapuche de Chile meridional" Temuco, U.FRO., vol. 20, N 1 y 2.

Scheines, Graciela: (1981) *Juguetes y jugadores* Edit. Belgrano Buenos Aires

Capítulo III

EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL PARA TODOS/AS.

Introducción.

Hablar de la práctica pedagógica en la materia educación física es reflexionar sobre la misma y la evolución neuro-motriz-psico-emocional humana desde los 4 años, edad esta, en la que actualmente se ingresa al primer año del Nivel Inicial.

Educación física, tal como la palabra lo indica hace referencia a la educación de las personas a través de actividades que incluyen como principal actor al cuerpo de la misma. Ese cuerpo no realiza las acciones o actividades sin la participación de su Yo, es decir de su psique en la que están sus emociones y raciocinio, todo en interacción en lo que se denomina mente.

En el derrotero de mi tarea de investigación en el área del juego entre los Pueblos originarios de América, África y Asia, la información recibida es que la actividad física se realiza como una parte de la vida cotidiana desde los primeros años de vida pero en forma lúdica, asumiendo mayores responsabilidades hacia los 9 años en los que los varones, por la relación de los roles familiares, comenzaban a acompañar a los hombres mayores a la caza o pesca momento en la que la misma comenzaba a ser una actividad en la que se propiciaba que el niño aprendiera la técnica definitiva de esa actividad que le permitiría en el futuro subsistir junto a su familia. Por otro lado todos los juegos eran eso, juegos sociales relacionados con la edad. Hace unos 20 años comenzamos a asistir a lo que denomino la deportivización de la escuela. La educación física deja de considerar que debe educar a la persona para que la actividad física sea parte de su vida cotidiana como complemento del trabajo, para tratar de insertar la competencia triunfalista la que convierte a la escuela en un pequeño club. El Club es al que deben asistir quienes estén interesados en la práctica de una actividad física determinada con fines competitivos. La institución escolar no ha de ser eso, debemos retomar las bases de la formación física del Ser Humano el cual debe aprender a respirar, ponerse en cuclillas para levantar un objeto, hacer abdominales con la finalidad de fortalecer la musculatura lumbodorsal, etc.

Es esta la educación física que considero debe estar presente en la escuela y en ella en el contenido Juego, los juegos étnicos del mundo.

Repensando la práctica pedagógica:

En el ejercicio de la docencia se debe trabajar sobre la unicidad del ser humano: su cuerpo en conjunto con su Yo. El desarrollo de técnicas le permitirán realizar en su vida diaria o deportiva actividades con el menor esfuerzo y técnicamente correctas. En lo emocional debe ser detectada una cualidad en el /la alumno/a la cual debe ser resaltada debido a que contribuirá al desarrollo de su autoestima. Esto permite desde edades tempranas “descentrar” al alumno de los objetivos exteriores que persigue, con el fin de “centrarlo” (momentáneamente) sobre su propio funcionamiento corporal. Concretamente, este acercamiento fundamental puede tratarse en medios escolares desde dos perspectivas:

-Como la búsqueda del “MEJOR ESTAR”, es decir, un mejor equilibrio personal, una mejor condición física. Y esto con vistas a una mayor disponibilidad hacia los aconteceres y hacia los demás.

-Como la búsqueda del “MEJOR HACER”, en relación con la práctica de una actividad.¹⁶²

La definición de educación física planteada por estos profesionales es que la misma para ser considerada educación Física de base tal como su palabra lo dice debe “estar centrada en el desarrollo de la persona del alumno”.¹⁶³ ¿Qué significa esta expresión científico-profesional? Es el planteo de trabajar en la mejora de la persona a través de sus conductas neuromotoras por medio de la actividad corporal teniendo como meta saber cuál es la necesidad del alumnado con relación a su vida y como trabajar contribuyendo al desarrollo de la personalidad individual del alumnado.

Si la finalidad es la persona misma debemos considerar al momento de planificar el trabajo escolar contribuir a que la persona o el Ser Humano puede conocerse y aceptarse. Adaptarse a los cambios pero no someterse a querer ser como... sino a ser.

En ese proceso se debe tener en cuenta la identidad étnica del alumnado. En la actualidad ya es imposible considerar una estructura social que no contemple la identidad de las personas.

¹⁶² Lic. En E.F. U Católica de Lovaina: “Educación Física de base. Dossier pedagógico N° 1”. Edit Gymnos; Madrid 1983. 1ra edición. pp 9

¹⁶³ Op. cit. ant. pp. 12

Apuntes sobre la aplicación de juegos y canciones tradicionales y ancestrales en la clase de educación física en el Nivel Inicial y su valor en el desarrollo cognitivo infantil¹⁶⁴

Introducción:

Durante el año 2000 realice intercambio con el investigador mexicano Edgar Romo¹⁶⁵ quien trabajaba la cognición en la escuela primaria desde el Nivel Inicial. Actividad, esta, que dio lugar a la propuesta de trabajo en la Sala de 5 años del Nivel Inicial de la Escuela Primaria Común N°1 de la ciudad de Neuquén en el Turno Mañana en la que dictaba la materia educación física a fin de poder aplicar las propuestas que el investigador realizaba indicando la importancia de lo propio, cultural, en el desarrollo cognitivo a lo que por mi parte incorporaba (en el intercambio) la propuesta de la importancia de ser reconocido/a desde la primera infancia como un/a igual al/la prójimo/a superando las barreras que imponía la estigmatización étnicocultural.

Para desarrollar dicha actividad pedagógica se elaboraron fichas para conocer el origen étnico cultural y de nacionalidad de cada familia. Dicha ficha permitiría la creación de un fichero de juegos, canciones, etc., conocidos por abuelos/as y transmitido a niños y niñas que cursaban el Nivel Inicial de la siguiente forma: La familia enseñaba el juego o canción y el alumnado traía ese elemento cultural a la Sala y lo compartía

De la ficha expuesta se quitaron los apellidos, pero se dejaron las referencias étnicas y de nacionalidad. Al momento de conversar sobre el origen se debió trabajar con la clasificación de que no es lo mismo un origen étnico vasco español que español. Esa indicación era la de la nacionalidad de los abuelos y se había omitido (por una costumbre de clasificar por nacionalidad) a los descendientes de europeos. En el caso de los mapuche y otras identidades étnicas originarias de América se inicio el trabajo de desclasificar como descendiente de los... que vivían aquí. Por "es" dado que el descendiente es del que se quedo en el país de origen con su etnicidad, pero el que es de aquí y está vivo/a es no descende de nadie.

La nacionalidad también se considera debido a que la misma

¹⁶⁴ Ensayo de un trabajo realizado durante un año lectivo por lo que no es un trabajo acabado.

¹⁶⁵ Romo, E.: investigación sobre "la influencia de los juegos tradicionales en el desarrollo cognitivo de niños y niñas de Aguas caliente en México"

aporta datos para el conocimiento de las costumbres y/o hábitos de cada sociedad en tanto cultura y nacionalidad diferente y al igual que la identidad étnica fue un elemento importante en el trabajo para desdibujar los falsos prejuicios elaborados sobre etnia y nacionalidad

Ficha:

Alumna/o:		
Apellidos	Origen	Nacionalidad
Mamá		Argentina
1.-	Español	
2.	Mapuche	Chileno
Papá		
1.-	Español	Chileno
2.-	Español	Argentino

Esos conocimientos socioculturales son de utilidad (sin diferencia de clase socioeconómica) también para el conocer diferentes formas o maneras del abordaje del proceso de enseñanza aprendizaje dado que las personas no son “lentas” para aprender o procesar la información, sino que poseen diferentes formas étnico-culturales y de su propio Yo para realizar dicho proceso cognitivo. El mismo suele afectarse si “emocionalmente” se siente discriminado/a o rechazado en clase o sabe que en ese ámbito se discrimina a personas de otra nacionalidad o identidad étnica. El color de la piel es una de las mayores fuentes de discriminación en todos los ámbitos no solo en el escolar.

Dictar clase de educación física, desde mi mirada personal-profesional, es más que ir y enseñar juegos, ejercicios, etc. por tal motivo interesada en este tema procure desarrollarlo conjuntamente con las docentes de Sala.

En la sala de 5 años había 16 alumnos/as de los cuales 10 eran nenas y 6 eran varones. Las identidades étnicas europeas se indicaron, en una primera etapa, como si fueran nacionalidades. 20 indicaron “español/a”, 4 “alemán/a”, 1 “ucraniano/a”, 10 “italiano/a”, 2 “mapuche” Varios/as no indicaron el origen étnico del apellido o la región que venían. En una segunda etapa se trabajo sobre esto concurriendo, el alumnado, el origen de sus abuelos esto permitió además de conocer

sobre su pasado reconstruir historia de vida que fueron de importancia para el alumnado y su familia.

La nacionalidad también permitió un trabajo sobre las relaciones humanas puertas afuera de la escuela o Sala. La multiculturalidad está dada, en la humanidad toda, por la identidad étnica y la nacional que han sido negadas en reiteradas oportunidades para no sufrir discriminación. 14 familiares (padre y madre o padre o madre) eran de nacionalidad chilena y 18 eran de nacionalidad argentina. La ubicación del barrio Islas Malvinas concentra esta población entre nacionalidades, pero en otros barrios esta polaridad de nacionalidad se da entre personas de nacionalidad boliviana y argentina y los hay en que la nacionalidad da una curva hacia una variedad mayor de diferentes nacionalidades del mundo.

Algunos Juegos:

La Taba:

Julieta trajo, de su abuelo materno de apellido un juego jugado por él cuando era pequeño en el campo: El juego de la taba. El abuelo guardaba desde pequeño un ataba que su padre le había hecho con el astrágalo de un chivo y con la que jugaba mientras cuidaba la manda en la soledad de la cordillera neuquina. En su migración a la ciudad, ya adulto, la trajo ya que la guardaba de recuerdo. Al momento de realizar este trabajo su edad era superior a los 50 años de edad. Ese juego él lo veía en el campo jugado por su padre y amigos en algunos días de fiesta o en momentos de descanso luego del trabajo. Enseñó el juego a su nieta y nos facilitó la taba para que los/as demás niños y niñas conocieran la misma y el juego a través de Julieta.



Alumnos/as jugando Taba con la taba enviada por el abuelo.



Taba de adultos/as.

La taba está hecha con un hueso de chivo o chiva, es pequeña lo que permite la manipulación por parte de un/a niño/a pequeño/a.

La misma consta de dos caras las que tienen valor 0 y valor “gana”

El primer día jugamos el juego de La Taba sobre una colchoneta y luego de adquirido el manejo de la misma lo hicimos en el patio.

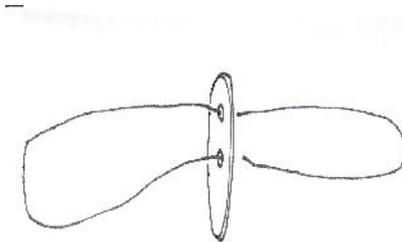
Posteriormente se consiguió otra taba para seguir practicando este juego ancestral que puede haber sido traído por los españoles quienes lo habrían aprendido de los Moros cuando los invadieron antes del 1492. El origen del juego es del mundo árabe ya que se sabe, también, que dicho juego tenía otra aplicación que es la “predicción” o respuesta a preguntas que le hacen las personas.

El Run run:

David trajo este juego y juguete. Es un disco circular con dos agujeros equidistantes uno de otro de 1 cm. y el disco de unos 4 cm de circunferencia. Por los agujeros se pasa un hilo de algodón y se ata uniendo ambas puntas.

El juguete se coloca en ambas manos tomando cada extremo del hilo entre los dedos índice y pulgar de manera que el disco quede en el medio. Se hace girar con fuerza enroscándolo hacia un lado para finalmente dejar de girarlo y tensarlo. El hilo se desenrosca solo produciendo un sonido como si fuera el de un abejorro que hay en la zona cordillerana.

El abuelo envió el juguete y al igual que en el caso anterior lo utilizamos todos/as.



Dibujo a mano alzada del Run run.

Ese juguete es conocido entre muchos pueblos étnicamente diferentes. En mi infancia, al igual que otras personas, lo jugué utilizando un botón grande. Me lo enseñó mi madre siendo muy pequeña.

Algunas Canciones:

Camila trajo la siguiente canción

<p>Con cuatro fierros locos nos hicimos un coche Ford para dar vuelta al mundo sin rueda y sin motor. En la esquina de mi casa se nos rompió el cilindro y fuimos a parar a la choza de los indios. Los indios eran guerreros nos sacaron a puñaladas y fuimos a parar a la casa de mi cuñada. Mi cuñada estaba loca nos corrió con una torta</p>	<p>y fuimos a parar a la cancha de Boca. La pelota estaba dura nos pegó en la nariz y fuimos a parar a la calle San Martín. Chocamos con un tren chocamos con un tranvía y en la calle Echeverría nos agarró la policía. A unos los pantalones a otros los calzoncillos y al pobre conductor con la guita en los bolsillos Para parara rapa!!!!</p>
---	---

Esta canción se la enseñó su mamá quien a su vez la había aprendido de la suya. La canción incluye gesticulaciones y expresión con el cuerpo en la medida que se desarrolla. Fue enseñada y cantada jugada en la clase.

<p style="text-align: center;">Farolera</p> <p>Farolera tropezó y en la calle se cayó y al pasar por un cuartel se enamoró de un coronel. Alcen las barreras para que pase la farolera y en la puerta el sol (<i>y encienda el farol</i>) Sube la escalera y enciende el farol A la medianoche me puse a contar</p>	<p>A ver si las cuentas me salieron mal (<i>y todas las cuentas Me salieron mal</i>) 2 y 2 son 4 4 y 2 son 6 6 y 2 son 8 y 8 16 y 8 24 y 8 32 ánima bendita me arrodillo en vos.</p> <p>(Probable origen Español)</p>
--	---

Lo mismo sucedió con La Farolera. Entre paréntesis están las variantes a la versión entregada por una familia que surgieron de la entrega de la misma canción por parte de otra familia.

Esta canción que forma parte del cancionero infantil de nuestro país y hoy caídas casi en desuso tienen un origen común en lugares de la Península Ibérica.

La misma fue jugada con la mímica enseñada.

<p style="text-align: center;">Blanca Paloma</p> <p>Estaba la blanca paloma sentada en un verde limón con el pico cortaba la rama con la rama cortaba la flor Ay, Ay, Ay ¿Dónde estará mi amor? Me arrodillo a los pies de mi amante Me levanto constante constante.</p>	<p>Dame la mano, dame la otra, dame un besito sobre mi boca. Daré la media vuelta, Daré la vuelta entera haciendo un pacito atrás haciendo una reverencia, Pero no, pero no, pero no, porque me da vergüenza pero sí, pero sí, pero sí porque te quiero a ti.</p>
<p style="text-align: center;">La Catalina</p> <p>Estaba la Catalina sentada bajo un laurel Mirando la frescura de las aguas al caer De pronto pasó un soldado y lo hizo detener .- Deténgase usted soldado que una pregunta le quiero hacer - Usted no ha visto a mi marido, que a la guerra fue a luchar -Yo no he visto a su marido ni tampoco sé quién es. -Mi marido es alto y rubio y buen mozo como usted y en la punta del sombrero lleva escrito Juan Andrés.</p>	<p>-Por los datos que me ha dado, su marido muerto fue y me ha dejado dicho que me case con Usted. -Eso sí que no lo hago, eso sí que no lo haré Siete años he esperado y otros siete esperaré. Si a los catorce no viene a un convento yo me iré y a mis dos hijos varones a la patria entregaré y a mis dos hijas mujeres conmigo las llevaré. Calla, calla, Catalina calla, calla de una vez estas hablando con tu marido y no lo supiste reconocer. (Probable origen europeo de pos guerra)</p>

Lorena trajo estas poesías:

<p style="text-align: center;">Mi amigo Juan</p> <p>¡Qué lindo es tener un amigo! Yo tengo uno. Se llama Juan. Yo le digo - ¡Mi amigo Juan es bueno como el pan! Y el me dice: ¡Mi amigo Leo canta como el bicho feo!!! Y nos reímos mucho Vamos juntos al cine, a la escuela Y nos gusta mirar televisión A veces vamos por "caminitos de colores" Al bosque sonriente donde también Tenemos más amigos Es lindo decir: ¡Tengo un amigo!!!</p>	<p style="text-align: center;">Vino el señor viento</p> <p>El viento vino a la escuela Por caminitos de colores ¿Dónde están los nenes? – cantó- Tengo mil cosas lindas para darles. Y sacó de su enorme canastón músicas, aromas y colores.</p>
<p style="text-align: center;">Sueños</p> <p>Cuando yo sea grande Quiero ser un mago Con galera negra Y guantes de trapo. Haré gran revuelo En circos pequeños Tocaré el tambor Y seré su dueño. Mago..., equilibrista O malabarista, No importa, yo sueño Y mientras me duermo Vienen mil estrellas, Todas, todas bellas. Y dicen bajito ¡Ay niño chiquito!!! Cuando seas grande Tú serás feliz Y nunca lo olvides ¡Sueña porque sí!!</p>	<p style="text-align: center;">Colmos:</p> <p>¿Vos sabes cuál es el colmo de un sastre? Tener que coser un saquito de té.</p> <p>¿De un dentista? Querer arreglar los dientes del peine</p> <p>¿De un Doctor? No tener remedio.</p>

Elizabeth Trajo: Los dinosaurios

Toman sol

¡¡Qué lindos son!!

Ficha de evaluación el proyecto de las docentes de Sala:

ESCUELA PROVINCIAL Nro.1

Proyecto rescate e inserción pedagógica de juegos y canciones tradicionales y su importancia en el desarrollo cognitivo.

Evaluación del Proyecto

“Alfonso Pruneda (citado por Pozo, 1996, p. 20) argumenta que el juego *“permite un desarrollo muy plausible de las aptitudes mentales infantiles y da lugar a verdaderas creaciones que son de gran valor educativo en la integración de la personalidad del educando”....*” (en Romo, E. 2001:6)

Luego de haber leído la expresión anterior

1.- ¿Considera Ud. que el rescatar juegos y canciones tradicionales del alumnado ayudan en el propio desarrollo cognitivo?

.....¿Porqué?.....

2.- Recordando su propia infancia

¿Cree que sus juegos y canciones formaban parte de su propia identidad?

.....

3.- ¿Cree que actualmente los juegos que se juegan y las canciones que se cantan no necesariamente forman parte de la identidad del alumnado sino de una estructura social global que se difunde sin discriminación en todos los países del mundo?

.....

4.- ¿Considera que enseñar juegos y canciones tradicionales de los familiares del alumnado así como del país/provincia en el que se vive contribuyen a la adquisición de elementos cognitivos y actitudinales útiles en el futuro inmediato y mediato?

.....

5.- Agregue lo que Ud. considera importante manifestar al respecto

.....

El trabajo fue lento y progresivamente las familias fueron incorporándose acercando juegos y canciones. En otras oportunidades se acercaron a jugar.

El proyecto no ocupó todas las horas de clase, sino que se dio inicio al mismo utilizando el horario escolar para posteriormente incluirlo como parte del proyecto Pedagógico Institucional en las Horas No escolarizadas que existen en la Provincia del Neuquén en la materia educación física y que se distribuyen entre los grados a cargo del/ de la docente de la materia y/o utiliza para atender grados que se considera necesario dictárseles una hora de clase más cada semana. De esas horas de los días viernes este Proyecto utilizó 1 hora de clase.

La aplicación de esta propuesta pedagógica durante un año dio resultados evaluables de cambios actitudinales entre el alumnado y las familias del alumnado. El acercamiento familiar y la narración de historias de vida junto con juegos, canciones, relatos de abuelos y abuelas despertaron el interés por la propia memoria “dormida” en la mayoría de las familias de la Sala. Cada niño y niña que llegaba con un aporte cultural- familiar manifestaba alegría en su relato y su propio Ser de lo narrado y/o enseñado por sus familiares. Acercó historias de vida a las docentes que habían sido narradas en las entrevistas y que fueron de importancia en el trabajo escolar.

También incorporamos otras canciones del cancionero infantil tradicional que se jugaban en estas regiones a un inicio de los 90.

Tengo una muñeca (Juego con mímica)¹⁶⁶

Tengo una muñeca
vestida de azul
con zapatos rojos
y con canezu.
La saque a pasear
hice un enfermo
la llevé al doctor
y me recetó
que el de jarabe
con un tenedor.
2:y 2 son cuatro
4:y 2 son seis
seis y dos son ocho
y ocho 16
y ocho 24

¹⁶⁶ Canciones enseñadas al alumnado tal como las jugué en mi infancia y varias mamás recordaban haber jugado. Sé que existen variantes en otros lugares del país y el mundo. Las aprendí en mi entorno familiar.

y ocho 32
ánima bendita
me arrodilló en vos.

Arroz con leche (ronda con mímica)

Arroz con leche
me quiero casar
con una señorita
de San Nicolás
clisé para tejer
que sepa bordar
que sepa abrir la puerta
para ir a jugar.
Con esta sí
con esta no
con esta señorita
ni caso yo

Mambrú se fue a la guerra

Mambrú se fue a la guerra
Chi ri bin chin chin
Mambrú se fue a la guerra
Y no sé cuándo venderá
Aja aja ja aja ja!
¿Vendrá para la Pascua
o para Navidad?
Aja aja ja aja ja!
¿o para Navidad?
La Navidad se pasa
Chi ri bin chin chin
la Navidad se pasa
y Mambru no vuelve más
Aja aja ja aja ja!
Mambru no vuelve más.
Mambru ha muerto en guerra
Chi ri bin chin chin
Mambrú ha muetro en guerra
Lo llevan a enterrar
Con cuatro oficiales y
Un general

y sobre su tumba
un pajarito cantando esta
el pío pío pa.

Mandanderolirunla¹⁶⁷ (mandandirun)

¿qué desea su señoría
Mandanderolirunla?
No deseo una de sus hijas/os
Mandanderolirunla
y cuál de esas usted quiere
Mandanderolirunla
yo quisiera a.....
Mandanderolirunla
y qué oficio le pondremos
Mandanderolirunla
le pondremos costurera/zapatero
Mandanderolirunla
ese oficio no le gusta
Mandanderolirunla
le pondremos locutor/a
Mandanderolirunla
ese oficio si le gusta
Mandanderolirunla.

La niña se lleva a la otra niña o niño y ambas de la mano van saltando para luego ponerse de acuerdo y buscan otra niña y así sucesivamente hasta que eligen a todas

Un problema que tiene esta clase de juego infantil es que hay niñas y niños que al no ser elegidas se angustian y oran y allí surgen algunos problemas por lo cual se recomienda que se trate de elegir a todas y todas pasan pasando por el rol de Mandanderolirunla que sería quien elige

La piojenta (generalmente era más jugado por niñas que por niños)

Una niña se ubica a unos 5 m del resto de las niñas las cuales se colocan en hilera (igual que en el juego anterior) quien representa la piojenta se dirige al grupo rascándose la cabeza

Buenos días

¹⁶⁷ Nombre con el que lo aprendí y récord de para enseñarlo.

Que deseaba
Uno de sus hijos
Para quien lo desea
Para qué me ayude a limpiar
No queremos

(Ésta se iba y volvía representando otro personaje hasta que era aceptado por alguno de los niños o niñas que estaban en el juego y se lo llevaba con ella o con él así hasta completar el juego y comenzar el nuevo)

La palmadita

Un grupo mixto se coloca a unos 7 m de distancia de la niña o el niño que hará las veces de palmadita. Ambos grupos trazan una línea detrás de la cual se paran.

Quien es palmadita se acerca al grupo mayoritario que estará con una mano detrás de la cintura y la otra extendida con la palma hacia arriba. Palmadita en igual posición corporal pasa a la su mano sobre la mano de todos/as los/as jugadores/as y cuando lo decida golpear a una mano. Esto indica que se ha de perseguir a palmadita hasta su casa. Si es atrapada/o cambia el rol con quien le atrapo.

Aserrín aserran

Hacen rin hacen ran
Los maderos de San Juan
Piden Pan
No le dan
Piden que eso
Le dan güeso
Y le rompen pescuezo.

Esta canción va acompañada con la ministra de ser luchar maderos si se la lee de una manera no lúdica parece una canción tétrica. Pero en la infancia nos divertíamos imitando los movimientos del serrucho o bien sentados sobre las sus rodillas de algún familiar para que nos hamacara mientras recitábamos la canción.

“Humberto Maturana, en su último libro (2005: 12-13) nos habla de la relación “la biología del conocer y la biología del amor que constituye la matriz diferencial y relacional en que se realiza el surgimiento, realización y conservación de lo humano en el devenir evolutivo”. Expresa el colectivo de investigadores de motricidad humana

¹⁶⁸ La Ciencia de la Motricidad Humana piensa lo mismo. Su filosofía no es la del ser y el logos, sino la del acto y la relación. Esto nos permite pensar y considerar la importancia de lo afectivo en la motricidad individual a la vez que reconsiderar la importancia de abuelos y abuelas en sí mismos/as su rol en la familia y su ubicación en la misma y la sociedad como sabedores/as de la historia oral que es bueno continuar construyendo.

Según Maruyama¹⁶⁹ los seres humanos tenemos diferentes estructuras mentales diferentes aun perteneciendo a la misma cultura pero a la par de esto debemos considerar las pautas étnico culturales del grupo humano con el que se interactúa. Ambas consideraciones son importantes en la construcción de la identidad individual y al enseñar juegos y juguetes de los diferentes grupos étnicos presentes en el aula debemos considerar la importancia de la cultura debido a que tal vez una actitud que para una etnia- cultura es normal para la otra no lo es y la diferencia de estructura mental no significa que se sea “lento/a” o inferior a los/as demás sino que solamente se es diferente en el proceso de solucionar la misma propuesta. El investigador plantea el conocimiento endógeno es decir del entorno o sociedad con la que se trabaja para que los resultados sean mejores. Enseñar los juegos no solo es eso sino ampliar la mirada hacia la familia y su historial y el del entorno. Valorar lo que se trae como historia de vida. A veces no tenemos en cuenta lo emocional o como dice Maturana “la cultura occidental, a la cual nosotros científicos modernos pertenecemos, menosprecia las emociones, o, al menos las considera un recurso de acciones arbitrarias que no merecen confianza, porque no surgen de la razón. Esta actitud nos ciega respecto de la participación de nuestras emociones en todo lo que hacemos como trasfondo corporal que hace posible todas nuestras acciones y especifica los dominios en los cuales éstas ocurren. Y esta ceguera, yo sostengo, nos limita en nuestro entendimiento del fenómeno social.”¹⁷⁰ Aquí el científico propone un proceso de reflexión con respecto al ser humano partiendo desde los animales. El mismo plantea la existencia de coherencias operacionales internas que constituyen posturas corporales dinámicas lo que él plantea en nosotros son los estados de ánimo que sería lo mismo en los

¹⁶⁸ Carol Kolyniak Filho y otros/as: “La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: Trayectorias desde la Red Internacional de Investigadores de Motricidad Humana” en Con Sentido Revista de Motricidad y Desarrollo (internet)

¹⁶⁹ Maruyama, M: 1998 *Esquemas mentales: gestión en un medio multicultural* Edit Dolmen, Chile.

¹⁷⁰ Maturana, H.:2002 “La objetividad una argumentación para obligar” Edit. Oceano, Santiago de Chile pp.56

animales. Las emociones nos hacen actuar de una u otra manera nosotros aprendemos a distinguir esos estados de ánimo por medio de la observación del cuerpo además plantea que desde la mirada biológica también se pueden distinguir estados emocionales, en la vida diaria, a través de distintas y posiciones corporales dinámicas del ser humano. expone que en el proceso de la racionalidad es algo excesivamente presente en la cultura occidental y el cual debería revisarse desde el punto de vista de las emociones y las expresiones del lenguaje plantea, en ese análisis, que las personas de diferentes culturas en tanto sociedades no diferimos en el proceso de la razón sino por el hecho de ser personas que nos comunicamos a través del lenguaje y que lo hacemos a través de premisas que están fundamentadas en nuestro propio hacer y tienen influencia sobre lo emocional. Trasladando esto a la importancia que tiene la enseñanza de los juegos y canciones tradicionales en los niños y niñas debemos pensar que lo emocional participa en lo racional a través de la comunicación del lenguaje de allí la importancia de esto en la motricidad y la cognición porque nada esta suelto en el Ser Humano sino que somos un sistema interrelacionado que podríamos indicar como psicosisociomotricidad emocional o como el concepto expuesto por Chopra "cuerpomente" Este conjunto de juegos y canciones trasladó los niños y las niñas a su mundo ancestral si por ejemplo proponerles jugar un juego de sus abuelos podemos decir lo que es como una conversación verbal y no verbal organizada por códigos comunes y conocidos por quienes juegan y en ese conversar surgen las emociones y la motricidad debe dejar de ser mera fisiología o neurofisiología para pasar a ser una acción psicomotriz cuya significación emocional afecta la acción motriz. En tanto conducta (Le Boulch) o acción (Parlebas) el ser humano es el lenguajear al que Maturana hace referencia en sus estudios sobre nosotros, humanos, y la comunicación entrelazando razón y emoción.

Lamentablemente dicho proyecto no pudo continuarse en el primer grado de la escolaridad primaria por varios motivos. Esto hubiera permitido ampliar la evaluación de la importancia de estos juegos propios de la identidad étnica y/o de nacionalidad de los infantes en la cognición. Si se puede exponer que hubo cambios actitudinales individuales y familiares que al tener efecto sobre la emotividad del alumnado redundaron en cambios conductuales de relación y atención en clase.

Por lo antes expuesto se considera importante el trabajo de la propia identidad y lo familiar ancestral con el alumnado debido a que "lo

no dicho”¹⁷¹ en las familias, así como la desatención y valoración del infante no es propicio para su propio desarrollo como Ser Humano. En este momento de reflexión social con respecto a la multiculturalidad y su acción concretar las relaciones interculturales recomendando el aprender juegos y canciones de la totalidad de alumnado presente en el aula y porque no en la escuela y compartirlas disfrutando el enriquecimiento sociocultural.

Bibliografía

Carol Kolyniak Filho y otros/as: *“La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: Trayectorias desde la Red Internacional de Investigadores de Motricidad Humana”* en Con Sentido Revista de Motricidad y Desarrollo (internet)

Maturana, H.:2002 *“La objetividad una argumentación para obligar”* Edit. Océano, Santiago de Chile

Maruyama, M: 1998 *Esquemas mentales: gestión en un medio multicultural* Edit Dolmen, Chile.

Scützenberger, A.A. 2002 *“¡Ay, mis ancestros!”* Editorial Edicial, Buenos Aires.

¹⁷¹ Scützenberger, A.A. 2002 *“¡Ay, mis ancestros!”* Editorial Edicial, Buenos Aires.

Algunos juegos ancestrales del mundo

Introducción:

Hemos hablado en toda la extensión de este libro de la Educación Física Intercultural como un elemento de la educación considerando (nosotros) que ha de tener en su currículo juegos ancestrales del mundo partiendo de los propios de la zona en que se ubica la escuela en que la misma es aplicada para luego ir entregando diferentes conocimientos lúdicos relacionados con la Ciencias Sociales.

En Argentina, al menos en algunos currículos educacionales, se estudian: Mi provincia en 4to grado, mi país en 5to. América en 6to y el Mundo en 7mo. Eso nos posibilita incluir diferentes juegos en la práctica pedagógica y en una materia tan orientada a los deportes podemos incluirle algunos juegos que progresivamente se orienten a lo que occidente denomina deporte, pero debemos procurar que sigan siendo eso; "juegos", que permitan el disfrute y no la competencia triunfalista. Que conduzcan a conocer para aceptar y fomentar una semilla hacia la construcción de una sociedad en el respeto mutuo.

La cultura lúdica de los niños Amazigh marroquíes y las cuestiones del desarrollo

Jean-Pierre Rossie¹⁷²

1 Introducción

Algunos días antes de la apertura de la sesión 2003 de la Universidad de Verano de Agadir sobre el tema de la cultura del Pueblo Amazigh y las preguntas del desarrollo mis amigos de Sidi Ifni me mostraron el programa. Antes de leerlo, yo observe ciertamente que ellos no tenían en dicho folleto ni una referencia de los niños amazighs. Ante esa verdad y este informe me sentí incitado a ir a esas Sesiones. Allí contacté a las personas responsables de la asociación en la organización de esas Sesiones y manifesté esta exclusión de la niñez amazigh lo que me parecía lamentable. Dicho comentario fue aceptado¹⁷³

Los Amazighen de Marruecos, a menudo designados por el término peyorativo Beréber (los bárbaros), son parte de la población autóctona de África del Norte y el Sahara. Desde la creación del Instituto Real de la Cultura Amazighe en 2001 la cultura y el idioma de esta parte importante de la población marroquí ha sido reconocida oficialmente. En la página web (www.ircam.ma/index.php) el Rector de este Instituto escribe: "Para Marruecos, el reconocimiento de la cultura amazigh como el principio de la dimensión fundamental de la identidad nacional es una opción estratégica, así como el proceso de reconocimiento y revalorización de ella es irreversible"¹⁷⁴. Se han creado varias

¹⁷² Jean-Pierre Rossie, Ph.D. antropólogo sociocultural, investigador asociado del Museo del Juguete, la Moirans-Montagne, Francia (<http://www.musee-de-jouet.fr>), miembro de Advisory Board of the UNESCO/Felissimo Social Design Network (<http://www.design21sdn.com>) y del ForumUNESCO-Universidad y Patrimonio (<http://universidadypatrimonio.net/fra/index.html>).

Web:<http://www.sanatoyplay.org>, sanatoyplay@gmail.com

¹⁷³ En 2004 yo escribí una primera versión parcial de este artículo para el proyecto de un libro en relación con la Sesión 2003 de la universidad de verano de Agadir en el tema la cultura amazigh y las preguntas sobre el desarrollo, pero ese libro no se publicó. En agosto de 2010 finalicé este artículo que se publica por primera vez en el libro *El Sembrador 3* y la versión española es escrita por Stela Maris Ferrarese Capettini. La versión francesa y española está disponible en el sitio web www.sanatoyplay.org ver la Sección Publicaciones. En la ocasión de las *Journées Internationales Audiovisuelles sur l'Éducation Préscolaire* en Rabat en 1994, yo ya tenía la oportunidad de hablar de los Juegos y juguetes del Sahara y África del Norte: de la investigación y las aplicaciones socio-educativas de la misma (ver la bibliografía).

¹⁷⁴ Esta cita está en "Réponse à l'article publié dans 'Le Journal Hebdomadaire' intitulé : l'IRCAM en perte de substance. L'Institut Royal de la Culture Amazighe : une institution citoyenne au service de l'Amazighité", escrito por Ahmed Boukouss, Rector del IRCAM en la respuesta a un artículo en *Le Journal*, n°250 du 8 au 14 avril 2006 (<http://www.ircam.ma/fr/index.php?soc=artip&pg=1&rd=1>, que consulté el 30.8.2009).

Asociaciones Amazighs en Marruecos, en África del Norte y otros países del mundo, por ejemplo: www.mondeberbere.com. Desde hace algunos años la enseñanza de los tres idiomas amazighs (terrifit, amazigh y tashelhit) reconocidos en Marruecos se desarrollan en la educación primaria y universitaria.

Un aspecto importante de toda la cultura y toda la sociedad es la actividad lúdica. Además de los juegos y juguetes y de otros divertimentos como los enigmas, los cuentos, las canciones, la música y el baile. Muchos aspectos de la cultura local sobreviven en la herencia cultural de los niños, pero también se ajustan a los cambios. Sin embargo, la cultura infantil no es valorizada por los adultos marroquíes. Pero los niños se desarrollan y socializan a través de los juegos que juegan y los juguetes que utilizan o construyen ellos mismos. Además, el derecho de los niños al ocio y al juego fue reconocido específicamente en la Convención relativa a los derechos del niño de las Naciones Unidas¹⁷⁵.

En el presente artículo no describo el patrimonio de los juegos y juguetes de los niños amazighs marroquíes. Mi meta a través del mismo es más bien estimular el reconocimiento, el estudio y el uso de esta herencia lúdica de estos/as niños y niñas para promover el bienestar y el desarrollo global de los/as mismos/as. En todos ellos también es necesario tener en cuenta tanto la tradición como la modernidad. Sería por consiguiente erróneo presentar la cultura infantil como un ensamble solamente de valores y prácticas. Ver los juegos y juguetes de los niños como los vestigios del pasado llevarían a la gente a lo folklórico y lo nostálgico. Una actitud que no es lo que hacen los niños quienes lían fácilmente la tradición y el cambio en sus juegos¹⁷⁶.

Yo estoy, por consiguiente, encantado con esta nueva oportunidad¹⁷⁷ de mostrar la cultura lúdica infantil y su utilidad. Al leer los documentos de organizaciones internacionales yo creo estar en buena compañía. Las organizaciones que están trabajando por el desarrollo de

¹⁷⁵ 4. Artículo 31/1: "Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique". El texto completo de la Convención relativa a los derechos del niño está disponible en Internet (lo consulte el 23.8.2009)
<http://www.unicef.org/french/path/Documents/Session%201%20Introduction%20a%20l%27Action%20HUMANITAIRE/Manuel%20du%20participant/1.2%20%20Convention%20relative%20aux%20droits%20de%20l%27enfant.doc>

¹⁷⁶ Una discusión del cambio en los juegos y juguetes está en los libros de la colección *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines* en la sección Conclusiones, Capítulo 3 Aspectos socioculturales. Un análisis más proporcionado del mismo tema leer al Capítulo 9 *Toys, play and change* de mi libro *Toys, Play, Culture and Society*.

¹⁷⁷ En el Anexo 1 el lector interesado encontrará una lista de estas organizaciones internacionales con sus sitios web y documentos disponibles.

las comunidades, los niños y/o de la educación han basado su acción de quince años a la fecha en los principios y estrategias siguientes:

) Respetar la cultura del niño y de la niña y su familia.

) Tener en cuenta el rol fundamental de la familia y el ambiente local en la vida del niño y la niña;

) Basar el desarrollo y la educación en la identidad cultural y lingüística;

) Usar el idioma materno sobre todo para el/la niño/a pequeño;

) Implicar activamente al/ a la niño/a en su propio desarrollo;

) Tener en cuenta la experiencia y las vivencia del/ de la niño/a;

) A través del juego el niño y la niña se desarrollan globalmente:

) físicamente, socialmente, emocionalmente, intelectualmente, etc.

Estos principios y estrategias demuestran la necesidad claramente de respetar, de estudiar, de promover y utilizar la cultura de los niños y niñas. A mí me parece necesario de aplicar en la educación formal y no formal pero también para las acciones de otras organizaciones y asociaciones que se dirigen a los niños, las mujeres, las familias y el desarrollo de la comunidad y de la cultura, Con relación al dicho *“los niños son el futuro de un país”* a mí me gustaría formular otra del mismo: *“todo el desarrollo que se niega a la cultura infantil no tiene un futuro”*. Y como los juegos, los juguetes y las otras diversiones tienen una importancia real en la vida de los niños es que ellos pueden ofrecer un gran interés.

A pesar de la información que yo pude recoger, los datos que poseo de los juegos y juguetes de los niños marroquíes son muy limitados. Con respecto a los niños amazighs, yo pienso que el movimiento sociocultural asociativo de los amazigh puede tener un rol importante en el proceso de estudio y recuperación de los mismos. Con su ayuda puede ser posible de saber más al respecto. En este contexto es necesario realizar dos investigaciones paralelas: una sobre los juegos y juguetes de los niños amazighs y la otra sobre la actitud de las familias amazighs hacia los juegos y juguetes de sus niños. Antes de poder utilizar este patrimonio lúdico es indispensable recoger los datos de los juegos y juguetes utilizados por niños/as y adultos conjuntamente con ellos a fin de saber con exactitud cómo se juega cada juego y que

piensan los adultos de los juegos infantiles a fin de evitar la pérdida del patrimonio lúdico infantil y su utilización.

Yo subrayo que no tiene sentido decir o sostener un discurso idealizado de la utilidad y el uso de la cultura infantil. Al contrario, es necesario tomar cuenta los problemas que hacen difícil la aplicación de las buenas intenciones. En Marruecos una dificultad mayor es mencionada por el grupo de ATFALE. Uno de sus miembros describe la actitud negativa del cuerpo docente y padres hacia los juegos y los juguetes. Ello subraya también que esta actitud crea un importante obstáculo a la modernización del Nivel Inicial (Bouzoubaâ, 1998: 6).

2 Los datos en los juegos y juguetes de los niños y niñas amazighs marroquí

Mi investigación de los juegos y juguetes de los niños no se centra en una población del Sahara y del Norte de África. Al contrario, también está basada en un estudio comparativo en las poblaciones que hablan el árabe y el amazigh. Yo quiero subrayar que todo lo que se dice aquí de la cultura lúdica de los niños amazighs marroquí y del uso de los mismos a los fines socioculturales y educativos pueda para decirse también para los niños marroquí que hablan el árabe fluidamente. Con respecto a los hablantes amazigh de las poblaciones yo hablo de los niños tuaregs, mozabites, chauias de l Aurès, kabyles y amazighs marroquis. En Marruecos están sobre todo los niños y las niñas que hablan *tamazight* (Atlas Medio y Marruecos Central) y *tachelhit* (Atlas Alto, Anti-atlas y Souss). Los niños y las niñas de Rif que hablan *tarifit* en el Norte de Marruecos no son incluidos en este artículo porque la información sobre sus juegos y juguetes no existe porque la información es muy limitada. Los niños marroquí que no hablan el amazigh, hablan el árabe marroquí llamado localmente *darija*. Muchos niños y niñas que hablan árabe y que viven en los distritos populares de las ciudades pertenecen a familias amazighs pero hablan árabe después de mucho tiempo o reciente. Las fuentes de información que se uso para los libros de la colección *Culturas lúdicas del Sahara y Norte de África*¹⁷⁸ son:

¹⁷⁸ los libros de la Colección *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines* se ha publicado en Cd en francés e inglés (ver la bibliografía). Como es difícil para las personas interesadas que viven fuera de Europa tener el acceso a estos libros, yo decidí hacer disponible los volúmenes de esta colección en mi sitio web en la ocasión de la publicación de este libro en que el presente artículo se publica. Para encontrar en estos libros los datos sobre los niños y niñas amazighs es suficiente con escribir el nombre "amazigh" en el buscador. Además, varios artículos e informes, así como numerosas fotografías y las presentaciones de PowerPoint están disponible en <http://www.sanatoyplay.org>, ver las Secciones Publicaciones y Multimedia. Por la misma razón de la dificultad de acceso a mis documentos es que yo hago referencia de que están disponibles en www.sanatoyplay.org

.-La colección de juguetes del Sahara y Norte de África conservados en el Departamento de África Blanca y Medio Oriente en el Museo del Hombre de París. completado por información contenida en las tarjetas descriptivas y por un análisis personal de los juguetes. Como esta colección está transferida al nuevo Musée du Quai Branly en París es el que la posee (<http://www.quaibrnaly.fr>).

.-La bibliografía etnográfica, lingüística y otro tratado del área geográfica que yo analicé en una bibliografía comentada.

.-Mi investigación de 1975 a 1977 en los juegos y juguetes de los niños ghrib del Sahara tunecino.

.-Mi investigación en marcha desde febrero de 1992 sobre los juegos y juguetes en Marruecos, más específicamente en las zonas rurales y los distritos populares de las ciudades.

Considerando los límites indicados es imposible presentar un análisis más o menos detallado de los juegos y juguetes de los niños amazighs marroquíes. Sin embargo, eso no debe presentar un problema grande porque estos datos están disponibles en Internet. Una vista preliminar general de los juegos y juguetes de África Norte y el Sahara está en mi publicación de 1984 disponible en Internet. *Games and Toys: Anthropological Research on Their Practical Contribution to Child Development. Aids to Programming Unicef Assistance to Education*¹⁷⁹ (“Juegos y juguetes: investigación antropológica en su contribución práctica al desarrollo del niño. Programa de ayuda y asistencia a la educación de Unicef”)

2.1 Juegos de interpretación del ambiente natural y humano

Yo no llamo estos juegos ‘los juegos de imitación’ porque yo comprendí que los niños no imitan, sino que ellos solamente observan y lo interpretan a su manera. Un ejemplo claro de lo que explico es el juego de muñeca de las niñas¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Ver la bibliografía: Rossie J-P. (1984) (disponible en www.sanatoyplay.org).

¹⁸⁰ Ver Rossie J-P. (2005). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. Poupées d'Enfants et Jeux de Poupées*: Capítulo 2.14 Les poupées-femmes marocaines en el cual la parte más grande hablo de los niños y niñas amazighs marroquíes (disponible en www.sanatoyplay.org).



1 Niña con su muñeca un pedazo de cactus, pueblo de Ifrane (Anti-Atlas), 2006, fotografía de Khalija Jaríaa.

2. Muñeca que representa una madre que transporta a su niña, pueblo de Lahfart (Sidi Ifni), 2007, fotografía de J-P. Rossie.

3. Muñeca de plástico vestida por la niña según la moda local, pueblo de Igísel (Guelmim), 2005, fotografía de J-P. Rossie.

A menudo las muchachas usan sus muñecas para jugar a las bodas, pero ellas también juegan a la casita, a la madre y a la escuela. Al menos es eso lo que mi información y mis observaciones indican. ¿La muñeca se lo llama además *tislit*, *taslit* o *tèslit* que significan “la novia en el día nupcial”, e *isli*, “el novio en el día nupcial”?



4Reconstrucción de un juego de casamiento los novios y los invitados, pueblo de Ikenwèn (Tiznit), 2007, fotografía de J- P. Rossie.

En los pueblos los niños y niñas a veces modelan figuras con arcilla u otro material natural que ellos usan para introducir en escena la relación entre el hombre y la naturaleza¹⁸¹.

¹⁸¹Ver Rossie J-P. (2005). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. L'animal dans les jeux et jouets* (disponible en www.sanatoyplay.org).



5. Construcción de muñeca para el juego de tienda, pueblo Douar Ouaraben (Tiznit), 2007, fotografía de Khalija Jariaa.

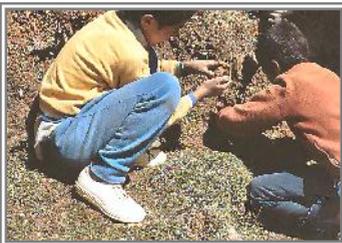


6. Caballos hechos de arcilla o con cascara una nuez, pueblo de Lahfart (Sidi Ifni), 2005, fotografía de J-P. Rossie.

7. Gallina hecha con bolsas de plástico, plumas y ramitas, pueblo de Ikenwèn (Tiznit), 2007, fotografía de Khalija Jariaa.



El estudio del hábitat natural por los niños se hace entre otros a través de juegos con los elementos de la naturaleza: - la tierra, agua, aire y fuego - como las fotografías siguientes lo muestran.



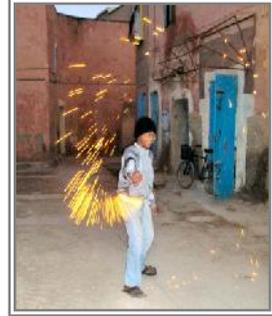
8. Buscar la arcilla en la montaña para crear algunos juguetes, pueblo Aït Ighemour (montaña de Siroua), 1992, fotografía de J-P. Rossie.



9. Dominar un río seco después de un aguacero, Sidi Ifni, 2007, fotografía de Khalija Jariaa.



10. Hacer girar el molino con soplidos, Midelt, 1998, fotografía de J-P. Rossie.



11. Fuego artificial para la fiesta de Achura creada mientras creado con un pedazo de virulana encendida, Tiznit, 2006, fotografía de Khalija Jariaa.

Hay otros juegos “de roles” que les gustan a las niñas y también a los niños suelen construir algunas casitas muy a menudo representadas solo por las paredes. En estas casitas las niñas juegan “a la casita”. Ellas, crean algunos utensilios-juguetes y se inician, jugando, en los trabajos de las mujeres.



12 Casita con muñecas de caracoles, pueblo de Lagzira (Sidi Ifni), 2002, fotografía de J-P. Rossie.

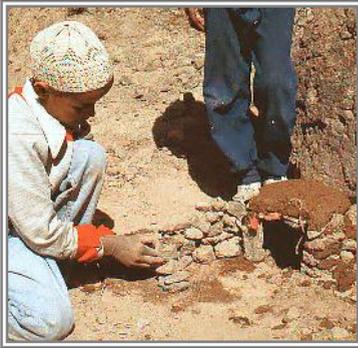
13 Molinos, hornos y utensilios hechos de arcilla secada, pueblo de Igisel (Guelmim), 2005 J.P.R.



Los niños prefieren usar algunas casitas para jugar los juegos de roles y trabajos masculinos como construir casas y caminos, tener un restaurante o una tienda.

2.2 Juegos de destrezas físicas

En mi documento publicado por UNESCO en 1984 yo propuse una vista preliminar de los juegos de destrezas físicas y cognitivas de las personas de África del Norte, más particularmente de los niños y niñas ghib del Sahara tunecino (pág. 10-18). Estos juegos de destreza tienen una importancia mayor en el desarrollo físico y mental del/ de la niño/a.



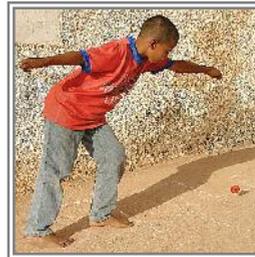
14 Construcción de un garaje según la forma tradicional, pueblo Aït Ighemour (montaña de Siroua), 1992, fotografía de J-P. Rossie.

15 La tienda de comestibles a lo largo del cauce de canal de riego, pueblo de Ouirgane (Marrakech), 2006, fotografía de J-P. Rossie.



16. Juego de destreza: las 5 piedras de las niñas y juego de correr de los niños, pueblo de Lahfart (Sidi Ifni), 2005, fotografía de J-P. Rossie.

Sin pretender ser exhaustivo, la lista siguiente ofrece una idea buena de este tipo de juegos: juegos de destreza, de flexibilidad, de equilibrio, de fuerza, de movimiento, de pelota, de lucha y de audacia.



17. Este juego se llama 'jugar y comer' porque el botón u otro objeto redondo es un dulce, Midelt, 1999, fotografía de J-P. Rossie.

18. Tirar el trompo construido con material de recuperación, Sidi Ifni, 2007, fotografía de Khalija Jariaa.



19 Rayuela jugada por las niñas y juego de estrategia (tres en una línea) jugado por los niños, Ikenwèn (Sidi Ifni), 2006, fotografía de Khalija Jariaa.

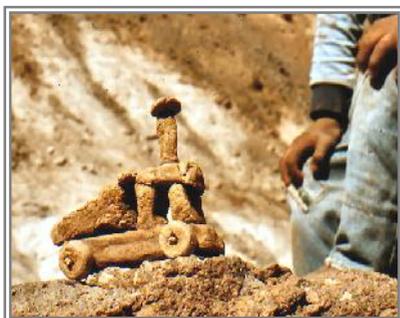
20 Saltar a la soga y juego de carretilla, Ikenwèn (Sidi Ifni), 2006, fotografía de Khalija Jariaa.

2.3 Juegos de destreza cognitiva

Los juegos de destreza cognitiva son tan importantes como los juegos de destreza física. Están, entre otros, los juegos de entrenar del cuerpo, los juegos de dominio de sí mismo, los de concentración, agudeza y comprensión, de estrategia, matemáticos, etc.

2.4 Juegos de expresión estética

Bajo esta categoría se agrupan los juegos de expresión plástica: para crear los juguetes tridimensionales con el material natural tierra arcillosa, hojas, nueces) y del material de recuperación, para hacer algunos dibujos en la arena, en las paredes o en el papel; los juegos de expresión oral: las rimas de la guardería, los enigmas, los proverbios, los cuentos; los juegos de expresión musical: las canciones, para jugar a los músicos con los instrumentos realizados o comprados; los juegos de expresión dramática como el teatro pequeño.



21 Creación de un camión con arcilla secada, pueblo Aït Ighemour (la montaña de Siroua), 1992, fotografía de J-P. Rossie.

22 Creación de una mula con hojas de palma, Fuente Azul de Meski, 1993, fotografía de J-P. Rossie.



23 Juego de ronda y canción, Imjâd (Tafraoute), 2006, fotografía de Khalija Jariaa.

24 La orquesta de los percusionistas y cantantes jóvenes, Sidi Ifni, 2005, fotografía de J-P. Rossie.

3 El niño, su medio de vida y la cultura lúdica local

El acercamiento global u holístico del niño en su medio de vida es claramente el único acercamiento adecuado y el Documento *Nacional de la Educación y la Formación de Marruecos* lo estipula claramente en el artículo 6: "La realización (de) los objetivos requieren la prisa en cuanto a la atención de las necesidades de los niños, en los planos psíquico, emocional, cognitivo, físico, artístico y social"¹⁸². Este acercamiento holístico es vital para proporcionar el desarrollo adecuado de las necesidades físicas, psicológicas como socioculturales.

No corresponde a este artículo dar una lista más o menos detallada de las necesidades del niño y la niña y verificar hasta qué punto las actividades de juego y de fabricación de los juguetes sirva para satisfacer estas necesidades. Sin embargo, otros lo hicieron de una manera adecuada para las necesidades cognitivas, emocionales, psicomotrices y sociales. Es el caso del libro *Petite Enfance en Afrique Francophone: Défis et Opportunités* (La pequeña infancia en África francoparlante: Desafíos y Oportunidades) dónde para estos tres aspectos se identifican 51 necesidades¹⁸³. Mientras hojeo esta lista no está claro que las actividades lúdicas de los niños y de los adultos con los niños pequeños ayudan a satisfacer la mayoría esas necesidades.

Y qué decir del eslogan "todo debe hacerse partiendo de la experiencia de la vida del/de la niño/a". Desgraciadamente a menudo se da que un eslogan es olvidado tan rápidamente como se promulga. Por

¹⁸² La carta Constitucional Nacional de la Educación y la Formación, Primera Parte, los Principios Fundamentales, disponible en el sitio de <http://www.takween.com/charte.html> (consulte el 23.8.2009). En varias publicaciones de organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales que trabajan a favor del niño dicen que este acercamiento holístico es indispensable.

¹⁸³ Ver en Anexo 1, UNESCO, Poli, Y. & Varier, A. (1997), p. 33-35, p. 36 et 40-42 algunas referencias a la utilidad de las actividades lúdicas.

lo tanto, esto es fundamental porque uno no puede ayudar a desarrollarse adecuadamente a un/a niño/a y su medio de vida no teniendo en cuenta lo vivido por él/ella. Las experiencias que los niños adquieren por sus juegos y por la manipulación y fabricación de los juguetes, tiene un rol crucial en la construcción de su vida. De las experiencias que le ligan a su entorno o ambiente natural, material y humano. Sería por consiguiente bastante lógico usar estas experiencias lúdicas en la escena de un acercamiento que pone al niño en el centro de estas preocupaciones.

Es necesario tomar en consideración imperiosamente, para el trabajo con niños, además de la familia, la comunidad, el pueblo, el distrito de la ciudad, la cultura y las relaciones sociales locales¹⁸⁴, es necesario subrayar el papel de la sociedad infantil de 'la calle', el grupo de juego y los amigos de edad. El bebé se integra despacio en un nuevo medio de vida que se abre muy rápidamente a él/ella constituido por su madre y los otros miembros de la casa en que él/ella nace. Este medio es el *tasoukt* o el *azniq*, el primer término significa en el idioma *tashelhit* la ruta en un pueblo y el segundo término en significando la calle en una ciudad o un pueblo urbanizada. En el idioma árabe marroquí se usa la palabra *zenqa* en los dos casos. En la continuación de este texto yo usaré el nombre en castellano 'la calle' para indicar estos lugares¹⁸⁵. Un tiempo largo antes de que el niño camine, el bebé es llevado y cuidado más a menudo por una hermana y a veces por un hermano. El es presentado a los niños del barrio. Durante el día y a la tardecita los niños pasan bastante tiempo libre fuera de su casa y se agrupan en pequeñas sociedades infantiles basadas en los lazos familiares y amistosos, más o menos jerarquizados según la edad. Los bebés y niños/as pequeños/as están bajo el mando de una muchacha o un muchacho de seis años o más. Estos grupos juegan un rol importante en el desarrollo del/ de la niño/a pequeño/a y grande. Es jugando en la calle que ellos aprenden la mayoría de los juegos, que de otra manera si estuvieran solos en su casa no tendrían esta posibilidad de aprenderlos. Lo mismo sucede con la construcción de juguetes. También a través de la calle integran a su vida las reglas de las relaciones del grupo de juego, de la relación entre

¹⁸⁴ UNICEF se expresa de una manera fuerte y clara en una publicación de mayo del 2009 Manual « Écoles amies des enfant ». Uno lee de él El aprendizaje no empieza cuando los niños pasan por la puerta de la escuela y no termina al final de su día de escuela. El existe en todo momento y en todo lugar y durante toda su vida. Las relaciones entre la escuela, el hogar y la comunidad tiene una dimensión educativa. Los niños traen a la escuela las convicciones, experiencias, los conocimientos, esperanzas y conductas de su familia y su comunidad... Los niños ingresan en un proceso continuo y dinámico para crear un puente entre el mundo de la escuela y el mundo del hogar y la comunidad, Capítulo 4.1 Relación entre la escuela y la comunidad, pág. 2

¹⁸⁵ Un artículo habla de la calle como espacio de juego en Argelia (pág. 53-55), ver la bibliografía: Mekediche, Tchirine (1998).

varones y mujeres y aprenden la cultura infantil, etc. Aproximadamente a los seis años de edad se separa el grupo por sexo y la edad así se diferencia en el grupo de juego de niñas o niños y según una agrupación basada más o menos en una edad similar. En ese momento se vuelve muy importante pertenecer al grupo de la misma edad debido el cual es una referencia en la formación de su identidad. No es necesario decir más para entender que el conocimiento y las experiencias adquiridas en la calle es un recurso de que toda acción de desarrollo y toda enseñanza debe basarse en el principio de que es necesario respetar el medio de vida y la cultura del niño y su escena lo que debe tomarse en cuenta para el trabajo con ellos/as.

Desgraciadamente existe poca información en Marruecos sobre la sociedad infantil de la calle, los grupos de juego y los amigos de edades. En mi propia investigación yo no me acerqué a estos temas directamente con la excepción de un análisis limitado de las relaciones entre los niños, un tema mencionado en la conclusión de mis libros de la colección *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines* especialmente el libro publicado en 2008.

4 Usar la cultura lúdica y oral de los niños amazighs marroquíes

Antes de arriesgarme en las proposiciones concernientes a los niños amazighs marroquíes yo estoy ansioso por subrayar que es posible desarrollar el mismo discurso basándose en los ejemplos de la cultura lúdica y oral de los niños árabe parlantes de Marruecos. Además, los juegos y juguetes de los niños árabe parlantes y los de los niños amazigh parlantes son similares. La diversidad que existe es causada sobre todo por el medio en que viven los/as niños/as más que por el idioma que ellos hablan.

La utilidad de la cultura oral de los/as niños/as (las canciones, los enigmas, los cuentos, los proverbios) es indiscutible pero subsecuentemente mi límite de información de los juegos y juguetes no me permite ofrecer ningún ejemplo concreto. No obstante, algunos juegos tienen un aspecto oral y la fabricación de juguetes estimula el intercambio verbal.

Si uno quiere usar el patrimonio lúdico local no solo debe estar interesado en el contenido y la forma del juego: el aspecto físico, lingüístico, estético o material. La dinámica del juego ofrece, para ello, muchas posibilidades, por ejemplo, a través de las actitudes y las relaciones que el/la niño/a establece con su ambiente y los/as otros/as jugadores/as.

En otra parte yo sostengo la importancia de los juegos y juguetes para el desarrollo del/de la niño/a y de su comunidad basándome en varios documentos y ejemplos concretos provenientes de otros países en vías de desarrollo. Propongo al lector interesado estas publicaciones¹⁸⁶.

4.1 El dominio sociocultural y la cultura lúdica local

En las páginas anteriores hice alusión al rol que las asociaciones amazighs o todo otro movimiento asociativo que apunte a promover la cultura local podría jugar en el resguardo y el uso de la herencia lúdica marroquí tanto de los juegos de los infantes como de los juegos de los adultos. Las posibilidades de uso de los juegos para las acciones culturales y sociales son múltiples. Uno puede inspirarse en la manera como algunos movimientos de jóvenes, como los exploradores, hacen uso de él. Ese movimiento se desarrolla por ejemplo a Marruecos en Tiznit y en Sidi Ifni¹⁸⁷. En esta última ciudad un grupo de exploradores empezó estas actividades a mediados de 2007 y aparecía públicamente organizando juegos con los niños similares a una comitiva y una fiesta de matrimonio. Las casas de los jóvenes y los campamentos de verano también podrían obtener ganancia de los juegos y juguetes locales sobre todo para sus actividades con los niños que tienen la edad para ir al pre escolar y la escuela primaria utilizando los juegos propios de la cultura étnica de estos niños y no la ajena.

El aspecto verbal (vocabulario, expresiones típicas, los diálogos, las canciones) de las actividades de juego y construcción de juguetes representa un elemento fundamental para el desarrollo y el entrenamiento del idioma amazigh ya que las Asociaciones Amazighs y el Instituto Real para la Cultura e Idioma Amazigh y los legisladores están interesados. Se promulgó una ley que organiza el Pre escolar a Marruecos que dice: "La preparación al entrenamiento de leer y la escritura se hará en el idioma del árabe, a través del dominio de la expresión oral, mientras apoyándose en el amazigh como el idioma materno y otro dialecto (idioma) local para facilitar la iniciación a leer y/o a la escritura"¹⁸⁸.

Otro dominio que podría aprovecharse ciertamente de la cultura infantil es el desarrollo de una literatura y un teatro para los niños en el

¹⁸⁶ Ver el Capítulo "Utiliser la culture ludique nord-africaine et saharienne", Rossie J-P., (2005). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. Poupées d'Enfants et Jeux de Poupées* (disponible en www.sanatoyplay.org).

¹⁸⁷ Ver Org. Mundial del Movimiento Scout www.scout.org/fr/about_scouting/educational_methods

¹⁸⁸ Para ver la Ley marroquí sobre la educación preescolar (consulte el 27.8.2009) mirar <http://www.atfale.ma/index1.php?cat1=20&cat2=4&pid=406&page=1>

idioma amazigh. Sobre todo los juegos de roles (títeres, teatro, etc.), en particular los juegos de las muñecas. La oferta lúdica está llena de temas, situaciones y relaciones niño/a-niño/a y niño/a-adulto para aprovecharse de ello.

El Museo de la Cultura Amazigh en Agadir podría agrandar, con poco dinero, su colección con juguetes creados por niños y niñas amazighs . En el momento de mi visita a este museo en 2003 y 2004 yo no encontré ningún objeto allí que haga referencia a la cultura infantil. En el momento de estas visitas yo propuse a una de las personas responsable del Museo la donación de una colección de juguetes de los niños que forma parte de mi investigación. Sin embargo, a pesar del interés verbal expresado por esta persona responsable a la fecha no ha habido ninguna respuesta en nombre de este Museo a mi ofrecimiento.

4.2 El dominio educativo y la cultura lúdica local

Todo proyecto educativo debe tener en cuenta al niño como el participante activo de su propio desarrollo, así como el hábitat natural y humano en que crece. El Artículo N°1 del Primer Capítulo de la Ley marroquí relativa al estatuto del pre escolar promulgado el 19 de mayo del 2000, estipula que "La enseñanza Pre escolar tiene por objetivo garantizar a todos los niños y niñas marroquíes la misma igualdad para acceder a la enseñanza escolar, facilitar su florecimiento físico, cognoscitivo y emocional y desarrollar su autonomía y su socialización"¹⁸⁹.

L'Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance (ATFALE), es una organización no gubernamental de investigación y acción creada en 1986 por un equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Rabat, Ellos dicen "Queremos desarrollar una educación de calidad por la niñez y particularmente la niñez desfavorecida de Marruecos". En su sitio web dicen: Nuestra visión educativa el primer principio de nuestro trabajo es ubicar al niño y la niña en el centro del trabajo en preescolar por ello la escuela pre escolar centrara su trabajo en las necesidades y os derechos de niños y niñas. La escuela pre escolar será abierta al medio ambiente local cercano a la niñez, ubicado en las especificidades culturales nacionales, pero también respetuosa de los valores universales. Partir del niño/a es escuchar, observar y oír sus aportes y sus preguntas.

¹⁸⁹ Para ver la Ley marroquí sobre la educación preescolar (consulte el 27.8.2009) mirar <http://www.atfale.ma/index1.php?cat1=20&cat2=4&moid=406&page=1>

Por lo que nos interesa aquí el principio educativo utilizar el placer del juego como la herramienta educativa es de gran importancia. ATFALE define este principio de la manera siguiente: el juego representa una actividad esencial para el niño y es una fuente inagotable de placer, satisfacción, creatividad y aprendizaje. El educador no debe discernir el juego del niño como un estorbo a su trabajo, al contrario, debe apoyarse en esta actividad para construir su andar educativo. Él debe considerar el juego como una oportunidad real en la medida que el motive al infante, lo estimule y lo traiga hacia nuevos descubrimientos. A mí no me parece posible explicar esto de una manera mejor y me convencen que todos aquéllos que adhieren a estos principios educativos. Quienes acuerdan con estos principios deben subrayar la importancia a estudiar, reconocer y usar con fines educativos y socioculturales la cultura lúdica local de los escolares y docente además de la escuela pre escolar en la primaria y la secundaria.

Otro principio educativo puesto adelante por ATFALE es la necesidad de trabajar en grupos pequeños porque los niños se adaptan más fácilmente en un grupo pequeño que en un grupo grande. En el grupo pequeño, ellos pueden comunicar entre ellos, actuar recíprocamente unos con otros, así como con el educador. En este contexto no debe olvidarse que el niño antes de ingresar al preescolar ya tiene la experiencia de pequeños grupos entre otros los grupos de juegos creados por los/as hermanos/as y los niños del vecindario. Estoy convencido que una investigación sobre la dinámica de estos grupos de juegos espontáneos ayudaría hacia el desarrollo de una pedagogía basada en los grupos pequeños y que e/la educador/a de preescolar encontrarían una fuente de inspiración allí¹⁹⁰.

El Artículo N°1 del Capítulo Primero de la Ley marroquí del Preescolar arriba expresado estipula en el Punto 6 que la enseñanza preescolar también debe preparar al niño en el aprendizaje de la lectura y escritura en idioma árabe utilizando la expresión oral apoyándose en el idioma amazigh u otro idioma local para facilitar la iniciación a la lectura y la escritura. Usando las expresiones orales, las canciones y otros modos de comunicación usados por los niños amazighs en sus juegos y en la fabricación de juguetes que es una práctica actual al pueblo y en la

¹⁹⁰ Con respecto a los principios educativos de ATFALE (consulte el 27.8.2009) http://www.atfale.ma/mediatheque/albums/fondement/ATFALE_-_VISION_PEDAGOGIQUE_1.pdf, http://www.atfale.ma/mediatheque/albums/fondement/ATFALE_-_VISION_PEDAGOGIQUE_3.pdf, (http://www.atfale.ma/mediatheque/albums/fondement/ATFALE_-_VISION_PEDAGOGIQUE_3.pdf)

menor medida en los distritos populares de las ciudades, ofrecería ciertamente una ventaja grande

La Carta Constitucional Nacional de la Educación y la Formación de Marruecos 1999 estipula sin cualquier ambigüedad: El sistema de educación se enraíza en el patrimonio cultural de Marruecos. El respeta la variedad de sus componentes regionales que se enriquecen mutuamente. El conserva y desarrolla la especificidad de ese patrimonio, en sus dimensiones étnicas y culturales.

Refiriéndome a esto considero importante el cuidado, conservación y desarrollo de la especificidad del patrimonio cultural marroquí a través de la enseñanza, me gustaría subrayar que el patrimonio lúdico de los niños marroquíes tendría que y podría ser parte de este esfuerzo para enraizar o arraigar el sistema educativo en las realidades locales. El uso del patrimonio de los juegos y juguetes en la enseñanza marroquí ofrecería una posibilidad mayor además de valorizar y desarrollar ese patrimonio¹⁹¹.

No hay que dudar que a la enseñanza formal y no formal puede aportar una ganancia grande el uso audaz y reflexivo del patrimonio lúdico local. Si esto es verdad a la escuela marroquí en sus distintos niveles será de mas verdad si se utiliza en un lugar donde esta escuela recibe a niños y niñas s esto es más útil en el preescolar y el primer ciclo de la escuela primaria. Amazigh hablantes en el nivel inicial y en el primer ciclo del nivel primario ¹⁹².

El hecho de hablar con los niños de sus juegos y fabricación de juguetes servirá para crear un lazo positivo entre la maestra o el maestro y estos/as niños/as en un primer lugar y ayudará a disminuir el distanciamiento que se produciría entre el ambiente de la casa y la cultura infantil y la escuela. ¿Se utilizan los conocimientos de los niños y niñas de su entorno, sus juegos y juguetes para desarrollar algunas clases sobre la naturaleza y el medioambiente? Pero al mismo tiempo esta información, del patrimonio lúdico infantil amazigh, recopilada entre los alumnos puede servir en las actividades de expresión oral, plástica,

¹⁹¹ En Internet uno encuentra ejemplos del uso de la herencia lúdica infantil en el contexto escolar, por ejemplo. La Global Dimension ... The world in your classroom. Para acceder a la información escribir la palabra "toys" en el sitio web <http://www.globaldimension.org.uk> (consulte el 31.8.2009)

¹⁹²Un ejemplo excepcional de una educación adaptada fue creada por la "Association Aït Iktel de Développement" que usa el tamazight, el idioma materno de los niños, en la comunicación entre el maestro y los niños y tiene en cuenta el ambiente y la cultura local. En el momento que visité en abril del 2004 este pueblo, situado a 90 km en el noroeste de Marrakech no es lejos de Damnate, yo tuve la oportunidad de hablar con Lahcen Amahane. Este maestro local me explicó que se hizo un trabajo de los juegos locales en la educación formal. La información sobre este pueblo y la asociación en cuestión se obtiene introduciendo "Aït Iktel" en Google.

corporal: Para promover tal acercamiento sería útil dar a las maestras y maestros de las escuelas en cuestión un folleto conveniente con ejemplos concretos¹⁹³.

Con respecto a la educación física uno podría integrar en el currículo varios juegos de destreza como la rayuela, el salto a la cuerda y el elástico, juegos de equilibrio, velocidad, precisión, dominio de sí mismo, el juego de pelotas, los juegos de ronda y carreras etc. en los cuales el desarrollo de esas habilidades es importante. De los ejemplos de juegos y de juegos de introducción al deporte o predeportivos existen en varios países¹⁹⁴ (22) y en Marruecos los profesores de educación física de origen étnico amazigh están interesados en la enseñanza de sus propios juegos¹⁹⁵.

¹⁹³ Brigitte El Andaloussi escribió un folleto sobre el juego en el preescolar, una primera versión fue publicada por ATFALE en 1990 y se reimprimió en 1992. Una versión revisada fue publicada por Gaëtan Morin Editor- Maghreb en 1997. En la primera versión de este folleto hace referencia directa a los juegos tradicionales marroquis. Bajo la categoría El juego tradicional ella ha dicho que "es importante que el/a educador/a sepa los juegos tradicionales de la región en que trabaja, y que favorezca la expresión de ellos en la institución porque los mismos presentan un interés real para los distintos niveles porque sino los niños el escolarizarse no los jugaran y conocerán menos los juegos tradicionales que ellos aprenden en la familia, en la calle o en el ámbito rural. La transmisión de esta cultura lúdica tiene un valor indiscutible en el desarrollo de la infancia. De hecho, ellos transportan la memoria de país, animan la creatividad y la iniciativa de niños y niñas y permiten mantener interacción entre los niños de diferentes edades (ATFALE, 1992.: 10) este párrafo es importante y la única referencia a los juegos tradicionales en este folleto ya no está en la versión de 1997 publicada por Gaëtan Morin - Maghreb. Sin embargo, verificando en el sitio web de ATFALE yo mire si no hay una nueva versión de esta guía para el preescolar, yo tengo la buena sorpresa que al Capítulo 5 Brigitte El Andaloussi habla de los juegos tradicionales.

⁷ inglés y en español. Ver Rossie la bibliografía de J-P. (2004). en Argelia un proyecto de integración de algunos juegos tradicionales en la educación física comenzó en los años 80. Youssef Fates que preparo su tesis de doctorado estatal en París 1 sobre el tema del deporte en Argelia. En esta tesis él describe este proyecto de la siguiente manera: "La Dirección de los Estudios, Investigaciones y la Coordinación del Ministerio de Juventud y los Deportes de Argelia, organizado una investigación nacional por encuesta, en los cuarenta y ocho "wilayates" (los departamentos) del país para coleccionar información sobre los rasgos históricos de los juegos (los momentos, las oportunidades de su práctica, las infraestructuras necesarias, el material y las reglas) y en sus practicantes (la edad, el sexo, el número). Además del hecho que la investigación apuntó a la producción de un documento fiable y en la relación con la realidad concreta del sector geográfico. La investigación del Ministerio de Juventud y Deportes quiere crear proyectos de animación de basado, basado en el uso de los juegos y los deportes tradicionales. También los juegos tradicionales que están entre la tradición la modernidad, los juegos tradicionales, organizados sobre las bases pedagógicas y educativas enriquecedoras debe constituir un medio de movilización de las masas populares en general, y de los jóvenes, en particular. Desgraciadamente, hasta este día no se han terminado los resultados de esta investigación" (1987:18). Uno puede suponer, por consiguiente, que esta tentativa de integración de los juegos tradicionales en la educación física y en la animación de los distritos en Argelia no pasó la fase de las buenas intenciones.

¹⁹⁵ Invitado para una conferencia sobre "Jeux maghrébins, éducation physique et développement de l'enfant" por C.P.R. de Taza el 25 de noviembre de 1994, Lihi Mohamed de Goulmima me mostró la tesina de Oubahammou Lahcen, que en ese momento era profesor del Instituto Nacional de Educación Física en Casablanca, *Ethnographie des jeux traditionnels chez les Aït Ouirra du Maroc: description et classification* (1987), así como su propia tesina *Les Jeux traditionnels marocains: essais d'intégration dans les séances d'enseignement de l'éducation physique* (1989). Oubahammou menciona en la bibliografía de su tesis seis tesinas que tratan el mismo tema que Lihi. Estas tesinas demuestran que desde los años 1980 existe un interés de usar la cultura lúdica infantil en la educación física en Marruecos, pero yo no sé si este interés procura introducir el uso de estos juegos en el currículo de la educación física escolar al nivel nacional o local.

El cuanto al niño este aprende mucho en su hábitat natural y *material* en el que crece y esta experiencia puede ser muy útil para la formación técnica y científica como por ejemplo en India donde existe una serie de folletos pedagógicos sobre este tema¹⁹⁶.

En la vida escolar la recreación es un momento particular dónde el juego del niño puede salir a la superficie. Los datos esporádicos que yo recogí de lo que se hace durante la recreación, el recreo, en tres escuelas de pueblos del Anti Atlas no me permiten hablar adecuadamente de él. Si bien ésta poca información me hace creer que sería bien interesante que alguien se interesara en este corte de la recreación llamado recreo y que es lo que los niños hacen en el. Por lo tanto, considero que la información que encontré aporta datos sobre los juegos de esos niños y quienes estén interesados en conocer que juegan los alumnos y alumnas en los recreos podrán encontrar en las actividades de recreación un punto de partida útil para una investigación sobre el tema para incluirle en el currículo de la materia desde el nivel Inicial hasta el Secundario incluyendo la escuela primaria¹⁹⁷.

Tres ejemplos que vienen de la África subsahariana demuestran que es posible usar bien los juegos y juguetes para un desarrollo adaptado a las necesidades de los niños y los contextos en que ellos crecen. El primer ejemplo, en Zimbabwe, involucra un programa que usa los juegos y la creación de juguetes para sensibilizar a los niños sobre sus derechos y sus deberes. El segundo ejemplo se ha puesto en el lugar por el Ministerio de la Educación y Cultura de Tanzania. Elisa K. Lwakatare, coordinador de educación preescolar de este Ministerio, escribió en 1999 que la política de educación en Tanzania estipula el acceso equitativo a una educación y formación de calidad esto significa, entre otros, un acceso equitativo a los juguetes como material pedagógico. Desde aquel momento, el uso de los juguetes es un aspecto integral del proceso comunicativo en la educación. Esto no se puede realizar sin una estimulación del diseño y de la fabricación de juguetes en el ámbito local. El tercero y hasta ahora el mejor ejemplo que yo conozco de la utilización de la cultura lúdica local es el Programa de Educación de la pequeña infancia creado y dirigido por las familias de la etnia Samburus del Distrito de Samburu en el Norte de Kenia quienes siguen los cambios sociales de su estilo de vida semipastoral. Tradicionalmente los niños eran cuida por las abuelas cuando los padres

¹⁹⁶ Ver el sitio tejido de <http://www.arvindguptatoys.com> (consulte el 31.8.2009).

¹⁹⁷ Ver el libro excelente de Julie Delalande que analiza el lugar del recreo y lo que sucede en los últimos años en el preescolar y los primeros años de la escuela primaria en algunas escuelas rurales y urbanas de Franca.

estaban ausentes. Estas abuelas cuidaron de los niños, pero al mismo tiempo ellas jugaron con ellos y les enseñaron los poemas, los cuentos y las canciones. Este sistema se llama *Imwate*, *Imwate* significa el corral. Este sistema funcionó bien para varias generaciones, pero se perdió. Después de varias discusiones en la comunidad se decidió crear un *Imwate* moderno. Basado en los consejos de las ancianas se fabrican juguetes, se elabora una colección de canciones, cuentos, proverbios y poemas y materiales para jugar. Los juguetes son: muñecas, pelotas hechas de madera y cuero, animales hechos de arcilla o vegetales, los sonajeros, las hondas ancestrales, etc. Los materiales de juego son subibajas, plataformas elevadas, pequeñas cabañas, hamacas, los aros, los túneles para arrastrarse, etc. Este *Imwate* (patio de recreación) es abierto cada mañana y no puede funcionar sin la colaboración de los padres. Todas las madres trabajan allí rotándose. Bien rápidamente este *Imwate* moderno se sostiene por el Samburu Early Childhood Development Project (Proyecto Samburu de Desarrollo de la Primera Infancia), un proyecto común del Instituto de Kenya de Educación y la Fundación Cristiana de la Infancia¹⁹⁸.

Otro dominio educativo que se pone más indispensable debido a la globalización mundial de la economía y la cultura es la educación intercultural. Esta educación intercultural en Marruecos partirá probablemente de la variedad de sus componentes étnicos regionales que se enriquecen mutuamente entonces hará referencia a la diversidad cultural en África Norte y el Sahara. Yo uso mis datos sobre los juegos y los juguetes marroquíes en talleres y/o actividades socioculturales con niños/as argentinos, belgas, griegos, o italianos. Este enfoque produce un acercamiento intercultural a la creación de juguetes con el material natural y recuperación como hacen niños marroquíes él¹⁹⁹.

5 Conclusiones

No hay ninguna duda que es urgente reforzar la base de información sobre la infancia en Marruecos y en particular sobre los niños y las niñas amazigh Si bien han comenzado a realizarse algunas investigaciones sobre la infancia las mismas pareciera que solo hacen referencia a aspectos negativos de la niñez (el abandono, maltrato infantil, explotación, delincuencia) en lugar de los aspectos positivos

¹⁹⁸ Estos tres ejemplos se describen en Rossie J-P. (2005). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. Poupées d'Enfants et Jeux de Poupées*, p. 250-252 (disponible en www.sanatoyplay.org).

¹⁹⁹ Ver el capítulo "Education interculturelle et mondiale dans un contexte occidental" en Rossie J-P., (2005). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. Poupées d'Enfants et Jeux de Poupées* (disponible en Internet). También ver el informe del Taller de niños en el Museum of Childhood en Grecia en 2008 así como el informe en mis actividades en Argentina en 2010 (disponible en www.sanatoyplay.org).

como la creatividad, la cooperación y la habilidad intelectual y motriz de los niños marroquíes que se manifiesta en los juegos, la creación de juguetes así como en otros dominios de la cultura infantil. Sin embargo, es necesario no tener en cuenta un modelo deficitario únicamente. Ese modelo dice que los niños y las niñas no saben, no poseen y no dominan nada, pero al contrario es necesario partir de las experiencias de los mismos.

Marruecos ratificó las convenciones de UNESCO para el resguardo de la cultura tangible e intangible de la humanidad. En el tema de la cultura intangible dos proyectos marroquíes han sido aceptados por UNESCO, el segundo proyecto es el Moussem de Tan-Tan²⁰⁰. En el momento de mi visita en esta fiesta, en junio de 2005, yo encontré una Asociación del pueblo saharauí que me mostraron algunos juegos de los niños y adultos en una la tienda, entre otros el juego de las cinco piedras, así como el *krou* y el *sîg*, dos juegos de estrategia. En esta ocasión yo tuve la posibilidad de hablar sobre la cultural lúdica infantil marroquí y de su utilización en el momento de una entrevista que me realizara la Radio y Televisión de Marruecos (RTM) sección de Laâyoune²⁰¹. Hablando del programa UNESCO para el resguardo de la herencia cultural material e inmaterial de la humanidad, yo debo subrayar que el mismo no contiene una referencia sobre la cultura infantil²⁰². No obstante, el reconocimiento de la cultura infantil como

²⁰⁰ El primer proyecto es una de la proclamación en 2001: El espacio cultural de Jemaa el-Fna en Marrakech. La Fiesta del Moussem de Tan-Tan es parte de la proclamación en 2005 (<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php>).

²⁰¹ Una vista preliminar de los juegos saharauis está en el Sitio web Cultural del Sahara. ir a "Visualizar el video". Este video realizado por RTM muestra a miembros de la asociación jugando los juegos propios, así como una cita de la entrevista conmigo (<http://www.sahara-culture.com/fr/Jeuxpopulaires/tabid/89/Default.aspx>, consulte el 31.8.2009).

²⁰² Los niños son parte de la humanidad y representan el futuro de ella es por esto que la cultura intangible, Ej.: los juegos, y tangible, Ej.: los juguetes, creados por y para los niños necesitan una atención particular en los proyectos. Al analizar el programa de UNESCO para el resguardo de la cultura de la humanidad no encontré ningún proyecto en relación con la cultura infantil (<http://portal.unesco.org/culture>). En los 90 elementos representativos de la Herencia Intangible de la Humanidad encontré un proyecto en relación con los niños: El Kankurang, ritual de iniciación de la población mandingue (Gambia - Senegal) pero en este proyecto solo se habla del papel de los adultos (<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00011>). Por lo tanto en su Documento "Recommandation sur la sauvegarde de la culture traditionnelle et populaire" adoptado por la Conferencia General en su 25 Sesión Paris, 15 noviembre 1989 UNESCO ofrece una definición de cultura tradicional y popular en la que se integran el juego, la música, el baile y el idioma, cuatro expresiones culturales que tienen una importancia grande en la cultura infantil (http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulte el 1.9.2009)). Opino que la comunidad internacional, mientras subrayando en otras circunstancias la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de los niños y su participación en el desarrollo de las comunidades en las que ellos viven, podría suscribir la proposición siguiente: "Aunque sufriendo bajo la pobreza, la enfermedad y la opresión los niños a veces son al mismo tiempo los participantes activos en el desarrollo de la sociedad y la cultura en que ellos crecen. Por consiguiente, la cultura de los niños debe reconocerse en su justa medida como parte de la herencia material e inmaterial de la humanidad." El 8 de julio de 2008 Marruecos ratificó la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales que fue adoptada en el momento de la Conferencia General de UNESCO en 2005. En su mensaje del sitio web el Ministerio de Cultura anuncia la ratificación de esta convención, uno lee: "Ella afirma el lazo entre la diversidad cultural, el desarrollo, la cohesión social, la paz y la seguridad nacional e internacional, lo que confirma el valor de este instrumento para toda la humanidad, así como la dignidad igual de todas las culturas. Ella constituye - notablemente a los lados de la Convención de 1972 acerca del patrimonio mundial, cultural y natural y en la de 2003 por el resguardo del patrimonio cultural inmaterial (los dos ratificados por Marruecos) - uno de los tres pilares de la preservación y la promoción de la diversidad creativa. Juntos, ellos refuerzan la idea que aparece en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001), para saber que la diversidad cultural debe ser considerada como una herencia común de la humanidad y su defensa como un imperativo ético inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana (http://www.minculture.gov.ma/fr/conv_patrimoine2008.html, consulte el 30.8.2009).

parte integral de la herencia cultural de la humanidad podría facilitarse si se aplica el discurso del Director-general del UNESCO, Koïchiro Matsuura, en el momento de la inauguración, el 6 de agosto de 2009, del VIII Festival de UNESCO "Children's Performing Arts Festival" (CPAF) de Asia Oriental' realizado en Nara en Japón. En este discurso, así como en el del 8 de agosto de 2009 en el momento del Simposio en el futuro de la herencia inmaterial, subrayo el rol de los jóvenes²⁰³.

Después de una vida entera dedicada al estudio de los juegos y juguetes de los niños y las niñas de Sahara, África del Norte y de la etnia amazigh puedo solo esperar que un centro de documentación e investigación en estas regiones se dedique a este dominio importante en el desarrollo del niño, de la cultura y la sociedad. ¿Es el tiempo ahora que se creen por ejemplo en Marruecos, un centro sobre la cultural infantil y un museo de juguetes como existen en otros países en desarrollo como en Argentina, Brasil, India o Turquía?

²⁰³ La referencia a estos discursos está en http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=39608&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consulte el 31.8.2009. En su discurso del 8 agosto de 2009 el Director General de UNESCO, Sr. Matsuura, declaró que el futuro del patrimonio cultural intangible no puede discutirse sin considerar el rol de los jóvenes. Observando esas generaciones más jóvenes en las sociedades modernas pueden tener dificultades para entender el valor e importancia del patrimonio cultural intangible. El Director-General nota que en las sociedades tradicionales dónde la información externa es limitada los jóvenes adquirieron el conocimiento principalmente de los ancianos de sus comunidades, el patrimonio cultural intangible es naturalmente y directamente transmitida de generación a la generación a través de sus actividades diarias.

Bibliografia

Actes du Colloque Internationale sur l'Education Préscolaire. Problématiques et Perspectives. Novembre 1997 (1998). Association ATFALE, Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohamed V, Rabat, 220 p. en français + 93 p. en arabe.

Bouma, J. (2000). Kenya: In the enclosure. *Early Childhood Matters*, 95, The Hague: Bernard van Leer Foundation, 30-36, ill.

Bouzoubaâ, K. (1998). *An Innovation in Morocco's Koranic Pre-schools*. Working Papers in Early Childhood Development, n° 23, The Hague: Bernard van Leer Foundation, 17 p., ill.

El Andaloussi, B. (1997). *Guide d'activités pour le préscolaire. 4. Le jeu dans l'institution préscolaire*. Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance, Casablanca: Gaëtan Morin éditeur - Maghreb, VII + 78 p., ill.

El Andaloussi, B. (2001). *Punitions et violences à l'école*. Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance, Rabat: Unicef, 42 p.

El Andaloussi, K. (1999). Petite enfance et éducation préscolaire au Maroc. In G. Brougère & S. Rayna, *Culture, Enfance et Education Préscolaire - Culture, Childhood and Preschool Education*, Paris: UNESCO, Université Paris-Nord & INRP, 264, p. 101-115.

Lwakatare, E. K. (1999). *Toys: the educational play materials*. Lecture at the 2nd International Toy Research Conference, 14-19.06.1999, Halmstad: Nordic Center for Research on Toys and Educational Media, Halmstad University.

Mekediche, T. (1998). Modèles éducatifs, institutionnels et familiaux et pratiques éducatives dans les classes primaires. In *Actes du Colloque International sur l'Education Préscolaire. Problématiques et Perspectives. Novembre 1997*. 1998, Rabat: Association ATFALE, Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohamed V, 220 p., p. 48-55.

Rossie, J-P. (1984). *Games and Toys: Anthropological Research on Their Practical Contribution to Child Development. Aids to Programming Unicef Assistance to Education*. Notes. Comments... Child, Family, Community, N.S. 147, Paris: Unit for Co-operation with UNICEF & W.F.P., UNESCO, 71 p., 64 ill. – disponible sur <http://www.sanatoypplay.org> : ver Centre de documentation, section Publications.

Rossie, J-P. (1994). Jeux et jouets sahariens et nord-africains: de la recherche aux applications socio-pédagogiques. In *Actes des Journées Internationales Audiovisuelles sur l'Education Préscolaire*. Rabat: Groupe ATFALE, Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohamed V, 352 p., p. 48-56, ill. – disponible en <http://www.sanatoypplay.org> : ver en la section Publications.

Rossie, J-P. (2002). Poupées et jeux de poupées des enfants berbères de l'Atlas et du Pré-Sahara marocains. In *Peuples, identités et langues berbères*.

Tamazight face à son avenir. Passerelles, Revue d'Etudes Interculturelles, 24, Thionville, 247, 151-161 – disponible en <http://www.sanatoyplay.org> : ver en la section Publications.

Rossie, J-P. (2004). Los juegos de habilidad física del Sáhara tunecino y de Marruecos: investigación antropológica y educación para la paz. In *Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*, Medina del Campo: 9 - 12 de julio de 2001. Valladolid: La Peonza Publicaciones, 64 ill. – disponible en <http://www.sanatoyplay.org> : ver en la section Publications.

Rossie, J-P. (2004). L'animal dans les jeux et jouets des enfants marocains. In *L'enfant et l'animal. Une relation pas bête! Le Journal des Professionnels de l'Enfance*, 26, Paris, 78, 77-78 – disponible en <http://www.sanatoyplay.org> : ver en la section Publications.

Rossie, J-P. (2005). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. Poupées d'Enfants et Jeux de Poupées*. SITREC, Stockholm, 344, 163 ill. – disponible en frances y en ingles en <http://www.sanatoyplay.org> : ver section Publications.

Rossie, J-P. (2005). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. L'Animal dans les Jeux et Jouets*. SITREC, Stockholm, 229, 107 ill. – disponible en frances y en ingles en <http://www.sanatoyplay.org> : ver section Publications.

Rossie, J-P. (2005). *Toys, Play, Culture and Society. An Anthropological Approach with Reference to North Africa and the Sahara*. SITREC, Stockholm, 256, 144 ill.

Rossie, J-P. (2008). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. La Vie Domestique dans les Jeux et Jouets*. SITREC, Stockholm, 449, 410 ill. – disponible en frances y en ingles en <http://www.sanatoyplay.org> : ver section Publications.

Rossie, J-P. (2008). *Jouets d'enfants marocains vus à travers les yeux d'enfants grecs. Rapport sur l'atelier d'enfants sur les jeux et la création de jouets des enfants de l'Anti-Atlas au sud du Maroc au Museum of Childhood "Stathmos"*, Peloponnesian Folklore Foundation, National Railway Station Park, Nauplie, Grèce, 5-8 juillet 2008, 6 p., 8 ill. – disponible en <http://www.sanatoyplay.org> : ver en la section Publications.

Rossie, J-P. (2009). *Cultures Ludiques Sahariennes et Nord-Africaines. Bibliographie commentée des jeux et jouets*. SITREC, Stockholm, 73 p. – disponible en frances y en ingles en <http://www.sanatoyplay.org> : ver section Publications.

UNICEF (2009). Manuel « Écoles amies des enfant », New York, Mai 2004, 201 p. – disponible en http://www.unicef.org/french/publications/pub_build-wffc-fr.pdf (1.9.2009).

Anexo 1: Sitios web de referencia y documentos disponibles

Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance (ATFALE) <http://www.refer.org.ma/atfale/atfale.htm> (consulté le 1.9.2009)

Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA),
<http://www.adeanet.org/adeaPortal/action/changerLangue;jsessionid=20CA8E7CF4E034371A2434A3DD7B390D?method=changerLangue&lang=fr> (consulté le 1.9.2009)

Lettre d'information de l'ADEA:

<http://www.adeanet.org/adeaPortal/action/getNewsletter?method=getNewsletter> (consulté le 1.9.2009). Le catalogue des publications de l'ADEA

http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/Catalogue/cat_2007_fre.pdf (consulté le 1.9.2009).

Bernard van Leer Foundation <http://www.bernardvanleer.org> (consulté le 1.10.2010)

Consultative Group on Early Childhood Care and Development

<http://www.ecdgroup.com> (consulté le 1.9.2009) *Sur ce site se trouve: Early Childhood Counts: Programming Resources for Early Childhood Care and Development. Pour consulter la bibliothèque de ce programme de ressources voir: http://www.ecdgroup.com/library_launch.asp (consulté le 1.9.2009).*

"4 cornerstones to secure a strong foundation for young children":

<http://www.ecdgroup.com/pdfs/2008-FLYR-E-CLR-SEP08.pdf> (consulté le 1.9.2009).

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des cadres, Maroc <http://81.192.52.38/men> (consulté le 1.9.2009)

Musée du Jouet de Moirans-en-Montagne, France <http://www.musee-du-jouet.fr/musee>

Possède une importante collection de jouets d'enfants marocains et du Sahara tunisien: Rossie, Jean-Pierre et Musée du Jouet (2005). Projet d'acquisition de la collection de l'anthropologue J-P. Rossie. Thématique : Jeux et jouets des enfants sahariens et nord-africains. Projet soumis à la Commission scientifique interrégionale « Bourgogne - Franche-Comté » du 13 octobre 2005. Moirans-en-Montagne: Musée du Jouet, 95 p., 198 ill. Disponible sur www.musee-du-jouet.fr/musee/doc_a_telecharger/collections/collection-Rossie-2005.pdf, también disponible en <http://www.sanatoypplay.org> ver section Publications.

Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) <http://hdr.undp.org/fr> (consulté le 1.9.2009) PNUD (2004). *Rapport Mondial sur le Développement Humain 2004. La liberté culturelle dans un monde diversifié,*

New York, 285 p., publié le 15 juillet 2004. Disponible sur <http://hdr.undp.org/fr/rapports/mondial/rmdh2004> (consulté le 1.9.2009).

UNICEF <http://www.unicef.org/french> (consulté le 1.9.2009)

UNICEF (2009). Manuel «Écoles amies des enfant», New York, 201 p. Disponible sur http://www.unicef.org/french/publications/pub_build-wffc-fr.pdf (consulté le 1.9.2009).

UNICEF (2004). *Stratégies pour l'éducation des filles*, New York, 9 p. Disponible sur http://www.unicef.org/french/publications/index_21345.html (consulté le 1.9.2009).

AU, ECA, NEPAD Secretariat & UNICEF (2004). *The Young Face of NEPAD: Children and Young People in the New Partnership for Africa's Development*, 43 p., version française en préparation. Disponible sur http://www.unicef.org/french/publications/index_20981.html (consulté le 1.9.2009).

UNESCO <http://portal.unesco.org/fr> (consulté le 1.9.2009) Thème Culture: <http://portal.unesco.org/culture/fr> (consulté le 1.9.2009). Thème Education: <http://www.unesco.org/fr/education> (consulté le 1.9.2009). Thème UNESCO - Agir avec et pour les jeunes: http://portal.unesco.org/shs/fr/ev.php-URL_ID=10993&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulté le 1.9.2009).

Anexo 2: Propuesta de Modelo de descripción de los juegos y juguetes:

Este modelo de propuesta es bastante completo por lo tanto será difícil obtener toda la información.

Combinar la observación de los juegos y jugadores con la información que obtiene sobre el mismo de los niños y los adultos es lo recomendado.

1 Nombre del juego (1)

1.1 Nombre en el idioma local, en la escritura original.

1.2 ranscripción: usar una transcripción estandarizada en los caracteres latinos si es posible.

1.3 Posible traducción: literal y/o libre, si es posible el nombre del mismo juego o un juego similar en otro idioma

2 Origen del juego: local, extranjero; la forma vieja, reciente, reciente de un juego viejo (2)

3 Jugador(es)

3.1 Número: un/a jugado/a, dos jugadores/as, varios/as jugadores/as (el grupo de juego)

3.2 Sexo (3)

3.3 Edad (4)

3.4 Educación formal recibida

3.5 Factor(es) de cooptación. (5)

3.6 Estructura del grupo de juego (6)

4 Datos espacio-temporales

4.1 Lugar(es): dentro de, al exterior, en la calle, en el borde de un río etc.

4.2 Momentos del día y/o el año: estación, día ventoso, de lluvia, en una fiesta...

4.3 Duración de la actividad (7)

4.4 Frecuencia: el juego raro, común, muy popular...

5 Modismos (el aspecto verbal)

5.1 Juegos sin el contexto narrativo

5.2 Juegos con el contexto narrativo: la expresión corporal, verbal, musical, Ej.: terminología, literatura oral, los gestos específicos, las canciones... (1)

6 Material y juguetes utilizados (8)

6.1 Nombre (1)

6.2 Origen (2) (9)

6.3 Descripción del material y herramientas utilizadas (10)

6.4 Descripción del juguete y de su fabricación (10)

6.5 Constructor/a(es) (3) (11)

6.6 Quien usa el juguete (3) (11)

7 Descripción de la actividad lúdica (12)

7.1 Inicio

7.2 Reglas

7.3 Premio/s que se puede/n ganar y perder

7.4 Desarrollo del juego

7.5 Recompensa (s) y/o penalidad/ (es)

7.6 Reacción del/ de los jugador/es y espectador/es

8 Comentarlos (13)

9 Datos audiovisuales: dibujo, fotografía, diapositivas, video, del juego.

Notas

1 Los nombres de los juegos y todos los otros datos lingüísticos serán posibles grabados en audio para dar la pronunciación local correctamente.

2 No siempre se puede encontrar el origen de la actividad lúdica (y del juguete) en cuestión, origen que a menudo se pierde en los tiempos muy lejanos pero para saber si el mismo es una práctica antigua (abuelos o antes de) o reciente, local o importado.

3 Juego (juguete) de niñas o niños quiere decir que el juego (juguete) es considerado por la mayoría de los niños como específico a uno u otro sexo pero no excluye que un niño del otro sexo lo juegue de vez en cuando. Otros juegos (juguetes) pueden pertenecer a los dos sexos. Verificar por la observación.

4 Las indicaciones acerca de la edad de los jugadores sólo son aproximadas. Ellos se basaron preferentemente en las observaciones y en la opinión de informantes (los niños y/o adultos).

5 Cooptación: razones que dirigen la opción de los miembros de un grupo a que otro ingrese al juego: los niños de la misma casa, los miembros de la familia, los vecinos, los miembros de una misma clase.

6 Juego del grupo con o sin líder manera de sostenimiento de las decisiones (el diálogo entre los miembros, imposición por un jefe de banda de juego...), la inclusión y exclusión de un jugador etc.

7 El tiempo de duración de un juego es difícil establecer porque hay a veces que un mismo juego es diferente jugado por niños pequeños que por otros de más edad Esta información sólo sirve dar una idea relativa del tiempo de la duración. Si está observando un juego se recomienda mencionar el tiempo de la observación.

8 Los objetos y los juguetes son parte de la actividad lúdica en que ellos se usan y no es por consiguiente los objetos distintos. Aunque la investigación se concentre en los juguetes y el proceso de fabricación de juguetes, un informe de la descripción del juego en cuestión, es necesaria.

9 Juguete creado allí o comprado, local o importado, basado en modelo de origen local (casa, animal, novios) o no (helicóptero, celular).

10. La utilización y el rol de los objetos y juguetes utilizados en el juego y la descripción de la actividad lúdica.

11 Cuando un niño o un adulto (fuera del circuito comercial) fabrica un juguete uno mencionará el sexo, edad y la situación social del constructor, y posiblemente la relación que existe entre el constructor y el usuario.

12 Señalar si la versión desarrollada completo de un juego se describe o es una versión simplificada del mismo. Por ejemplo, es posible que el mismo juego haya sido jugado por niños pequeños y niños grandes, pero serán versiones diferentes.

13 Aquí uno puede mencionar la posible relación entre el juego y juguete con el ambiente físico, económico, social, cultural en que viven los jugadores (Ej.: la relación con el lugar de residencia, el modo de subsistencia, las actividades económicas, la organización doméstica, las costumbres, los rituales, las fiestas).

OTROS JUEGOS... OTROS MUNDOS... HISTORIAS DE RESCATES LUDICOS.

El Pulu o Sagoi Kangiei o Dakyu

Según transmisiones orales y luego escritas el juego Polo como juego es originario de una vasta zona de Asia y del Norte de África. Podemos decir que el juego ancestral que dio origen al juego-deporte que los ingleses conocieron en su invasión a la India y al apropiarse del mismo (entre tantas otras cosas de las que se apropiaron en ese país) lo reglamentaron a su estilo como deporte denominado Polo, pero su nombre original Hindú es "Sagol Kangjei".

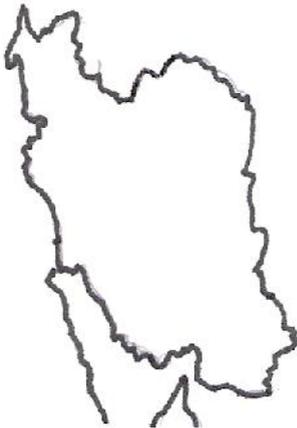
Hay quienes dicen que el mismo tiene su origen más precisamente en la zona de Manipur (India) 300 o más A. C. Allí habría llegado desde Persia en cuyo lugar hay datos que lo ubican como jugado unos 500 años A.C. El nombre persa de este juego es "Pulu" cuya traducción significa "raíz de sauce" que era probablemente el árbol usado para la construcción de los palos con los que se golpeaba a la pelota. Las personas que no tenían dinero para adquirir un caballo lo jugaban a pie. Esto dio origen a una variante del juego que posteriormente los ingleses (del cual también se apropiaron y reglamentaron) hicieron más conocido que es el hockey. De este último también hay registros de su práctica entre griegos y otros pueblos norafricanos.

Este juego fue practicado ancestralmente en Oriente llegando a jugarse en Japón y China, llamado en la actual región del Tíbet y más allá de su extensión con el nombre de "Dakyu".

Lo que no puede confirmarse es que los juegos similares a este (sin caballos) jugados entre algunos pueblos que poblaban América desde mucho tiempo antes de la llegada de los reinos invasores en el siglo XV sean producto del intercambio cultural o creación simultanea de un juego similar en esas tierras. Esta información lamentablemente no ha sido posible de hallar a causa de la destrucción de los textos que tenían algunos Pueblos, escritos en sus idiomas, y la memoria colectiva oral con el genocidio e imposición cultural se perdió. Lo que si podemos indicar es que entre diferentes pueblos originarios de Abya Yala o América existen juegos similares al pulu sin caballos como son el polke Qoom, el palin mapuche y pelota de fuego maya.

Actualmente se discute la existencia de una sola corriente migratoria hacia América en épocas remotas (+ 20.000 años) la posibilidad de migraciones a través del Océano Pacífico acerca más a los diferentes Pueblos asiáticos al intercambio cultural con los de América y en ello algunos juegos lo que no confirma que todo sea originario de Asia o Europa y migrado a estas tierras y no lo contrario. Debemos superar los prejuicios humanos de siglos que considera a lo indígena u originario americano inferior a lo indígena asiático y/o europeo.

Hoy la ancestral Persia es Irán.



Manipur (India)

Si se observa bien el globo terráqueo se puede comprobar la proximidad de los actuales países en los que este juego étnicamente persa o hindú (según los datos que lo indican como propios de esas zonas) se jugó en toda esa región.

El juego aprendido por los militares británicos en la Colonia Británica que había en la actual India fue llevado, en el siglo XIX, de regreso a su país en donde transcribieron el reglamento con los datos obtenidos en aquel pueblo en el que eran transmitidos generacionalmente. Lo único que hicieron fue escribir dicho reglamento o forma de jugarlo y convertirlo en deporte o juego para una parte de la sociedad. Eso sucedió hacia 1875 a un año o unos años de haber comenzado su práctica en ese país. El reglamento se lo adjudica la Asociación de Polo Hurlingham con sede en Londres. En Inglaterra se jugó por primera vez en 1869, entre oficiales de la caballería, aprendido de los que habían llegado de la India.

Originalmente tanto los caballos como la indumentaria o ropa de los jugadores y los palos y pelota eran realizados por ellos mismos. En la actualidad existe una industria de la indumentaria para su práctica si bien es una elite la que lo practica como deporte conociendo las reglas del juego original es posible jugarlo en cualquier lugar en el que haya un terreno adecuado, en amplitud, para su práctica. Ancestralmente no había arcos como en la actualidad.

Retomando el nombre persa “raíz de sauce” el palo que se usaba tenía cabeza de madera y mango flexible realizado con caña bambú o grafito siendo, actualmente, su largo entre 119 a 137 cm. y la pelota antiguamente era de madera pasando, en la actualidad, a ser reemplazada por una de plástico midiendo entre 7,6 y 8,9 cm. de diámetro y pesando entre 99 y 127,5 gramos.

El Polo llegó a varios países y se arraigó en una elite pasando de ser un juego jugado por toda la sociedad constituida por diferentes grupos étnicos o Pueblos como sucedía en Persia y el resto de Asia ancestralmente a ser jugado por grupos con poder adquisitivo de la industria cultural del deporte.

Considero que se debe saber que el juego como tal fue practicado por todos con la finalidad de que se pueda practicar a campo traviesa como se jugaba en Persia e India con sus reglas ancestrales o en la forma actual que es, reitero lo dicho anteriormente, una copia de lo que se transmitía oralmente de generación en generación en esos países. Es importante que esa sociedad reconozca que la mayoría de los juegos-deporte que se apropian y definen como propios no son más que

apropiaciones de elementos culturales lúdicos de los pueblos dominados por distintos Pueblos conquistadores, y en el caso de los ancestrales juegos de India estos eran jugados solamente por algunas castas de esa sociedad.

Forma de juego:

Para jugarlo formaban dos grupos de hombres montados a caballo y el objetivo era llevar a golpes de ese palo la pelota hasta la raya final del equipo oponente. En el caso de su práctica sin caballos (hoy conocida como hockey) el modo de juego era el mismo.

En la actualidad el campo de juego mide 274,3 m de largo por 146,3 a 182,9 m de ancho. Hay arcos ubicados en cada extremo del campo son dos palos colocados dejando una abertura, entre sí, de 7,3 m.

Los jugadores, actualmente, son 4 y juegan 6 períodos denominados chukkas. Cada uno dura 6 minutos y 30 segundos. Si hay empate al final de los 6 juegos se hace una prolongación que se define por "muerte súbita". Es decir que el primero que haga un tanto gana el partido.

Los tantos se marcan cuando la pelota traspasa el arco formado por los dos palos ubicados en el centro del campo al fondo del mismo.

Existe una variante de su práctica en sectores cubiertos los cuales tienen el piso cubierto de arena y la cancha es de menor tamaño que la realizada al aire libre. La pelota es diferente, está inflada a pesar de también recubierta con cuero. Su tamaño es menor, es de tan solo 4,5 centímetros. Son 3 los jugadores.

Se puede enseñar como juego sin caballos en la escuela a partir de 4to. grado como una variante lúdica construyendo los arcos o sin ellos y realizando el juego con palos que pueden ser construidos por el alumnado. Igualmente, desde el Nivel Inicial se deben realizar ejercicios de motricidad fina, coordinación corporal y óculo manual que permiten adquirir la habilidad²⁰⁴

Puede ser utilizado como variante del juego de Palin- Polke-Hockey que propongo se enseñe en las escuelas como parte de la educación intercultural.

²⁰⁴ Sinónimo de "destreza" según el diccionario.

La propuesta es recuperar el juego ancestral no el deporte de la sociedad moderna y practicarlo como tal acercando el disfrute de jugar en lugar de competir.



Jugando Pato con pelota actual, ropa no perteneciente a la industria cultural-deportiva y cancha tradicional Italo, provincia de Córdoba Foto Stela Ferrarese 2008

Propuesta de algunos Ejercicios

Es plausible considerar la creación de ejercicios – juegos de diferente complejidad teniendo en cuenta la motricidad y la emotividad individual y grupal. Propiciar el desarrollo neuromotor emocional por sobre las técnicas. No propongo la edad de inicio.

- .- Jugar “a caballito” desplazándose por el patio.
- .- Jugar con un bastón arrastrándolo por el terreno.
- .- Jugar con bastones realizados con caño PVC tratando de trasladar botellas de plástico por el terreno.
- .- Llevar una botella de plástico pequeña en diferentes direcciones en forma libre cambiando la mano utilizada para sostener el palo.
- .- Ídem pero hacerlo con una piedra pequeña, un bollo de papel, una pelota de tergopol, de goma pequeña, del tamaño de una de tenis,
- .- Desplazamientos libres por el espacio, tratando de esquivar a un/a compañero/a, dibujando figuras, etc.
- .- Pases entre dos, tres, etc. utilizando una pelota de tenis o de goma similar (en tamaño) a esta.

- Utilizar los extremos finales del terreno marcado como cancha. Hacer tiros tratando de superar dichas líneas finales.

- Usar los arcos que haya en el lugar y hacer lanzamientos con la pelota tratando de que los mismos pasen por dentro del mismo. Luego elevar los lanzamientos para que pasen sobre el arco.

- Colocar dos soportes laterales que sobresalgan del arco para utilizarlos, en el momento del juego, como los arcos del polo.

- Jugar en grupo de 2, 3, 4, etc. en diferentes terrenos: cemento, tierra, pasto, etc.

- De a dos dominando la pelota con la mano más hábil, luego la menos hábil, jugar a pasarse una pelota.

- En 2 grupos mixtos de igual cantidad de jugadores/as cada uno/a con un palo y una pelota para los 2 grupos jugar a quitarle la pelota al/ a la adversario/a en un terreno amplio.

- Ídem incorporar el tanto o gol al final de cada terreno. Luego si se desea con el arco.

- Jugar usando reglas básicas: si hay gol se reinicia el juego desde el centro del terreno. Si la pelota sale por un lateral lo reinicia desde ese lugar el grupo contrario. Si se toma a un/a jugador/a de la ropa o se le hace una zancadilla o golpea con el palo, etc. el juego se reinicia desde ese lugar por parte del grupo que ha sido agredido.

Propiciar el disfrute del juego y la tolerancia a perder por sobre el exitismo y la frustración.

Se puede trabajar el tema con docentes de Ciencias Sociales, Lengua, Matemática, Geografía, Música y Plástica abordando medidas, literatura de esos países, su música, obras artísticas su ubicación geográfica y cambios conforme se fueron dando los cambios mundiales de los estados, historia de la invasión y dominación inglesa, etc. Reflexionar acerca de la industria cultural de la vestimenta para su práctica.

Palin, Polque, Pelota de fuego, Yukasati y Pulu sin caballos

Existen registros arqueológicos de un juego similar en varios países del mundo. Hay jarrones egipcios en los que sus dibujos

muestran dos varones jugando “pulu” sin caballos. Por su parte los mapuche jugaban, al momento de producirse la invasión europea a sus tierras, “palin” denominado chueca (por la forma del palo) por los invasores y por su parte los Qoom o Toba “polke”, Los Chiriguano y otros pueblos de lo que actualmente es Paraguay “yukasati” y el pueblo maya que vive en el Estado moderno de Guatemala juega un juego similar llamado “pelota de fuego” por otro lado tenemos datos someros de juegos similar entre los pueblos originarios de las praderas que actualmente viven en los dos Estados modernos de Canadá y Estados Unidos. hurling para los escoceses ¿aprendido de la sociedad celta tal vez?, shinty es otro nombre con el que se lo conoce por allí.

Un juego similar jugado en distintos pueblos- sociedades-culturas. Un palo curvo y una pelota en un extenso terreno permiten el desarrollo el cual fue adaptado a los climas naciendo así las variantes a su juego en terreno al aire libre que son sobre terreno de hielo y con patines, etc.

La reglamentación realizada por los ingleses que regresaban a su país desde la india del juego al que denominaron hockey hace pensar que el origen está en el mismo, pero el radio de práctica del mismo es más amplio en toda esa parte del planeta por lo que pudo surgir en varios lugares o ser parte de un intercambio cultural y conocido por estos al invadir la India- En Lahore, Pakistán, se juega el campeonato mundial de campeones desde 1978. Esa ciudad curiosamente fue una ciudad perteneciente a la India. Fue el centro del apogeo mongol entre 1526- 1701. Luego al dividirse india en 1947 pasó a ser la capital de Pujab occidental en Pakistán. Tal vez esto retrotrae al origen del juego.

Todos los juegos utilizan n terreno plano y amplio en el que se desplaza la pelota por el campo empujada por bastones curvos (diferentes formas) disputada entre dos grupos de juego que tratan de hacerle un tanto al grupo contrario-

El polke Qoom tiene arcos contruidos por ramas y la pelota debe pasar por allí. En Paraguay el yukasati era jugado en épocas de cosecha de algarrobo para compartir la alegría de la cosecha. El juego pelota de fuego Maya también tiene arco de hierro cubierto de tela que se prende fuego. El palin solo debe traspasar, la pelota, la línea final. No sabemos con exactitud como fue el pulu en sus orígenes y los demás, pero es probable que no hayan tenido arcos.

El juego pelota de fuego se juega con una pelota encendida. La misma tiene un diámetro de unos 20 cm. aproximadamente. Es más grande que las utilizadas por los otros pueblos. Es un juego de varones adultos solamente. La pelota de palin o pali (pelota en mapudungun) es

de madera retobada en cuero al igual que la del pueblo Qoom. Consideramos que en los demás casos debe ser de cuero retobada al igual que en estos casos.

Los palos curvos son similares en todos los casos. Los reglamentos son similares variando el arco en polke, yukasati y pelota de fuego.

Reglamento de palin:

Elementos:²⁰⁵

Paliwe: (Cancha) debe ser un terreno limpio, pero no necesariamente aplanado. El diseño de la misma ha de ser de 200 pasos de largo por 25 pasos de ancho ó bien de 100 por 12. Lo que se traduce en metros o la tradicional “zancada”. Eso hace que la misma tenga 200 mts. De largo por 25 mts. De ancho ó 100 mt.s de largo por 12 mts. De ancho. Pero sabemos, por informes de viajeros y mapuches chilenos, que hubo canchas de hasta 500 mts. de largo por 30 mts. de ancho.

Las líneas laterales llamadas “katrül” o atajadoras se hacen con una zanja y dentro de ella se colocan ramas pequeñas. Algunos llaman “kani” a éstas.

Las líneas de fondos se llaman “tripal” o salidas, y también se hacen con una zanja en que al igual que las “atajadoras” se colocan pequeñas ramas.

Algunos llaman “raya” a éstas.

(En la mitad de las tripal o salidas se colocaba una escultura o rehue el que era utilizado por las machis para dar la energía positiva a su grupo)

En el medio de la cancha se hace el dññl o shññll que es el hoyo en el que se coloca la pali (pelota)

Pali: pelota de madera ligera o puede ser una pequeña madera recubierta de lana y cubierta por un cuero cosido con tendones de avestruz. La misma es de 4 cm. De diámetro.

²⁰⁵ Ferrarese, S.M.: 2007 Serie El Sembrador: N°1 “Juegos étnicos de América y Documentos de Educación Física Intercultural” (CD) La Autora, Neuquén, Argentina. Pp 127 – 129.



Wuño: o Uño: es el palo con el que se transporta la pelota por la paliwe.

El mismo es de 1,20mts. y termina en una curva pronunciada lo que hizo que los conquistadores españoles denominaran “chueca” al mismo y el juego se conociera más por ese nombre que por su nombre original que es palin.

wuños construidos por familiares de niños y niñas del colegio Don Bosco en 1992 Proyecto escolar Año 92 reinserción de los juegos ancestrales de los pueblos indoamericanos. Foto S; Ferrarese.

Jugadores: Su cantidad varía según la comunidad y el evento. Solían jugar entre 20 o 30 y a veces los encuentros eran mixtos o sea jugaban mujeres con varones. Siempre el número de adversarios ha de ser igual Ej.: 15 vs. 15; 20 vs. 20, etc. Antiguamente no había limitación de cantidad de jugadores sólo que ambos grupos tuvieran igual cantidad de jugadores.



Las parejas de opuestos “kowen” se persiguen en todo el partido.

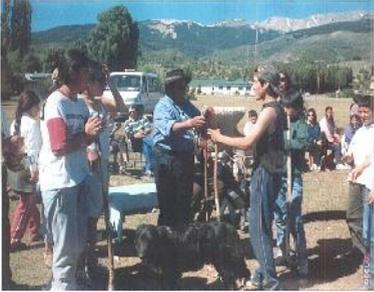
Los jugadores tienen un nombre según su función en la cancha de juego: Dünüllfe son los más hábiles y juegan en el centro. Los Inadünüllfe son los que les siguen en el pase de la pali y por último están los tripapalitun que se encargan de hacer las “rayas” para

su equipo.

Raya: cada vez que la pali pase por la línea final será una raya para el equipo que ataca hacia la misma. No existen las rayas en contra.

Sistema de Puntuación: Es diferente al estilo occidental aquí se usa la resta. Ancestralmente se jugaba a 4 rayas libres. Esto indica que el juego terminaba cuando uno de los dos equipos tenía 4 rayas de diferencia sobre el otro equipo. Si un equipo hace una raya (gol en occidente) gana 1 a 0. Si el otro equipo hace 1 raya en lugar de empatar 1 a 1 se le resta el tanto hecho por este equipo al otro e irán 0 a 0.

A las 2 rayas de uno de los dos equipos se produce el cambio de lugar en la cancha (2do. tiempo occidental) y de pali (en el 1er. tiempo se usa la de un equipo y en el 2do. la del otro).



Inicio del juego: Cada grupo debe traer su propia pali. El partido se jugará usando en la primera etapa, hasta las dos rayas, la pali de uno de los grupos y luego con la del otro. El juego se inicia en el medio de la paliwe estando la pali en el dñül o shñëll. La misma es disputada por dos jugadores opositores que tratan de sacarla del mismo para su equipo.

Lago Rosario (Chubut) Reinserción comunitaria del ancestral juego Palin. Proyecto Fofó Cahuel. Foto S.M Ferrarese 1999.

Desarrollo: Una vez sacada la pali es impulsada por medio de golpes con el wuño hacia la raya final con el objetivo de hacer una raya para su equipo. Cada jugador cumple una función en su equipo y en la paliwe con el fin de lograr la raya que les permita superar al otro equipo de allí sus nombres.

Si la pali sale por el costado, eso se llama kani, otros le llaman quemada, se pone en juego nuevamente desde el centro de la paliwe. Si se convierte una raya igualmente se da reinicio al juego desde ese lugar.



La pali puede ser pedida en el aire, eso se llama maiko, y seguir el juego. Cuando se reinicia el juego se puede levantar la pelota no necesariamente debe ser impulsada hacia sus compañeros/as de equipo de rastron.

Escuela Fofó Cahuel su director Daniel Adarves jugando Palin con el alumnado Foto S. M. Ferrarese 1997

Faltas penalizadas:

Golpear con el wuño a un/a adversario/a en forma intencional.

Sujetar de la ropa a un/a adversario/a.

Colocarle el muño a modo de zancadilla con la parte curva del mismo.

Saltar sobre un/a adversario/a.

Empujar a un/a adversario/a.

Cada vez que se realiza una de estas faltas el juego se detiene para ser reiniciado nuevamente desde el centro.

Cuando un equipo o grupo llegue a las 4 rayas se dará por terminado el partido.

Polke o Yukasati²⁰⁶

Elementos:

El terreno de juego no tiene límites, por lo que no es marcado en sus laterales sólo en su línea final se hace “nidos” (relación mítica con la chaucha del algarrobo y/o acacia) que consiste en acomodar ramas secas de árboles formando una pirámide y dejando un agujero para el lado interno de la cancha.

La pelota se realiza de madera utilizando los parásitos de las plantas los que se tornean hasta darle forma redondeada.

El palo de juego es similar al del palin se hace de madera de algarrobo verde torciéndosela con cenizas calientes o con otros medios conocidos, antiguamente, sólo por los Chamanes.

Cantidad de jugadores/as: es ilimitado.

Tanteo: cada equipo anota sus goles y gana el que hace más goles. Antiguamente no se establecían tiempos de juego como en los deportes actuales. Se jugaba 1 o 2 horas seguidas y al final de ese tiempo quién había hecho más goles ganaba.

Desarrollo del juego:

El Juego consiste en llevar la pelota de un lado al otro evitando que se la quite el/la contrario/a para hacerla entrar en el “nido”. El mismo comienza en el centro de la cancha colocando la pelota en el centro y a la orden de alguien de los grupos los/as dos jugadores/as que están en

²⁰⁶ Ferrarese, S.M.: 2007 “Cuadernillo de Educación Física Intercultural” La Autora, Neuquén, Argentina. pp 46- 47.

el centro se disputan la pelota por medio de un golpe para enviársela a su grupo. Al no tener fin el terreno o cancha no existe la salida de la pelota por los laterales sólo por el fondo. En cuyo caso saca el equipo contrario al que hizo salir la pelota por ese lugar desde el mismo lugar en que salió. Y si es tanto al entrar la pelota en el “nido” se saca desde el centro

Pelota de Fuego: Igual desarrollo que Palin pero con arcos



Juego Pelota de Fuego (Maya) en muestra de sus propios juegos ancestrales en el marco del 7mo Congreso Iberoamericano de Educación Física e Interculturalidad Guatemala (2007) Foto Maider Zilbeti.

Debemos indicar que antiguamente todos estos juegos no tenían un número preestablecido de jugadores. Dicha organización es reciente y por una gran influencia de juegos tales como el fútbol moderno. Se puede entender dibujos de la época en el cual los viajeros registraron juego mixto y de más de 11 jugadores vuelvan. Es probable si la única regla que existiera antiguamente en el juego para divertirse era que ambos equipos tuvieran la misma cantidad de jugadores. Por algunos de esos dibujos podemos observar que las mujeres también los jugaban al menos entre el pueblo mapuche. Si es conocida la regla social de que este pueblo no admitía a las mujeres embarazadas jugar y estar presente en el juego para proteger en el feto de algún golpe y yo susto que padeciera la embarazada.

Existen datos en el pueblo celta sobre un juego y llamado hurling cuyo desarrollo es similar a éste y que actualmente se sigue jugando en Irlanda. Camogie es la versión femenina de este juego. Esto indica que por el contrario en la sociedad celta hombres y mujeres no jugaban juntos. Otro juego denominado shinty y similar a la anterior se juega en Escocia. Los elementos de juego son ligeramente diferentes con los cero juegos de los pueblos originarios de América.

Poona

Ancestral juego Hindú traído a Inglaterra en 1873 por el Duque de Beaufort quien lo practica con amigos en su finca conocida como Finca Bádminton, esto escribe el reglamento que aprendió en la transmisión oral generacional hindú, es decir, escribe las reglas del juego que aprendió en la India, y en honor a él se le cambia su nombre original y ancestral. Por otro lado existía en China un juego similar llamado Battledore la forma inicial de juego era con raqueta o paleta de madera

Entre los pueblos originarios de América existen juegos con una pelota similar pero no podemos determinar que sea el mismo juego. ¿Lo que la expedición Atlantis dirigida por Barragan trato de demostrar en los 80 del siglo pasado es una realidad? ¿Había contacto entre los diferentes pueblos por medio de la navegación? ¿Los pueblos originarios de América enseñaron sus juegos a los extranjeros y aprendieron otros en un proceso de intercambio cultural que desconocemos por la interrupción de la evolución histórica sucedida a partir de 1492?

Basándonos en lo ancestral y los dibujos que hay este juego en un principio no tenía una cancha predeterminada motivo por el cual

actualmente podemos propiciar su práctica en la escuela con paletas de madera fabricadas por el alumnado y el volantín que se puede hacer reaccionando un nada bombín de de agua o globo pequeño anotando su extremo al que se le ponen plumas de gallina, pollo o algún pájaro.



La pelota es un compuesto de 16 plumas insertadas en una semiesfera de corcho recubierta de cuero. El corcho de sidra puede ser útil para hacer una pelota.

La raqueta es, actualmente, realizada de material sintético y con encordado. Siendo su peso muy poco entre 74 140 gramos sin el encordado. Para quienes se inician en el juego moderno son más diría es. Usted puede usar paletas matamoscas o sencillas paletas de madera o fabricar paletas de madera para que este juego sea practicado en el recreo y también en clase.

No olvide acercar al alumnado a la amplitud de conocimientos de india y China a la vez que la región inglesa en la que se habría reglamentado este juego. También hablar y analizar conjuntamente con el área de ciencias sociales la historia de la invasión y dominación de estos pueblos acercando al alumnado la historia de la humanidad a través de los juegos en un siglo en el cual comienza a hablarse de derechos humanos.

Cancha: antiguamente no era un juego practicado en canchas sino simplemente se formaba un círculo entre un grupo de personas y se jugaba a tratar de mantener la pelota en el aire. Posteriormente con su evolución se organizaron canchas y un reglamento transmitido en forma oral. Esto fue lo que transcribió al papel el duque inglés y que actualmente se conoce con el nombre de bádminton. Si usted quiere dibujar la cancha mide 6,1 cm (dobles) o 5,18 cm. De largo 13,4 cm dividido en dos partes iguales en cuya mitad se coloca la red que mide 1,55 cm de alto usted la puede reemplazar por una sogá atada a dos postes.

Forma de juego: Quien saca anota un punto a su favor si su contrincante no devuelve la pelota o comete alguna falta. O bien en la otra forma de jugarse es que cada vez que la pelota toca el piso el contrario hace un punto a su favor. Actualmente se juegan 13 a 21.

Pero debemos recordar que en la versión moderna del juego traído desde la india.

También es posible jugar battledore que según registros antiguos es una simple ronda de niños o niñas o personas adultas con una paleta

de madera tratando de pegarle a esta pelota. También se lo conoce con el nombre de shuttlecock o juego del volante en idioma francés.



Por otro lado existe un juego en China llamado jianzi que deriva de ti jian zi que significa “volante pequeño con el puntapié”. El juego sería realizado con los pies pateando el volante. Registrándose en muchos libros de la antigua China y su influencia en reinos o zonas en las que dómينو. Es probable que el mismo de herir del cuju juego que se practicaba con un volante pateado con los pies que se lo ubica como similar al juego de pelota que actualmente se denomina fútbol. En Asia existe una gran variedad de juegos similares a este los cuales probablemente son el mismo juego con el nombre adecuado al idioma de la región en la cual se juega. Debemos recordar que los estados modernos no son necesariamente los que existían cuando la gran mayoría de los juegos surgieron en la humanidad.

Chotanka o chotari



Este juego fue rescatado en el marco del proyecto de rescate de los propios juegos por parte del pueblo Ashaninka el Amazonia peruana el mismo es un juego pelota. La chotanka o chotari es realizada con chala de maíz (foto) acomodada una sobre otra en forma de cruz haciendo una pila de ellas.

Una vez logrado esto las mismas se toman por las puntas amarrándolas con hilos o tanza y todas las puntas de la chala del maíz se cortan con una tijera o un cuchillo. Se introduce en ese hueco que queda formado por la unión de todas las charlas tres plumas las cuales se vuelven amarrar fuertemente para que la pelota quede formada.



Juegos similares se han encontrado en toda la Amazonia e inclusive entre los guaraníes que viven en nuestro país. Visitando Bruselas en 1998 fui al Museo del juguete y allí encontré un juguete similar adquirido por el dueño del museo en la Amazonia brasilera y que muestro en la foto siguiente.



Forma de juego: Se forma un círculo de niñas y niños (también lo juegan adultos) Uno/a tiene la chotanka en la mano y da inicio al juego tirándola hacia arriba con un golpe realizado con la palma de su mano. El resto debe acercarse a la misma y también golpearla con la palma de la mano abierta con el fin de mantenerla en el aire si alguien la deja caer en su intento de golpe sale del juego. Se sigue jugando hasta que queda una sola persona.

No está permitido pegarle con otra parte del cuerpo o de la mano.

Propuesta didáctica:

Como propuesta pedagógica propongo el rescate de la acción lúdica infantil y tal vez también en el nivel medio en la comunidad o barrio de las dos maneras con la cancha (poona) y la forma de la simple le ronda (chotanka, battledore, shuttlecock) jugando con las paletas y las manos. El otro juego jugado con los pies es plausible de proponer pero considero, al igual que en los demás, que si se quiere insertar en la educación física esta habilidad debe ser desarrollada desde la primera infancia iniciándolo por el preescolar como una actividad lúdica no como una competencia y considerar los aportes que trae este tipo de movilidad al ser humano en su primera infancia especialmente en este siglo XXI donde la gran mayoría pasa su tiempo frente a computadoras o con juguetos de celulares y también mirando televisión. La vida moderna especialmente en las urbes y en algunos pueblos ha reducido el espacio de los patios y las veredas viviendo niños y niñas en espacios reducidos y también en departamentos lo que inhibe e natural desarrollo motriz propio de la infancia en el cual el juego utilizando el propio cuerpo ocupaba y suele ocupar un importante espacio de horas en la vida cotidiana.

La propuesta del inicio lúdico a esa edad no es con fines competitivos sino del desarrollo de la motricidad humana y el disfrute

considerando la corrección de la forma de juego como una propuesta del mejor jugar placentero y no del “golpe” técnico en el juego.

Gillidona, Criquet

La propuesta, al igual que en otros juegos étnicos de diferentes grupos étnicos, es recuperar el juego ancestral no el deporte de la sociedad moderna y practicarlo como tal acercando el disfrute de jugar en lugar de competir.

Según algunas personas el mismo sería originario de la región de la ancestral Lagaan²⁰⁷ en India donde habría sido aprendido y apropiado por los ingleses en la época de la colonización de ese país. Su nombre original sería “Gillidona” (traducido). Es probable que hayan escrito el reglamento y difundido el mismo. En la película Lagaan un grupo de jóvenes reconocen el juego como el de sus abuelos.

El reglamento con el que se rige el juego fue escrito, hacia 1788, por el



Marylebone Cricket Club (MCC) de Londres, con posteriores actualizaciones. Si el juego fue conocido y aprendido de la transmisión oral no hay datos a no ser que en antiguos escritos de los países asiáticos previos a la invasión de sus territorios por los ingleses. Considerando que la traducción de “criquet” es “bastón” conocemos una amplia variedad de juegos practicados con bastones en Medio Oriente y en Oriente y teniendo como antecedente otros juegos cuyos reglamentos fueron escritos por ingleses, pero no inventados por ellos nos orientamos más hacia su origen hindú que inglés.

²⁰⁷ Ver la película con ese mismo nombre.

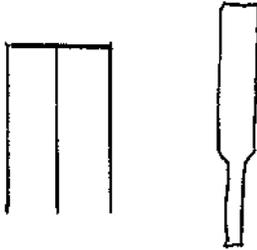
Los elementos de juego son, actualmente, un bate plano de madera de sauce que ancestralmente era un bastón redondeado y curvo que nos hace recordar al pulu y otros juegos de esa región, reiteramos, mide 96 cm. de largo por 10,8 cm. de ancho. Una pelota originalmente de madera pero que en la actualidad está realizada de corcho preferentemente al que se le va enrollando cuerda de bramante y se recubre finalmente con cuero, al igual que la ancestral pelota de hockey juego también jugado por esas tierras. La cancha es de entre 133 m por 152 m y 160 por 168 m. En el centro de la cancha se sitúan dos palos que forman una especie de puerta separados entre sí por 20 cm. Esos palos reciben actualmente el nombre de “wicket” del inglés, postigo o poste en castellano o español. Cada “postigo o poste” está constituido por tres palos de madera, los que miden entre 68 y 71 cm de alto. Estos se sitúan en forma vertical alineados y equidistantes entre el primero y el tercero por una separación de unos 23 cm. Dichos palos tienen ranuras en las cuales se colocan unos palos o varas pequeñas de madera (de entre 10 y 11,5 cm. de largo) siendo su nombre actual “bails” del inglés traduciéndose algo así como “las fianzas” o sea las maderas que dan la fianza ya que se deben voltear para matar al bateador en una de las tantas formas de eliminarlo que se tiene en el juego. En la marca de lanzamiento de forma centrada se coloca un “postigo” dentro del campo de juego, llamada “línea de límite” la que se ubica a 1,22 m. de la zona de inicio del campo y sector de lanzamiento

El/La jugador/a que le toca batear se ubica en la zona límite y el/la lanzador/a de la pelota en la zona de lanzamiento en el sector opuesto del campo.

Los jugadores (no hay registros de su práctica entre mujeres o mixto) antiguamente no tenían un número definido con claridad siempre los equipos debían tener igual cantidad por bando.



Esquema básico de la cancha a mano alzada.



Esquema básico del bate y de los postigos.

Para iniciar el juego actualmente se decide con una moneda y quien escoge campo será quien lance la bola. El otro equipo debe batear. El/la jugador/a lanza la pelota que puede ser bateada en cualquier dirección dentro del campo e inmediatamente debe comenzar la carrera hacia el sector opuesto donde está el “postigo”. En el otro “postigo” habrá un/a compañero/a de juego que deberá correr hacia su “postigo” y así para completar una carrera regresando cada uno a su lugar. En ese recorrido pueden ser eliminados por sus oponentes si la pelota es tomada de aire o si la misma es tomada y se toca el “postigo” antes de su llegada derribando las maderas que están sobre el mismo. Cualquier jugador/a de campo puede pasarle la pelota a otro/a para que tire las maderas del wicket más cercano a él/ella. La otra es si al lanzarse la pelota al/a la bateador/a voltea las mismas luego de pasar a éste. En caso de que e/la bateador/a las voltee al intentar batear la pelota también es eliminado del juego. O si las golpea sin querer con cualquier parte de su cuerpo o hace una obstrucción premeditada de la pelota en todo su recorrido para evitar que voltee las maderas.

Si batea la pelota y la misma llega hasta el otro extremo del campo sin siquiera correr se anota 4 carreras para su equipo. Si en cambio al batearla la misma sale del campo por el aire gana 6 carreras.

Los/as jugadores/as que están bateando continúan haciéndolo hasta que son eliminados/as. Cada bateador/a se mantiene en el wicket que haya alcanzado en la última carrera.

Los/as lanzadores/as actualmente pueden ser cambiados/as cada 6 u 8 lanzamientos.

Cuando el juego continúa un/a lanzador/a puede encontrarse con un/a nuevo/a bateador/a. Y a veces un/a bateador/a está aun bateando cuando se produce el cambio de lanzador/a. Los/as dos lanzadores/as del equipo se alternan durante todo el partido los lanzamientos.

Cuando entra un/a nuevo/a lanzador/a se ubica generalmente en la posición opuesta a la del/de la anterior y todo el equipo se ubica conforme a su ubicación al igual que sus oponentes.

Si se elimina a los/as 11 bateadores/as se termina la jugada o entrada de ese equipo. También se da por finalizada la carrera si se han convertido un número determinado de lanzamientos y se cambia el grupo de lanzador/a – bateador/a.

Si el/la capitana/a de un equipo decide dar por terminadas las carreras o entradas puede dar el cambio de juego.

Cada equipo generalmente posee una o dos carreras alternativas.

Quien logre anotar más entradas gana el juego.

Lamentablemente hay pocos datos porque el mismo era transmitido oralmente de generación en generación y se fue perdiendo el juego original para quedar el impuesto socioculturalmente por la conquista y dominación inglesa.

Este juego puede ser incorporado en las escuelas primarias y secundarias de toda la sociedad ya que es un ancestral juego tal vez no solo de India sino de otros estados asiáticos y no necesariamente un deporte de elite. Si bien el nombre actual es cricket que viene de crik que es el nombre original de palo curvo con el que se lo jugaba.

Algunos Ejercicios: Estos juegos propuestos se recomienda sean realizados disfrutando de la actividad más que sobre exigiendo resultados inmediatos. Los aprendizajes lúdicos disfrutándolos

.-Jugar manchas usando el terreno en su totalidad.

.-Juegos de lanzamiento de pelotas del tamaño que una mano infantil pueda dominar. Hacerlos sobre blancos fijos y móviles.

.- Jugar individualmente a pasarse la pelota de una mano a la otra con la trayectoria realizada de manera tal que la misma pase por sobre la cabeza.

.- Jugar individualmente con palo y pelota tratando de golpear la pelota con el palo manteniéndole en el aire el mayor tiempo posible.

.- Repetir el juego entre varios/as cada uno/a con un palo y entre todos/as usaran la misma pelota. Tratar de mantener la pelota en el aire.

.- Demarcar un terreno amplio, colocar dos palos en sus extremos

lado hay quienes lo ubican en la zona asiática de la actual India. Finalmente hay quienes dicen que existió un juego similar en la Roma Antigua.

Es un juego poco conocido e interesante para desarrollar al aire libre. Al parecer fue el único juego que en Europa se permitió jugaran las mujeres. Tal vez porque se lo consideraba adecuado a las mismas quienes por esas épocas éramos indicadas como inferiores en capacidad a los hombres quienes consideraban que los únicos que podían jugar, por ejemplo, criquet que implicaba carreras de velocidad entre ambas bases era ellos. Si bien es un detalle de otra época no es un detalle menor en la vida de relaciones entre humanos.



Mi hermana Nelly jugando con sus hijas Silvina y Julia Croquet en el jardín de la casa de mis padres. El juego de Croquet me lo construyo mi padre



Palo construido por mi padre. Detalle del taco construido con un tronco pequeño de paraíso y el mango realizado con el palo de escobas viejas. Año 1990.

Elementos para jugar: Cada jugador/a debe tener un bastón (75 cm. aproximadamente) y una pelota de color (diferente unas de otras) y de no más de 7 cm. de diámetro. Los arcos pueden ser 6 o 9 y dos estacas una para salida y otra para llegada.

Forma de juego: puede jugarse en forma libre estableciendo la estaca de salida y la de llegada en algún lugar del terreno. A posteriori se indica con un número cada arco los cuales son distribuidos por dicho terreno de manera irregular, pero con la numeración visible para que cada jugador (a sepa cómo será el recorrido. A continuación, quien comienza el juego ha de colocar la pelota a unos 10 cm en la estaca salida y con crearla para que pase por el primer arco. Si en ese primer golpe no obró que su pelota base por el primer arco tiene derecho a un golpe más y si no sigue quien le toca iniciar el juego en segundo lugar y así sucesivamente hasta que todos hayan iniciado el juego. Si en el desarrollo del juego una pelota toca otra quién está jugando tiene derecho a otros dos golpes o un golpe a la pelota que acaba de tocar para alejarla. Para hacer esta acción coloca su pelota al lado de la otra la propia y con el taco le da un fuerte golpe a esta a fin de que el impacto con la pelota contraria que aquel día se aleje de ese espacio de terreno. Luego de realizada extracción se cede el turno a quien le corresponde seguir en el juego. Cuando se terminó de recorrer todos los arcos se debe voltear la pelota se hace más jugadores para finalmente tocar la estaca de llegada.

Cada uno trata de hacer el recorrido completo dando la menor cantidad de golpes a la pelota o si es por tiempo en el menor tiempo posible.

También se juega en una cancha que generalmente mide 6 x 10 metros habiendo un sistema preestablecido escrito de distribución de las estacas y los arcos.

Existen muchas versiones de creo que aquí proponemos la que aparentemente se aproxima a la original previa a la conversión de este juego en un deporte

Propuesta didáctica:

Se pueden construir todos los elementos con los familiares del alumnado. El jugar se puede iniciar con palos adecuados en la edad como un ejercicio neuro motriz en el nivel inicial y continuarse en la escuela primaria no sólo como un juego de diaria educación física sino también propongo que se facilite para su práctica en el recreo en algún sector del patio.

Si el objetivo de divertir a los niños de la sala del cuadro y de la sala de cinco se puede utilizar arco de los dad y el valor reemplazado por el bien.

Ejercicios en todas las edades de golpe a la pelota con el palo va a la que atraviese el arco. Voltrear una lata de conservas vacía. Pegarle a un corcho etc.

Golf

¿Origen incierto? Para este juego que podría provenir de alguna zona de Europa o tal vez de la misma zona de la cual provienen los juegos practicados con palos y pelotas. Curvos en algunos casos y en otros no.

Algunos relacionan su origen con la palabra holandesa “kolf” cuya traducción es “palo” y consideran que el mismo se originó en los países bajos. Por su parte el juego fue conocido en Escocia siendo prohibido inmediatamente, al alcanzar notable popularidad, por el Rey James II debido a que si permitía que el pueblo en su totalidad se volcara a la práctica de este juego abandonarían rápidamente la arquería que le era necesaria para la guerra. Este dato confirma claramente los juegos predominantes y nacidos en Inglaterra. Igualmente, luego en el siglo XVI se abandonaron los sometimientos a las leyes y el juego fue practicado entre todos los integrantes varones, de la sociedad inglesa en Escocia y luego se fue propagando por todo el reino pasado el siglo XVII. Lo extraño de la inclusión del golf en Inglaterra es que el nombre del primer Club de Golf es Calcuta Golf Club of East india en 1829 cuya traducción literal es: “El Club de golf de Calcuta de India Oriental”. Esto pone cierta duda sobre el origen de este ancestral juego indudable porque debemos considerar que el conservadurismo de la población de las islas difícilmente le dé un nombre ajeno a algo propio. Europa jugaba golf ¿traído por los romanos de las tierras invadidas y gobernadas por ellos? Algunos investigadores dicen que los romanos jugaban un juego que se realizaba con un palo curvo y una pelota con plumas. La pelota con plumas es del juego Hindú que se denominaría Bádminton por el Conde que lo reglamentó y el palo curvo puede ser posiblemente al palo del juego pulu que reglamentado por los ingleses al apropiárselo denominaron polo y hockey respectivamente si se jugaba con o sin caballos. ¿Una mezcla de elementos o tal vez un recuerdo vago de dos juegos y sus elementos respectivos adquiridos por los romanos en su época de conquista? Me inclino a considerar que el fuego es originario de la zona asiática donde existen cantidad de juegos similares a este punto. Además, lo emparento con el croquet.

A partir del Siglo XX el juego incorporó el concepto de par o hándicap que es lo que indica que la persona que juega conoce las reglas del mismo y le otorga puntaje según cumple las mismas o no en el desarrollo de un juego.

Si bien puede considerárselo un juego entretenido el mismo ha sido sectorizado para una elite. Desde las vestimentas hasta el costo excesivo de los materiales para su práctica a partir de lo que se denomina “una industria del deporte” lo aleja de sus orígenes y de la sociedad en su totalidad. Ancestralmente los juegos se jugaban con ropa cómoda pero no había una industria del calzado, otra de la vestimenta, otra de los insumos deportivos, etc., se hacían los palos de manera artesanal y se jugaba para disfrutar, hoy se lo hace para figurar en el estatus de un grupo social y para ganar premios.

El sector de juego (competitivo moderno) se compone de 18 hoyos distribuidos por todo el campo o terreno. El sector que rodea al hoyo se denomina “green o verde”. El sector de inicio del juego se denomina “Tee” en inglés, sin una traducción literal en español sería “área de comienzo”. “Camino abierto o fairway” es el nombre de la zona que va de un hoyo a otro. Por esta zona se camina libremente, de allí su nombre. En cambio, la zona más “tosca” o de pasto sin cortar se llama “rough” y por lo general no se camina por ella.

En el juego se utilizan, actualmente, diferente tipo de palos: “madera”, “hierros”, así se los denomina y los mismos se utilizan en distintos golpes los cuales dependen de la posición en que queda la pelota luego de un golpe por el cual se intenta hacerla ingresar a un hoyo determinado en el campo de juego. También tienen incidencia en su utilización los desniveles que el terreno posee en forma natural o artificial para constituir la cancha o terreno de golf. “Driver” que puede traducirse como “conductor” es el palo que se utiliza al inicio del juego o sea en el Tee para que impulse la pelota la que debe recorrer un considerable tramo en la cancha. “Putter” o “palo” es el nombre del palo que se utiliza cuando la pelota está en el sector verde o sea en el sector de pasto más cercano al hoyo y que debe propiciar un golpe lo más certero y suave posible para que ésta ingrese al mismo. Este palo tiene una cabeza en ángulo recto.

Cada jugador/a debe intentar que la pelota se inserte en la mayor cantidad de hoyos posible. De ello depende su hándicap. “oar” o “remero” es el número de golpes que se considera debe realizar un/a jugador/a con hándicap para llegar al hoyo desde el inicio o desde otro hoyo. “Medal play” o sea “Jugar por la medalla”, competencia en la que

gana quien hace los 18 hoyos en la menor cantidad de golpes. Por otra parte, otra forma de competencia que hay es “match play” o “hacer juego con” una traducción interpretativa porque caso contrario es “partido de juego”. En esta competencia los puntos se cuentan de hoyo en hoyo.

Propuesta:

Hacer hoyos, en un terreno, distantes unos de otros a criterio de quien construye con el alumnado o grupo que desee divertirse jugando este juego. Se pueden colocar obstáculos naturales, Ej.: hacer un montículo de tierra, una rama seca cerca de algunos hoyos, etc.

Con palos de escobas o escobillones en desuso a los que se les encastran unas botellas de plástico o latas de alguna conserva construir los palos y a jugar. También los palos se pueden hacer con caño PVC. Antiguamente no había la variedad de palos que hay en la actualidad. Además, hay que diferenciar jugar de deporte competitivo de club. Por lo que se puede construir un terreno de juego con diferente cantidad de hoyos y jugarlo simplemente a tratar de embocar la pelota en la mayor cantidad de hoyos posible mientras se realiza el recorrido previamente acordado.

Jugar a embocar en los hoyos haciendo la menor cantidad de golpes para lograrlo.

Si observamos la variedad de juegos leídos tienen un palo similar por lo que es posible enseñar el juego utilizando uno de ellos. pulu, sagol kangjei, dakyu, polke, yukasati, peltoa de fuego, pulu sin caballos, poona (en sus orígenes pudo ser palo curvo en lugar de paleta), etc. Lo mismo sucede con la pelota especialmente si recordamos que estamos enseñando juegos.

Es aconsejable enseñar el golf como se jugaba en sus orígenes en terrenos libres en el que cada uno con un palo y una pelota trata de embocar en los hoyos con la menor cantidad de golpes. Quien logró embocar más hoyos.

Beisbol

Hasta la fecha no hemos podido dar con datos precisos al respecto del origen real del juego. ¿El mismo fue originado entre los ancestrales Pueblos Originarios de América y copiado por los colonos a su llegada al lugar o fue traído a estas tierras, pero surgido en el lejano oriente como otros juegos de palo y pelota? Recientemente consultamos

a un jugador y especialista en el tema y nos dijo que el mismo sería originado por los emigrados irlandeses que vivían en zonas rurales de Estados Unidos.

Algunas informaciones indican que mientras el críquet era jugado en ese país en la zona rural se jugaba otro juego llamado "Rounders" que traducido significa ronda. Otros/as dicen que es un juego de pelota de origen británico en que ellos corren alrededor de todas las cuatro marcadas posiciones presentando o bases después de un solo golpe de la pelota y que habría sido registrado en un libro hacia fines del 1700. Hay registros de ancestrales juegos rituales de base y pelota entre los pueblos de la actual Europa y que habrían sido desacralizados y jugados como parte de la vida social y de los cuales probablemente tenían datos migrantes europeos a América del Norte y lo reconstruyeron como lo recordaban.

Town ball, es decir, la pelota del pueblo. Otros one o' cat, Uno o El gato. Al parecer nombres que se le habrían dado en el siglo XIX cuando comenzó a jugarse en ese país. Probablemente sea la evolución de otro juego que bien puede ser el mismo críquet.

La historia de la humanidad no podía dejar de escribir su página xenofóbica ya no solo de clases sino de pigmentación de la piel, tipo de cabello; o sea, etnicidad. Los de origen afro descendientes de los esclavos llegados a América siglos antes no podían formar parte de los equipos de beisbol motivo por el cual los mismos comenzaron a jugarlo entre sí. La negativa de la práctica como juego continuó en la sociedad hasta que se fueron eliminando las estructuras

El Softbol es muy similar a este juego del cual deriva surgiendo por casualidad en un día festivo. Las canchas son muy parecidas.

Despojémonos del reglamento actual del béisbol y volvamos a un juego de niños en el que uno tira la pelota para que el otro la batee y así salir inmediatamente corriendo a tratar de tocar cuatro estacas o cuatro bases pisadas con uno de los pies y llegar al lugar donde inició el juego antes de ser tocado con la pelota o que la misma sea tomada de aire. En su recorrido puede quedarse en una de las estacas o base a fin de no correr peligro y salir de la misma cuando su compañero de juego le ha pegado a la pelota en un nuevo bateo tratando así de perseguir su objetivo que es llegar a la base donde inició el recorrido. Luego de jugar un turno cada uno gana el que anotó más llegadas a la base o corridas. Antiguamente seguramente podían estar jugando toda una tarde sin todas las reglas que en la actualidad juego convertido en deporte posee.

Se pueden incorporar otras reglas tres pelotas mal bateadas (cuando se salen fuera de la cancha) y cuatro mal lanzadas otorgando, en el primer caso, la muerte al jugador bateador y en el segundo el lugar a primera base. También en el bateo se puede incorporar el bateo corto para facilitar que los compañeros avancen en las bases.

Consideremos que el juego seguramente en sus orígenes era más sencillo que lo que actualmente se conoce de allí la propuesta de realizar su práctica lúdica de manera sencilla y despojándonos de lo que conocemos actualmente y podemos denominar beisbol moderno y no lo que sería el original base pelota

Tenis

Este juego es conocido en varias cortes europeas. Se dice, y hay registros dibujados, que el rey Louis XV jugaba un juego de pelota con sus amigos golpeándola con la palma de la mano. Otros dicen que el comandante británico Walter Clopton Wingfield usó parte del reglamento del bádminton y un juego similar practicado por los chinos desde hacía unos 2000 años y creó el tenis. Probablemente el juego al que hacen referencia cuando indican el juego chino sea el battledore que es un ancestro del bádminton junto con otros juegos de pelota y raqueta o palo al igual que el poona. También debemos recordar que este tipo de juegos con golpes de mano se jugaba en América previo a la invasión europea. Al parecer el nombre que le dio este comandante es "Sphairistike" del griego y que al traducirlo significa "jugar con bola". Probablemente el juego se jugara en China, la india y Grecia y este señor lo único que hizo, al igual que otros militares ingleses, es aprenderlo en las invasiones a india y jugarlo para después llevarlo a su país y mostrarse como el descubridor del mismo.

La denominación dada por los ingleses que lo jugaban; Tennis, no tiene traducción literal.

El juego como deporte de competición evolucionó haciendo desarrollar la forma lúdica del mismo. De un juego de a dos se ha pasado a distintas formas: simple o doble. Cada partido se compone de "games o juegos" que son a 6. Si un/a jugador/a gana seis juegos manteniendo dos de diferencia sobre el/la otro/a jugador/a gana el set. Ambas palabras significan lo mismo al traducirlas al español: "los juegos".

Jugar el juego es posible si se realiza sin red o utilizando una soga a modo de red separadora. Se puede pegar a la pelota con la mano o con una raqueta o paleta.

Haciendo pelotas pequeñas de papel o tergopol y recubriéndolas con cinta de pegar se puede jugar con algún tipo de paleta matamoscas. El objetivo es devolver la pelota del/ de la adversario/a por lo que se puede jugar de a dos enfrentados/as.

Propongo al igual que los demás juegos despojarse de las reglas actuales del tenis moderno y recupera del disfrute el juego ancestral que consistiría en tratar de pegarle a la pelota con la palma de la mano o con la raqueta de manera tal que el adversario no pudiera devolver la misma. Se puede jugar con sus orígenes en ronda o entre dos sin soba correr o con el día como son algunos registros.

Baggataway

El baggataway de los pueblos que vivían en la zona de los bosques de Canadá y que lo aprendieron los franceses a su llegada modificándole algunas reglas y cambiándole el nombre por Lacrosse, juego éste que es el juego o deporte nacional de los/as canadienses.

Este juego también lo jugaban sus vecinos Iroqueses y Cherokees que viven en el actual territorio de Estados Unidos.

Este juego recreativo para todos/as y en el plano religioso practicado solo por varones fue apropiado por los franceses al invadir sus territorios y escribieron el reglamento que era transmitido generacionalmente en forma oral. También le cambiaron el nombre y lo denominaron lacrosse.

Elementos: Se necesita un terreno amplio y plano, de ser posible. En sus orígenes no había espacios predeterminados de manera específica. En un lugar donde consideraban el final del campo ponían un arco.

La pelota se realiza con vejiga o cuero retobando un redondel de madera solo que es un poco más grande que la de palin o polke.

Los palos para jugar eran de forma de una raqueta gigante es decir imaginémonos una raqueta de tenis con un palo de mango de 1 m de largo.

Forma de juego Dos equipos sin cantidad preestablecida de jugadores se enfrentan tratando de hacer gol en el arco contrario. Dicho objetivo se

logra desplazando la pelota, especialmente por el aire, por medio de golpes con las raquetas. Cada jugador usa una raqueta.

Podemos observar que este juego es muy similar a los demás juegos de pelota y bastón de los pueblos originarios de América.

Si el terreno no está delimitado no existe el reinicio de juego porque la pelota salió afuera en la cancha pero si la implementamos con los límites de la cancha de fútbol o deja Bonn para usar sus arcos el reinicio del juego es similar si la pelota se va por los laterales reinicia el contrario por la zona donde salió la pelota y si es al final los dueños del arco si le hicieron gol se saca del centro del campo si se le pega a otro jugador con la raqueta se cobra falta y el juego se reinicia con un tiro de un jugador del equipo agredido desde el lugar de la agresión. Establecer a cuántos goles se juega a fin de que cuando se ha han logrado lo mismo por parte del equipo se dé por terminado el juego o bien establecer tiempo de juego de vida que antiguamente este juego se desarrollaba durante varios días seguidos como parte de una fiesta social.

Propuesta didáctica: se puede utilizar la cancha dejan por una cancha de fútbol para desarrollar su práctica lúdica con alumnos de cuarto o quinto sexto y séptimo grado de la escuela primaria y también en el colegio secundario. El inicio lúdico se puede dar en edades tempranas con palos adecuados a la edad en cuanto a su tamaño. Lo mismo la pelota. Para ello se pueden usar las paletas mata insectos y pequeñas pelotitas de telgopor o de los desodorantes a bolilla.

Se pueden desarrollar actividades de dominio de la raqueta con pelotas pasando se entre los compañeros, tres y más.

Juegos de lanzamiento al arco tirando la pelota al aire y pegándole con la raqueta.

Organizar pequeños grupos de juego espontaneo a pasarse la pelota para progresivamente organizar dos grupos de juego.

El Tlachtli

Además de haber juegos étnicos en Asia, Medio oriente, África, también los había en América. Los mismos fueron conocidos por los españoles a su llegada a ésta.

Algunos juegos que según el periodo de vida eran sociales o rituales. Es decir, había días de ritos en los que los mismos formaban

parte del mismo y para tal momento los jugadores, varones, eran elegidos previamente. En otros días los mismos eran practicados en torno a la vida social y los jugadores podían ser todos los que quisieran jugarlos. Habiendo, en algunos casos, juegos que tuvieron jugadores por los cuales sus señores apostaban. Ese es el caso del Tlachtlí o juego de pelota azteca que en sus variantes también jugaban los mayas. En otros pueblos-sociedades-culturas había otros juegos. También jugaban el mismo juego con otro nombre Pokyah otros pueblos originarios de México

El tlachtli se juega desde aproximadamente unos 5.000 años antes del presente siglo XXI. Probablemente en sus orígenes fue de gran importancia su práctica como religión o rito debido a los temores que los cambios climáticos, eclipses, etc., producían en los primeros humanos. Posteriormente fue convirtiéndose en un juego con distintas ubicaciones sociales: juego cotidiano, juego para la interacción social por grupos o equipos, y juego ritual.

Es sabido que el juego con características rituales tenía un significado especial para ellos. Quien perdía iba a encontrarse con los dioses. Los jugadores, siempre varones, no eran decapitados como erróneamente se ha escrito. Los mismos eran ubicados en el sitio sagrado y se les extraía el corazón, el que era ofrendado a sus dioses. Pero eso era solo en el caso de rito que a veces se hacía cada tantos años.

El juego en si era practicado lúdicamente por todos y había encuentros sociales.

Si bien fue considerado por algunos europeos como un juego cruento en su práctica ritual porque se veía como un asesinato, creo que se debe reflexionar al respecto porque ellos sabían, al jugar, cuál era su destino y lo encontraban importante en su vida. Es decir que formaba parte de su religiosidad cultural en cambio en Europa, mas especialmente en España, la Iglesia católica confabulaba para que se asesinara, bajo el maquiavélico titulo de la "Santa Inquisición", a las personas que no comulgaban con esa práctica religiosa. Hoy que es un medio de comunicación masivo puede comprobarse esto a través de la película "Alatriste" ambientada en el Siglo XVII la que es más cercana a la realidad que la película "Apocalipto" que no tiene relación con la realidad de los pueblos que habitaron México. Los ritos que muestran la misa, las vestimentas, etc., son sacadas del ingenio con un sentido agresivo de su realizador y son lo más alejado de la realidad. No es una película con elementos que la puedan ubicar como documental. Por lo

que, retomando el tema, es asesinato premeditado mandar a matar a alguien que no opina como yo, y más si quien lo hace es cualquier credo que domina o intenta dominar a las sociedades, siendo más honesto que la persona sepa de antemano que forma parte de una ofrenda de su pueblo a sus dioses. Considero que los españoles lo prohibieron no por considerarlo cruel sino porque no podían imponer la religión católica, si no se explica por qué Cortes lleva a España los dos mejores jugadores del juego de pelota del reino de Moctezuma. Permitir su continuidad era permitir la otra religión, y ellos querían imponer la suya. Igualmente recordemos que la iglesia tenía posesiones materiales en esas nuevas tierras y en Europa. Nada más alejado de la propuesta de su profeta Jesús. Si el reino de la iglesia está en los cielos ¿Por qué todos los credos poseen bienes materiales?

En el idioma nahualt de los aztecas hizo que su nombre fuera "Tlachtli", por su parte cuando el juego lo jugaban los zapotecas cambiaba al igual que cuando lo jugaban los mayas que lo denominaron "pok ta pok". Actualmente se juega con el nombre de "hulama" o "juego de pelota maya". En el año 2007 se ha recuperado para procurar su inserción en la educación física intercultural de Guatemala. En México se juega desde antes del 1992, año en que se lo presentó como contra propuesta a los festejos españoles por los 500 años de la invasión a América.



Cancha de pelota azteca en la zona de México Foto S.M. Ferrarese 1993

Hay distintos sitios de juego. Los rituales, y las canchas para la práctica cotidiana o actividad social. En el caso de las primeras, éstas se

ubican en sectores cercanos a los Templos o centro de la ciudad. Las otras están distribuidas en la población.



La cancha tal como se la ve en la foto²⁰⁸ tiene una forma de I en mayúscula e imprenta. A ambos lados posee dos muros altos en los que se coloca un aro de piedra por el que debe introducirse una pelota realizada con hule o caucho (planta originaria de América y exportada por los españoles a Europa) que tiene aproximadamente unos 12 cm. de diámetro. El juego consiste en tratar de golpear a la misma con todas las partes del cuerpo menos las manos. Si se introduce la pelota en el aro se gana un tanto para sí (en caso que se juegue de a uno enfrentado como era el caso de los ritos) o para el equipo en caso de su práctica social. En ambos casos el juego se detenía inmediatamente ganándolo el jugador o equipo que había logrado introducir la pelota en el aro del contrario. Actualmente permanecen todas las formas de juego, se ha eliminado el rito de adoración a los dioses por medio del sacrificio humano.

Es una expresión propia que a veces para decidir una disputa entre dos pueblos los hacían por medio del juego de pelota y moría solo una persona acatándose como orden la del equipo que ganaba el cual representaba al jefe del pueblo en cuestión. El que perdía, perdía solo un hombre, tal vez el mejor jugador de pelota, pero no los que morirían si había una guerra.

Este juego esta descrito en el Popol Vuh, libro que narra la vida del pueblo maya hasta el 1550 y que fuera encontrado por casualidad por un monje franciscano, escondido en una de las paredes del convento de la localidad guatemalteca de Santo Tomas de Chichicastenango. Lamentablemente el original se expone en un Museo en Estados Unidos en lugar de estar en su propio país y entre los maya quiche.

De México la cancha del juego de pelota más grande es la construida en Chichen Itza. La misma tiene una extensión de unos 100 mts. de largo por unos 50 de ancho. Al parecer allí convergían varios pueblos y se hacían encuentros de gran magnitud entre los aztecas. En una de las paredes exteriores que mira hacia la pirámide mayor está

²⁰⁸ Excavación arqueológica de una cancha del juego de pelota en México Foto S.M. Ferrarese 1993

ubicado el templo al dios de la lluvia representado por un jaguar. No se sabe bien si la misma fue centro de ritos solamente o de otras actividades sociales. Todo se perdió con la invasión española, por lo tanto esos lugares son mudos testigos de una historia sesgada por la avaricia de una sociedad cruel como ha sido históricamente la europea, a la que se le han ido sumando en el discurrir de la historia de la humanidad otros países.

Según la importancia del momento de la práctica el o los jugadores podían estar ataviados de ricos trajes o solamente la vestimenta cotidiana atada con cinturones de cuero. El juego que llegó a Las Antillas muestra cinturones de piedra los cuales eran usados por los jugadores de pelota. Las piernas eran protegidas con elementos de cuero al igual que otras partes.



Aro utilizado para el juego de pelota Foto: S.M. Ferrarese 1993

Detalle del muro interior de la cancha de pelota de Chichen Itza, México. Foto S.M. Ferrarese 1993



Elementos

Cancha rectangular con dos paredes laterales y en algunos casos una en cada extremo. En las paredes laterales se ubican los aros.

Pelota de caucho inflada.

Forma de juego

El juego en la cancha rectangular dividida en dos partes iguales lo inicia un/a jugador/a lanzando la pelota al aire y pegándole con alguna parte del cuerpo: rodilla, cadera, cabeza, etc. hacia el campo contrario la que debe ser devuelta por su/s contrincante/s de manera similar.

Antiguamente lo jugaban 5 por cada equipo. Se puede respetar ese número de jugadores/as (si bien antes no lo jugaban las mujeres en la actualidad como juego pedagógico podemos hacer que lo jueguen en forma mixta) Si golpea con la mano pierde el juego, Si sale fuera del lugar se retoma el juego lanzándola solamente al aire con la mano para pegarle, luego, con el cuerpo. Así tratando de que la pelota pase por el aro, Si lo logra gana/n el juego.

Hay **variantes** en las que sí se le puede pegar con la mano **hulama** por lo que se utiliza un guante. Pero en ese caso las prohibiciones son de otras partes del cuerpo. Si golpea alguna parte del cuerpo se anotan puntos en contra para su equipo y a favor del otro equipo por medio de rayas realizadas en el suelo.

Propuesta pedagógica:

Se puede jugar colocado dos aros laterales soportando por una estructura de metal o como se observa en la foto de su reinscripción en la clase de educación física propuesta por el pueblo maya en Guatemala.

Se puede organizar el juego con finalidad de práctica para el desarrollo neuromotriz sin las paredes laterales y el aro iniciando así la actividad lúdica y de aprendizaje del dominio del golpe a la pelota con el cuerpo y su variante con las manos con o sin guates si se utiliza pelotas de goma infladas mientras se procura construir el resto. Cuando se obtienen los aros se practica con los mismos.



Pelota de hule o ule originaria de los pueblos maya que habitan en su territorio ancestral Lago Atitlan.
Foto S. M. Ferrarese 2007



Jugador ataviado para el juego usando la vestimenta ancestral. Cancha adecuada en educación física y detalle del aro y paredes pintadas siguiendo la forma de relieves ancestrales. Guatemala 2007 propuesta de reinserción de los propios juegos Dirección Nacional de Educación Física Foto S.M. Ferrarese 2007

El Turmeque²⁰⁹

Actualmente todos/as conocemos y practicamos un juego denominado tejo, que se juega con discos de madera. No es el que en algunos lugares se denomina tejo en reemplazo del nombre rayuela.

El turmeque según relata en su libro el investigador Humberto Gómez lo encontraron los españoles a su llegada a la zona de la actual Colombia en los territorios del pueblo Chibcha. El origen se ubica en el Altiplano Cundiboboyacense o Altiplano cundinamarqués en la Cordillera oriental del país al que pertenecen los Departamentos de Cundinamarca

²⁰⁹ Gómez, H.: Juegos recreativos tradicionales de la calle: una herramienta pedagógica Editado por Indeportes Antioquia, Antioquia, Colombia 6ta edición 2006 pp.115 – 116.

y Boyacá, ambos ubicados en el centro de Colombia. Este juego se practicaba desde antes de la llegada de los invasores conquistadores españoles, por lo que el tiempo de práctica es superior a los 515 años del presente.

Forma de juego: con guijarros de piedra u otro material plano se lanza desde una distancia predeterminada, el o los propios tratando de colocarlo/s sobre o lo más cerca posible del turmequé que es el que debe ser tocado o arrimado. Gana quien logra colocar el suyo más cerca o sobre el mismo.

Otra forma de juego derivado de esta se realiza colocando varias guadas (trozos de un bambú propio de esa zona) en forma vertical en un sector predeterminado más o menos separadas una de ellas. Con discos de piedra redondos y planos o de otro material (que puede ser oro chibcha) se lanza a tratar de pegarle a la mayor cantidad de guadas. Gana quien lo logra.

Según Gómez **Zepguagoscua** es un juego chibcha practicado con discos de oro por medio del cual jugaban a lanzar el disco lo más lejos posible.

Luego con la invasión y arrebato total del oro el mismo seguramente fue reemplazado por discos de madera o bien continuaron practicándolo con piedras u objetos realizados con otro material.

Actualmente el turmequé ha sido modificado completamente en su estructura original y su nombre es Tejo. Fue declarado deporte nacional de Colombia. La forma de jugarlo de manera competitiva ha variado de la original cuyo fin era lúdico de entretenimiento. Fue en junio del 2000 en que el Congreso de la Nación lo declaró deporte nacional. Pude ver, en mi breve estancia allí ese año, parte del torneo nacional que se realizó en aquella oportunidad en la zona del Quindío, más precisamente en Armenia.

El juego jugado en Colombia es diferente a su adopción en los demás países que lo aprendieron por el contacto e intercambio interétnico. Allí, tal cual podemos verlo en las fotos, actualmente se juega el tejo con círculos o tejos de madera los cuales son lazados hacia un sector con arcilla y petardo con pólvora. El objetivo lúdico es reventar esos petardos. Gana el juego quien logra reventar más petardos. Aunque su reglamentación es más compleja. Estos son denominados “mechas” y son colocados en el centro de la estructura de madera que contiene arcilla y sirve de sector para la colocación de las “mechas”.



Sector de las mechas, cancha vista completa, y jugador de turmeque moderno o tejo lanzando. Mayo del 2000 en el Campeonato Nacional de Tejo o Turmeque Moderno en Armenia, Colombia.

Debemos recordar que antes no se usaba pólvora, esta se incluyó en el juego en las modificaciones que se le hicieron cuando el juego fue recuperado y reinsertado comunitariamente en todo el país para luego extenderse a otros países cercanos, en dicha forma lúdica y otras variantes llegaron hasta nuestros países.

Otros países en los que se juega son Ecuador y Venezuela, los que probablemente lo jugaran desde épocas anteriores a la invasión española.

Esto demuestra que el juego era conocido en América y no es originario de Europa y traído a estas tierras por ellos.

Actualmente las fábricas de cerveza son las que patrocinan este juego. Una bebida ancestral como la chicha de maíz, fue reemplazada por la cerveza.

Propuesta didáctica:

En la escuela se pueden utilizar, si aún los hubiere, los discos de madera de los “Bloques de Diemens” del Nivel Inicial, los cuales a la vez que permiten iniciar la actividad neuomotriz básica: lanzar; permite reconocer colores, formas, y divertirse. En este nivel lo importante es que jueguen. Se puede dibujar la cancha entera o sólo una línea a unos 0,50 mt. Siendo el objetivo individual:

- a.- Lanzar el disco de madera para tratar de tocar la línea.
- b.- Lanzarlo tratando de que el mismo caiga más allá de la línea.

No establecer puntos ni triunfos. Solo incentivar el ejercicio neuromotriz desde el placer lúdico.

Progresivamente, cada año escolar se irá incentivando el juego para establecerlo hacia el 4to grado como un juego de equipo o de a uno/a, pero recomiendo resaltar siempre la actitud lúdica sobre la competitiva triunfalista. Recordemos que las personas estamos aquí para disfrutar desde nuestro Ser y los logros que obtengamos en el amor y no en la competencia violenta. Por más que vivamos en una sociedad en la que los triunfos y el ego dominan desde lo efímero (el triunfalismo), si opinamos que eso es perverso en el Ser Humano, no nos sometamos, hagamos realidad una sociedad que disfruta jugando. Esa teoría que dice que el perder nos enseña, es una mera idea del capitalismo inmerso en la comunicación humana para dominarnos desde la construcción de una realidad que ellos desean nos construyamos en nuestro imaginario simbólico.

Turmeque:

Marcar una línea de lanzamiento, en el piso, y otra a unos 5 metros de distancia detrás de la cual se coloca el disco "bochín" (imitando el concepto utilizado en el juego de bochas).

Cada jugador/a con sus discos de madera, tapas de latas aplastadas, etc. lanzan, por turno, a trata de acercar su turmequé al que es bochín o que caiga encima del mismo. Gana quien logra: a.- que caiga su turmequé encima del bochín b.- caiga más cerca del mismo que el de sus contrincantes. Si hay empate se desempata repitiendo el juego entre quienes empataron o no. Depende de la decisión del grupo.

La variante indicada como jugadas con **guaduas** es fácil de realizar. Se reemplazan estas por trozos de caño PVC de 6 cm de diámetro y variando la altura, enterradas en forma vertical en el terreno distantes unas de otras. (Para el terreno se puede preestablecer su forma Ej.: un rectángulo de 5 x 3 mts.) No conocemos la cantidad de guaduas que se enterraban por lo que el número es libre. Pueden ser tantas como se desee. Marcar un alineamiento en el piso desde el cual se tirará el turmequé para pegarle. Los lanzamientos se hacen por turno. Cada uno/a lanza el suyo y si tuvieran más de uno espera que hayan tirado todos para empezar por el orden del turno establecido.

Zepguagoscua

Marcar una línea de lanzamiento.

Propiciar el mismo elemento a todos/as o sea si son redondeles de tapas de frascos o latas que sea del mismo tamaño y peso. Igual si son piedras o discos de madera, etc.

Cada uno/a lanza a su truño, sin pisar la línea de lanzamiento, tratando de llegar lo más lejos posible. Gana quien llega más lejos.

Tejo colombiano:

Construir un cajón en el que se coloca arcilla o tierra tal como lo muestra la foto.

Indicar con un hilo el centro del lugar y dibujarle un círculo.

Trazar una línea recta tal como se ve en la foto. La misma es la calle o corredor por el cual transita quien juega para tirar o lanzar el disco. Desde una distancia previamente acordada como la máxima para lanzar (marcada previamente) organizar el grupo de lanzadores/ as.

Si quien lanza el disco sobrepasa esa línea límite el lanzamiento no es válido.

Todos tienen derecho al mismo número de lanzamientos. Los lanzamientos no válidos por cometer un error se cuentan en la cantidad total de lanzamientos autorizados.

Se lanzan los discos por turno, de a uno por vez, cuando termina la primera ronda de lanzamientos comienza nuevamente quien lanza en primer lugar y así sucesivamente hasta llegar al final de todos los lanzamientos.

Se van contando en el transcurso de los mismos la cantidad de lanzamientos que pegaron en el hilo. Los que lo hicieron suman puntos.

Ganan los que lograron más puntos.

También se puede modificar, para la clase según el objetivo pedagógico de la misma, incorporando puntos para quienes le peguen en el círculo.

Ej: si 1 punto es para quien le pega al hilo, 0,50 puede ser para quien pega en la zona próxima al mismo y 0,25 para quien le pega a la zona cercana o a la línea misma del círculo.

Esto exige que el/la docente este muy atento/a a la clase.

Siempre es bueno incentivar el jugar y no el ganar, por lo que a mi modo de ver no es admisible en una clase el alumnado que se burla de quien no acierta. En ese caso recomiendo la quita de puntos.

Recordemos que los Pueblos Originarios de América inculcaban el respeto (especialmente estos pueblos del mundo andino) decían, ***no mientas, no robes, respeta a los ancianos, se honesto.***

Por ello, en lugar de mirar románticamente lo ancestral propongo enseñarlo junto con los valores morales. Con ello no quiero expresar que entre los originarios no había peleas, todo lo contrario, las había, solo que ellos tenían reglas o normas morales estrictas que la sociedad occidental fue perdiendo hace tiempo y allá lejos.

Futbol

¿Cuándo y dónde se inició el juego? Existen pelotas infladas originarias del país del caucho o de los países del caucho desde épocas anteriores a la conquista de America. Los guaraníes que viven en el actual Brasil hacen unas pelotas de caucho a partir de un pequeño chicle que forman con sus manos e inflan para luego recubrirlo de caucho hasta que la misma tiene unos 15 o más centímetros de diámetro y es consistente para patear. Su forma de jugar es similar al futbol básico, no con las reglas actuales del deporte competitivo futbol. Y un partido finaliza cuando empatan.

La pelota de hule de los aztecas, zapotecas, mexicas, mayas, etc., de Centroamérica y los juegos jugados con ella pueden ser considerados los antecesores del futbol. En un reciente trabajo en el tema, en la zona del lago Atitlan en Guatemala, encontré una pelota de unos 12 cm. de diámetro (tal como se muestra en la foto de la pagina 254 de este libro) realizada con caucho, es inflada y los colores con los que se la pintan corresponden a la Comunidad maya-quiche que la construye. Esto indica que desde épocas prehispanas aquí ya se conocía la pelota inflada.

El hule es sabido que se origino en América y fue llevado a países asiáticos luego de una adecuación producida en laboratorios ingleses en la época del auge del caucho. Lo que indica que la pelota inflada tiene un origen amerindio. Por otro lado, puede haber habido pelotas de vejigas de animal infladas o rellenas en todos los pueblos del mundo ya que hay muchos pueblos-sociedades-cultura tienen juegos con pelota realizadas, estas, con la vejiga de algún animal rellena de pasto u otro elemento.

Entre los pueblos que se mestizaron con el pueblo mapuche en Chile se encuentra una pelota realizada con cochayuyo (alga circular del tamaño del dedo índice). La misma se trenzaba hasta formar una pelota

redonda. En la zona costera de Puerto Saavedra aún algunos ancianos mapuche y huiliche-mapuche las hacían cuando investigué el tema en 1993 en la IX región de Chile.



Pelota de cochayuyo expuesta en el Museo de la Araucanía Temuco, Chile. Foto S. M. Ferrarese 1993

Debemos recordar que siempre se negó la existencia de la rueda en América, y saber ahora que en tumbas de niños encontradas en México se hallaron juguetes con ruedas.

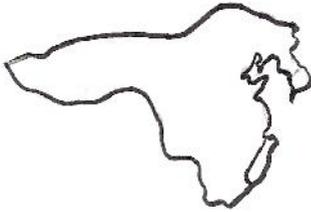


Juguete zoomorfo encontrado en el centro de Veracruz México, 300 a 900 d. C. Museo de Antropología de Xalapa. (tarjeta postal del MALBA)

¿Por qué digo esto? Porque generalmente se ubica el origen del futbol entre los egipcios y/o los chinos y se ignora rotundamente a los pueblos originarios de América. ¿Qué sucedería si se confirma la teoría expuesta por el fallecido Ibarra Grasso de la comunicación, por medio de la navegación, entre los pueblos originarios de América y los egipcios? ¿Qué si Colón conocía el mapa de Ptolomeo y lo usó cuando se entrevistó con la Reina de España? Y ¿Qué sucedería si se comprueban datos de que una gran variedad y cantidad de juegos son originarios de América y en ese intercambio poco conocido o en la oscuridad aun se lo hubieran enseñado a egipcios, vikingos, etc.?

Probablemente un juego con pelota haya sido jugado en Egipto como parte de un rito, pero no hay datos exhaustivos que confirmen que era el futbol.

Tampoco se puede otorgar la exclusividad como inventores de la pelota a los chinos, porque lo mismo que hizo Fu Hi o lo que se hizo en el gobierno de la Dinastía Han en el 200 a C., lo hicieron otros pueblos. Por lo tanto, considero que es erróneo decir que los chinos inventaron la pelota de una manera cerrada. Los investigadores, considero, solo han mirado el continente conformado por Europa y Asia. Dicen que el nombre original en China es "Tsu chu". Tsu: dar patadas y Chu: pelota. En ese país se conoce un juego que transcribimos en este libro en el apartado "poona" que era practicado con una pelota con una pluma por medio de patadas. Hay datos que indican que en el actual Japón también se jugaron juegos con pelota, uno de los cuales era llamado "kemari".



China en la Dinastía Han.

El fútbol por lo tanto no es originario de Inglaterra. Lo que probablemente se hizo en este país, es lo mismo que con otros tantos deportes, el reglamento. Difícilmente un país que tenía como centro la arquería y la navegación, cuyos reyes prohibían toda otra actividad, fuera el centro de la aparición de la gran mayoría de los juegos-deportes actuales. El juego indicado como "pelota de carnaval" considerado como antecesor del fútbol moderno es similar al juego chino citado antes y al japonés kemari que bien pudieron ser aprendidos a través de un intercambio cultural. Creo que un manto de oscuridad también cubre el origen del rugby, y que ese manto será sacado a la luz algún día al igual que juegos o deportes tales como el squash, paddle, etc. Los datos que existen en ese país son del siglo XII en adelante y jugado como se lo jugaba en otros países de Europa, lo que confirmaría el traspaso del mismo desde Italia u otro lugar de Europa. La forma original de juego en todos los aspectos es como relataremos en párrafos posteriores a este, ubicándolo en Italia como el que lo trajo para Europa. Su origen puede estar ubicado en África o Asia o en la zona de Centro América, más precisamente México. Pero considero que nunca en las islas británicas. Que, reitero, en Cambridge en 1848 se lo reglamentó y luego sus reglas lo separaron del rugby no es extraño, ya que se reglamenta algo

aprendido de otros. ¿El rugby es la evolución de un ancestral juego que permitía golpear el balón o pelota tanto con la mano como con el pie? ¿De esos tantos juegos ancestrales de los grupos étnicos del mundo salen el fútbol, rugby y hándbol simultáneamente separándose luego?

Hay quienes dicen que el juego llegó a ese país desde Italia jugado por los romanos que lo aprendieron en su invasión a Grecia. Es decir que el ejército romano aprendió el juego. Ese era uno de los tantos juegos jugados con pelota por esos lugares. Probablemente el nombre actual sea del latín "pilota". Entre los juegos con pelota, pero no definidos si solo se practicaban con los pies o también con la mano los romanos conocieron el "episkuros" y el "harpastum". Sus nombres se asemejan más a un origen griego, quienes probablemente lo aprendieron de otros grupos o tal vez se crearon simultáneamente varios juegos con pelota a la vez en distintos pueblos los cuales lamentablemente se fueron modificando sin quedar registros escritos de los mismos. Por ello llegaron a nuestros días retazos de ellos o solo sus nombres y el juego conocido es una modificación de varias modificaciones de juegos ancestrales perdidos en las conquistas y dominaciones de unos pueblos sobre otros.

En la región de la actual Florencia, Italia, hay registros de un juego jugado con pelota a la cual se la podía golpear tanto con la mano como con los pies. Su nombre habría sido "giuoco di calcio", es decir "juego de patada o puntapié". La cantidad de jugadores eran 27 y había 6 jueces o árbitros y las reglas eran similares a las básicas del fútbol original con la salvedad de que se la podía golpear con la mano o el pie. Los franceses dicen que jugaban soule.

La pelota es un elemento básico y atractivo para los/as niños/as y la cantidad de posibilidades que este permite hace propicia su utilización en todo momento. El globo es otro elemento similar a la misma que da felicidad a quien puede jugar con él aprovechando su liviandad y su vuelo continuo. Por eso se llora cuando un globo se rompe. Es más el dolor por la pérdida del objeto lúdico que por el sonido de explosión que suele producir éste al romperse.

¿Es posible enseñar fútbol en la escuela? Sí, solo que se debería evitar el "tirar la pelota" para que el alumnado juegue y uno/a tener un rato libre. Se puede, además, enseñar a ambos sexos ya que todos/as lo pueden jugar, otra cosa es introducir el fútbol-club, es decir, como competencia de fuerzas para ganar. Este juego tiene, al igual que todos los demás juegos, elementos de desarrollo psicoemocional y motriz útiles en la vida cotidiana.

Futbol Australiano y Gaélico o Irlandés

El juego denominado futbol jugado en Australia dicen que es originario de Irlanda cuyo nombre traducido al español es futbol gaélico. También se juega en Papúa Guinea. En ambos países: Australia y Papúa Guinea es considerado el deporte nacional. Es una creación mezcla de rugby y futbol. ¿O es la preservación ancestral de los juegos de pelota que dieron origen al futbol al separarse del rugby? Esto es algo que difícilmente podamos corroborar, pero tal vez cuando en Cambridge se separaron ambos juegos para ser diseñados como deportes se dejaba atrás la historia de un único juego de origen muy ancestral. Según cuentan es un juego creado por H. C. Harrison junto con W. J. Hammersley, T. Will y J. B. Thompson en 1858 tomando las formas de juego del futbol gaélico y el rugby que habían visto jugar a los ingleses.

La **cancha** es ovalada, más grande que la cancha de futbol moderno. La pelota es similar a la de rugby solo que es más grande y pesada. Mide 73,6 cm. de largo por 57,2 cm. de ancho, siendo su peso aproximado 480 gramos. El equipo se compone de 18 jugadores.

Full-forwards o delanteros, son 3.

Hall-forwards o medio campo delantero, son 3.

Full-backs o defensas, son 3.

Centres o centros, son 3.

Half-backs o medio campo defensa, son 3.

El Ruck conformado por dos followers o seguidores y un rovers o el recorridor (deducido de su traducción literal que no es corredor sino vagabundo y rover es recorridor). Este último es el que al recibir la pelota puede hacer un gol o behind.

Gol: la pelota es pateada y pasa entre los dos postes de la meta o arco los que están separados entre sí por 6,4 mts. Puntos: 6 cada gol. La pelota no puede, luego de ser pateada, tocar a ningún otro jugador.

Behind: la pelota pasa entre uno de los postes centrales y uno de los postes del fondo del arco. Estos están también ubicados a 6,4 mts. de los centrales. Puntos: cada uno vale 1 punto y a diferencia de los goles la pelota en su trayecto puede golpear o no a cualquier jugador.

Árbitros: Hay uno central y cuatro ayudantes. Dos de arco y dos de línea. A diferencia del fútbol moderno que los dos ayudantes cumplen todas esas funciones con el arbitro central.

Desarrollo del juego: El partido es iniciado por el árbitro en el centro del terreno de juego. La forma de hacerlo es haciendo dar un pique a la pelota la que inmediatamente es disputada por los componentes del ruck o sea los followers o “seguidores” para inmediatamente pasársela al ruck o recorredor quien tratará de convertir un gol o behind.

El mismo cuenta con dos tiempos de 50 minutos cada uno a su vez divididos en dos tiempos de 25 minutos cada uno por lo que son cuatro los tiempos. Cada 25 minutos se cambia de lugar en la cancha. A los 50 minutos hay un descanso reglamentario por equipo. Al igual que el futbol moderno se contabilizan los minutos que se detiene el juego por lesiones o agresiones en el desarrollo del partido. Al cumplirse el 3/4 de partido se le dan 5 minutos de descanso reglamentario. El partido finaliza cuando se cumplen los 100 minutos más el agregado por minutos de descuento a consecuencia de las detenciones producidas por el árbitro.

Las patadas de estos jugadores suelen llegar hasta los 70 o más metros de distancia. Esta es la manera más común de transportar la pelota en el transcurso del partido. Al igual que en el futbol cada jugador tiene su marca personal o según la táctica del equipo.

El objetivo de la marca al igual que en la mayoría de los juegos de equipo es evitar que el otro jugador atrape la pelota. En el futbol australiano el jugador tratará de atrapar con las manos la pelota pateada por su compañero ubicado a más de 10 metros de él. Si lo logra se convierte un “mark o señal” que es el derecho a realizar, desde ese lugar, un tiro libre estático por medio de patada a otro compañero que se encuentre cerca al arco contrario. El jugador ubicado en el lugar puede ser marcado solo por un oponente desde la cercanía. Luego los demás han de ubicarse, a diferencia del futbol moderno, a más de 10 metros de distancia.

Cuando la pelota es pateada no puede enviársela hacia o por sobre la línea del campo de juego. Eso es infracción. Inmediatamente es el otro equipo el que se adjudica un tiro libre. Si la pelota traspasara la línea de manera legitima luego de haber sido pateada es el árbitro de línea quien se apodera de ella y parándose sobre la línea del terreno de juego la lanza con las dos manos ubicadas sobre su cabeza a una distancia mayor de 9 metros y menor de 14 metros dentro del mismo.

Durante el juego la pelota puede ser atrapada con la mano pero no pasada con ella. La única forma establecida es: patearla y golpearla con un puño mientras se la tiene con la otra mano. Esto normalmente se lo denomina handball. Un jugador puede marcar al otro cuerpo a cuerpo,

puede agarrarlo, acción que en este juego se denomina “placar”. En esta acción el jugador placado debe tener la mínima posibilidad de movilidad para deshacerse de la pelota pateándola o por puñetazo. El espacio corporal en el que ésta se hace es hombros y rodillas quien lo hace usa manos, brazos, cuerpo, etc. Esto muestra su similitud con el rugby.

Al correr con la pelota ésta debe contactar con el terreno de juego al menos una vez cada 10 metros. Si en cambio en el recorrido se lanza la misma por encima de la cabeza de un jugador contrario la pelota debe tocar el suelo inmediatamente antes de los 10 metros próximos. Otra manera de cumplir esta regla es pasarlo inmediatamente a otro compañero.

Una vez finalizado los minutos reglamentarios y los adicionales gana el juego el equipo que hizo más tantos.

Este juego, hoy deporte, es posible enseñarse como parte del enriquecimiento lúdico y de conocimiento sobre el tema que la materia puede brindar sin necesariamente llegar a la excesiva agresión que el mismo tiene en el ámbito profesional australiano, irlandés y Papau Guinea.

La Zaranda y el Trompo

El trompo hueco que zumba es la transcripción literal del diccionario. Este juego es muy jugado en la región del llano venezolano y corresponde, su creación o invención (el modelo y forma de juego) a los Pueblos originarios guamonteyes, arahuacos, tamotes, tamanacos, caribes, palenques, guaiqueríes, etc. Es una variante del trompo original

El nombre es originario del arbusto que se utiliza para su construcción. El objeto es realizado una planta original de esa zona. Se toma la semilla grande y se la hueca sacándole las semillas formando así lo que ellos denominan totuma o cuenco. A esta formación se le atraviesa un palo pequeño en el medio del hueco. A ese palo se le enrolla un hilo el cual una vez suelto produce un sonido propio a la vez que la zaranda (semilla grande y redonda gira). Ese sonido es generado por los orificios que se le han realizado a la zaranda en su cuerpo para que ingrese el aire.

Otra manera de realizarla es con una calabaza pequeña a la que se hacen los dos agujeros por los cuales le sacan las semillas. Por esos agujeros pasan un palo pequeño bien ajustado. Le enrollan un hilo y al lanzarla zumba mientras gira. La misma tiene, además, otros huecos

para ventilar y es lo que produce un sonido similar a un moscardón o una cigarra.

Actualmente se construyen, en los llanos, una zaranda plana (industrial) de madera a la que se le atraviesa un palo con punta en el extremo que apoya para bailar y sin ella en el sentido opuesto siendo, además más largo para poder enroscarle el hilo que será el propulsor del giro de la misma.

Este juguete es similar al **trompo** que los hacen, también, con calabazas pequeñas, sacadas de su planta antes de que cambien su tamaño, y a la que se le inserta un palo que la atraviesa de un lado al otro. Otra forma de hacer el trompo es abrir dicha calabaza, sacarle sus semillas y volverlas a pegar.

Juguete ancestral que se considera originario de China. Igualmente ha sido conocido en todo el mundo. En el caso de los pueblos originarios de Venezuela se lo hace con una calabaza pequeña o madera torneada como en la mayoría de los pueblos que lo jugaron. En la actualidad los mismos pueden adquirirse en jugueterías, kioskos, etc. o construirse en casa. Posee un apunte de metal y el hilo se enrosca en su cuerpo para manipularlo con una de las manos haciéndolo bailar.

En esa zona venezolana los hombres solo juegan con trompo y las mujeres con zaranda.

El pueblo ashaninka practica el juego “shooronaki” cuyo juguete, del mismo nombre, construyen de manera similar a la zaranda solo que utilizan el fruto del kontishaki y el palo que atraviesan en el mismo tiene brea para que se adhiera. No posee agujeros y se hace una pita (hilo) para hacerlo bailar.

Desarrollo:

Las mujeres juegan haciendo bailar la misma. Por su parte si hay integrantes de ambos sexos los varones trataran de romper, con sus trompos, las zarandas que están bailando las mujeres. La disposición de las mujeres es en círculo mientras que los varones tratan de romper las zarandas desde afuera del círculo. El número de mujeres es entre 6 y 10 al igual que los varones. Si se rompen todas las zarandas ganan los varones, pero si queda alguna ganan las mujeres. Esto es en un solo tiro. Es decir, se hace un tiro de zarandas para que bailen y de trompos hacia éstas a fin de romperlas todas. Si no lo logran gana el juego las mujeres.

Si bien estas son formas de jugarlo que se relacionan con su propia religiosidad y el traslado de la misma a través de su occidentalización a la Semana Santa y velorios. Recomiendo la enseñanza del juego social no religioso.

Construir zarandas con calabazas pequeñas ahuecadas u otras semillas que se hallen en el lugar. Construir zaranda plana con una semilla o disco de madera. También se pueden usar tapas de metal aplastadas o como muestra la foto 18 de la página 227 en la que el investigador belga Rossie indica que el niño construyó su trompo con material reciclado.

Algunas reglas para jugar con trompo:

Picar la troya: es el terreno donde se baila trompos en el que se tiran los trompos y puede: a.- intentar sacar otro trompo que está bailando con el que se tira. b.- todos tirados a la vez y el que se sale de la troya o no baila pierde, etc.

Es un juguete que puede ser usado como parte de una clase y su construcción puede organizarse, incluso, con el área plástica de la escuela en la que se trabaja. El recreo puede ser un espacio, además, en el que este juego puede ser un entretenimiento infantil.

Gurrufio, Run Run, Zumbador

Juego ancestral practicado. Aquí hacemos referencia a tres de ellos llanos venezolanos, Chile y Argentina. En Venezuela actualmente las semillas utilizadas han sido reemplazadas por dos tapas de metal de cualquier botella. Las mismas son aplastadas hasta que quedan lisas. Se le hacen un agujero a cada una y por ambas se pasa un hilo o pábilo de vela (hilo encerado)

El juego consiste en tratar de cortar el hilo del contrario haciendo girar ambas tapas. Este giro es acompañado con movimientos rápidos.

Otra manera de juego es hacer girar rápidamente su juguete para que emita un zumbido que divierte a quienes lo juegan. El Run Run (que narramos en páginas anteriores) encontrado en varios países de Sud América²¹⁰ con diferentes nombres y formas similares de construcción. Personalmente lo jugué construido con un botón grande de dos agujeros

²¹⁰ El mismo está editado en el "Cuadernillo de educación Física Intercultural" y forma parte del trabajo inédito en el que estudio la procedencia andina del dado encontrado en la Cueva de Haichol, Provincia del Neuquén, por el profesor Jorge Fernández.

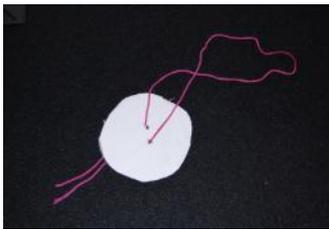
por los que se les pasaba hilo de algodón. Nuestro juego era hacerlo zumar. El pueblo ashaninka aun lo construye con el fruto de payerooki al que se le hacen dos agujeros equidistantes y por los cuales se atraviesa la pita. El modo de juego es similar.

Es probable que solo el modo de práctica de “cortar” el gurrufio ajeno sea el practicado entre niños y niñas venezolanos tal vez por el uso de las tapas de metal. En los demás casos el juego es un divertimento individual o colectivo a tratar de hacerlo emitir el sonido.

También se encuentran entre niños/as amazigh nor africanos según se muestra en este libro (Pág. 228, foto N° 17) por parte del investigador Jean Pierre Rossie. En este caso el juguete²¹¹ es un dulce. El mismo primero se utiliza para jugar y luego se come.

Propuesta pedagógica:

Al igual que con otros juguetes este se puede hacer con botones, semillas de la zona, trozos de madera delgados, chapas aplanadas, etc. En la construcción pueden participar el área plástica y maestros/as de aula. El juguete²¹² puede formar parte de la clase y el recreo. Con motivo del Bicentenario en la Escuela Común Primaria N°1 en la que trabajo enseñar la historia a través de los juguetes. La propuesta surgió de un Proyecto sobre juego de la docente Guadalupe Bertoni²¹³ quien en 1er.



Grado de dicha institución comprobó que el alumnado no juega en los recreos, sino que hay acciones violentas y abulia. Ese proyecto se unió al del Bicentenario que formo parte de una propuesta que realicé para un Taller que dicté en la Feria Internacional del Libro de 2010 y a través de un artículo pedagógico en la revista A Construir de la Editorial MV Ediciones.

Dicha propuesta la realicé porque continúo observando que la sociedad argentina ignora a los pueblos originarios en la construcción de la historia nacional y los derechos humanos. Dicha propuesta se realizó en los primeros grados de ambos turnos con la participación de los/as docentes de Grado y de Plástica. Se construyeron varios juguetes de pueblos originarios de la zona en que vivimos y de otras sociedades-culturas y los mismos formaron parte del recreo infantil mostrando cómo

²¹¹ Comunicación personal del investigador 4 de noviembre de 2010

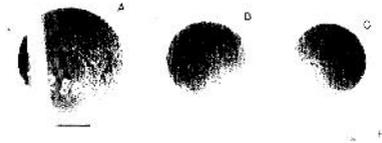
²¹² La foto y el juguete fotografiado me pertenecen.

²¹³ Ver www.juegosetnicos.com.ar “Enseñamos la historia a través de los juguetes”.

juegos que hemos olvidado pueden seguir entreteniéndolos a niñas y niños.

Jugar con cuerpos esferulíticos

Foto 788



Cuerpos esferulitos hallados en la Cueva de Haichol Prof. J-Fernández

Este juego es probable que sea tan antiguo como la humanidad misma. Recibe diferentes nombres: bolita, metras, etc. Para su práctica se utilizan tanto semillas redondas como bolitas hechas con barro, cemento coloreado, mármol, de hierro (extraídas de los rulemanes) o vidrio. Estas, como muestra la foto²¹⁴, podían ser lisas o con una forma de flor adentro y su nombre es “japonesita”. Hay unas pequeñas a las que se les denomina, en algunos lugares, “piojitos”. Es un juego que se realiza siempre en contacto con la tierra al que en su libro “El Ángel Gris” el escritor Dolina le dedicó un capítulo.

El mismo tiene por objetivo tratar de pegarle a las bolitas de los demás adversarios y a su vez lograr que la de uno entre en el hoyo.

Los niños ashaninka según observaciones de Alzayda Calderón Martínez en Nevatis, Rio Pichis²¹⁵ juegan con frutos verdes de guayaba. Si observamos detenidamente las bolillas del paraíso (especialmente cuando son verdes) y las de los cerezos, guindos, etc son iguales que las bolitas. Se puede probar jugar con ellas (yo lo hice) y el resultado es el mismo

Formas de juego:

Existen innumerables formas de jugar y cantos de los opositores al momento de su práctica. Recuerdo una de mis hermanas cuando jugaban “érrale mandioca que a mí no me toca”²¹⁶ El sorteo del turno de tiro es un momento importante. Cada uno grita el turno que quiere. Ej.: último, anteúltimo, primero, etc. correspondiéndole el



²¹⁴ Las bolitas y la fotografía de las mismas me pertenecen

²¹⁵ Ídem juego chotanka pág. 47

²¹⁶ Cuando tenía 5 años recuerdo haberla oído y dicho cuando los contrincantes de mis hermanas estaban por hacer un tiro de bolita.

mismo al quien lo grita primero. Luego se establecen las reglas de juego.

El hoyito²¹⁷: Se hace un hoyo en el piso a unos 3 mts. de distancia se traza una línea que es la “línea de tiro”. Desde la misma sale otra línea perpendicular a esta que termina en el hoyo. Se establecen las reglas de juego y se sortea el turno de juego para luego iniciar el juego. Quien tira primero lo hace tratando de hacer hoyo. Si no lo logra la bolita queda en el lugar hasta el que luego. El jugador que continúa en el orden de práctica intenta lo mismo y así sucesivamente hasta que comienza la segunda ronda de turnos. Al retomar el turno se continúa con el mismo objetivo desde el lugar en que esta la bolita propia. Quien logra insertar su bolita en el hoyo la saca y trata de pegarle a las adversarias las cuales gana si lo logra.

Otro juego practicado es **el cuadrado**²¹⁸: Se hace un cuadrado, en la tierra, de unos 20 cm. de lado aproximadamente. A unos 3 mts. se traza la línea de lanzamiento. Se acuerda cuantas bolitas se jugarán (2, 3, 4, etc.) entonces cada uno coloca en el centro del cuadrado sus bolitas en igual cantidad de partes (generalmente las que se ponían en el centro eran las de cemento coloreado) para luego establecer las reglas y sortear el turno. Cada uno hace un tiro desde detrás de la línea con el objetivo de acercarse al cuadrado lo más que pueda o bien para pegarle a las bolitas que están en él y sacar la mayor cantidad posible de ellas con la suya propia. Si en este tiro o en alguno de los siguientes logra este objetivo gana todas las bolitas que sacó, si por el contrario la suya no salió del cuadrado, debe reintegrar todas las que salieron al mismo, y pierde su turno pasando a ser último en tirar.

Cuando no hay más bolitas en juego este finaliza.

El Triangulito: es otra forma de jugarlo que conocían mis hermanos. El juego es igual, lo que cambia es el dibujo que en lugar de un cuadrado es un triangulo, sin establecer si era escaleno, isósceles, etc., era un triangulo.

Una variante del **cuadrado** que Raúl me contó es hacer el cuadrado y colocar en cada vértice una bolita, hacer la línea de tiro a 3 mts. desde la cual se iniciaba el juego que consistía en tratar de pegarle a una de las bolitas que estaba en un vértice y sacarla junto con la propia. Si lo lograba se llevaba la bolita, caso contrario debía colocarla

²¹⁷ Juego llamado Hoyito según comunicación personal de mis hermanos Carlos y Raúl.

²¹⁸ Comunicación personal Fabián y Gustavo Delaloye Cáceres

nuevamente en su lugar y perdía su turno pasando a ser el último en tirar.

Otro juego era colocar 3 bolitas²¹⁹ y el jugador desde la distancia pre establecida debía sacar una “limpia”. Para ese juego se usaba una posición de la mano que es cerrar la mano manteniendo la bolita sobre los dedos mayor e índice, el pulgar esta flexionado presionando la bolita, que es quien con un seguro movimiento sobre la misma la lanzará como un proyectil hacia el objetivo. Ese movimiento al parecer en algunos lugares se llamaba “quiña”.

Por su parte “**Quema**”²²⁰ Se juega a campo traviesa sin hoyo. Se hace una línea de lanzamiento y a su turno cada uno tira su bolita tratando con la posibilidad de hacerlo lo más lejos posible o de “ocultarla” detrás de algún obstáculo. Cuando todos hicieron su primer lanzamiento comienza la quema.

El lanzamiento puede ser: de aire o de rastrón en ambos casos se utiliza, generalmente, la técnica explicada en párrafos anteriores.

También se puede jugar desplazándose por una calle o vereda de regreso a la casa desde la escuela o de hacer los mandados. En este caso se determina el lugar de inicio del juego desde el cual cada uno lanza su bolita para luego ir jugando en la medida que se va caminando hacia la casa. El juego termina si la bolita es “quemada” y debe pagar a quien se la quemo.

A quien le iban a tratar de quemar la bolita podía gritar, antes, “como está sin movida”, eso significa que no se puede limpiar el terreno ni ningún obstáculo ser quitado del medio. En este juego se utilizan dos reglas: 1.- **Mengua de Una cuarta:** que es la distancia que hay entre el dedo meñique y el pulgar estando la mano apoyada en el suelo. En este caso el pulgar o el índice en la bolita y el otro dedo hacia su derecha o izquierda según hacia que lateral (estaba prohibido hacerlo hacia adelante) que quiera desplazar la bolita para mejorar su tiro.

Mengua de Un paso: Ídem al anterior solo que en este caso se da un paso (extendiendo la pierna lo más posible) y generalmente se usa cuando el obstáculo es mayor que en el caso anterior.

2.- **Estire cama:** Es una acción que se hace para acercarse lo más que se pueda al objetivo. Pero al igual que las anteriores se debía establecer su uso previo al inicio del juego. Esta acción consiste en que

²¹⁹ Raúl Ferrarese Capettini Comunicación personal.

²²⁰ Comunicación personal Fabián y Mauro Delaloye Cáceres confirmado por Gustavo.

un integrante de la partida se ubica en cuadrúpeda transversal al objetivo del otro que se ubicará con las piernas sobre su espalda una mano apoyada en el suelo y la otra sosteniendo la bolita haciendo el tiro.

Hay una habilidad que es la de efectuar el lanzamiento desde el aire (con la misma técnica anterior) y darle de lleno a la bolita que se quería atacar pudiendo, en algunos casos, romperla en dos partes o más. Esa acción “carambola”²²¹ en algunas zonas de la provincia argentina de Entre Ríos²²² se conoce con el nombre de “chanta cuatro” nombre proveniente, probablemente²²³, del juego **Bochas** que es la acción similar a esta, pero con bochas.



Santiago Delaloye realizando el tiro. Obsérvese la posición del cuerpo símil bochas²²⁴

Estos juegos se jugaban en Argentina ya en la década del 50 en distintas partes del país, en la actualidad no son tan asiduos los espacios en los que se practican. Podríamos decir que es un juego que no todos conocen producto de la homogenización humana con la tecnológica lúdica.

Estas narraciones indican como la creatividad acompaña la transmisión oral generacional familiar o grupos de amigos de los juegos algo que lamentablemente vi desaparecer progresivamente de los recreos escolares desde el inicio de mi trabajo a la fecha. La imposición del sistema sacó las bolitas del recreo, al menos en el lugar de trabajo, pero el Ser humano necesita “entretenerse” y lo suele hacer con lo que tiene cerca, por ejemplo, piedras que son mas riesgosas que el simple juego de bolitas que lo único que afecta es la dificultad de “dejar de

²²¹ Carlos Ferrarese Capettini, comunicación personal

²²² Gustavo Delaloye Cáceres comunicación personal

²²³ Carlos Ferrarese Capettini, comunicación personal

²²⁴ Fotografía gentileza familia Delaloye Cáceres

jugar” cuando suena la campana o el timbre que indica que hay que retornar a las aulas.

Siempre la bolita fue motivo de enojo docente porque al terminar el recreo el alumnado varón no iba a la formación o al aula. Recuerdo que se solían quitar las bolitas o en alguna escuela tocar el timbre dos veces con diferencia de 1 minuto para que se dejara de jugar. Tal vez se deba buscar la forma en que el juego pueda seguir presente en los recreos.

Propuesta pedagógica:

Se puede incorporar el jugar con bolitas o cuerpos esferulíticos en la clase como una parte del desarrollo de la coordinación oculomanual y motricidad fina a la vez que la diversión y la posibilidad de que el juego se traslade al recreo. Enseñé en mis clases de educación física este juego a niñas y niños y la propuesta luego de la adquisición de la motricidad básica de lanzamiento de la bolita y otros tantos ejercicios al respecto fue que varones que sabían algunas formas de juegos las enseñaran al resto.

Palo enjabonado

Vi este juego en mi infancia. Se jugaba para la fiesta del día de la Independencia de Argentina: 9 de julio. El mismo consiste en colocar un palo de unos 3 a 4 metros de alto el cual ha sido previamente enjabonado. En el extremo superior del mismo se ha colocado algún objeto que hay que lograr sacar subiendo por el palo. Quien lo logra gana. Es difícil subir por los resbalones que produce el jabón en las manos de quien juega.

En Chile es conocido como “El palo ensebado”.

Dice que su “origen²²⁵”: o su nombre sería originario de Cucaña y, en Italia. Al parecer en Nápoles era muy común durante los siglos XVI y XVII en las fiestas populares. En medio de una plaza pública se formaba una pequeña montaña artificial que simbolizaba el Vesubio. Del cráter de aquel falso volcán salían en erupción salchichones y distintos manjares especialmente macarrones los que, al desprenderse, se cubrían de queso rallado, cubriendo la montaña a manera de cenizas. La gente acudía para apoderarse de aquellos alimentos. Después se

²²⁵ Información obtenida de laguia.com.ve - [Folklore](http://Folklore.com), musicallanera.net; tricolin.com.

sustituyó la montaña por un alto poste desde cuya cima pendían los salchichones, aves, etc.

El palo ensebado, el árbol de mayo, adornado con cintas y frutas, que se colocan en algunos pueblos de España en un paraje público, al cual durante el mes de mayo concurren las mozas y mozos a divertirse con bailes y regocijos.

El palo ensebado quizás sea un vestigio, supervivencia del culto dendrolático mezclado con actos de fe religiosa.

En muchos países europeos es conocida la danza de las cintas de mayo en torno al árbol.

El árbol o un poste recuerdan los ritos de la fertilidad. Casi todas las danzas de la fertilidad se celebran en torno a un largo madero.”

Evidentemente en mi infancia lo conocí desacralizado como un juego social. Actualmente, en el pueblo, no se practica. Ese y otros juegos que se realizaban el 9 de julio han desaparecido como fiesta en los 90. Ya no hay fiesta en las que todo el pueblo asistía y participaba.

Propuesta pedagógica:

En diferentes practicas humanas existe el trepar como parte de los ejercicios por lo que se puede trabajar el trepar a través de un poste sin enjabonar el mismo. El juego como tal se puede preservar para fiestas sociales.

Rayuela o Tejo

En mi infancia jugué lo que se conoce con el nombre de rayuela como tejo. El origen de este juego pareciera que está en los ritos griegos al Dios Unipie²²⁶. Es el camino desde la tierra hasta el cielo.

Sus dibujos varían de un lugar al otro en el mundo entero. El objetivo lúdico es saltar con uno o dos pies, según sea el sector marcado de uno o dos cuadros. El salto va acompañando una piedra o cualquier objeto que ha de ser arrojado previo a éste hacia el sector marcado o cuadrado o cuadro en el que corresponde que caiga la misma. Si no se logra acertar. Ya sea que la piedra caiga fuera del cuadrado o en la línea divisoria de éste con otro se da el turno a quien sigue en el orden de juego. Lo mismo sucede si el/la jugador/a toca el

²²⁶ Cortázar, Raúl Octavio: Estudio de La rayuela. Monografía 1970.

suelo con un pie cuando debe permanecer en un solo pie o si pierde el equilibrio y se apoya en el piso, etc.

Quien logra hacer primero todo el recorrido (ida y vuelta) gana el juego. Esa es la forma lúdica no ritual del mismo.

Propuesta pedagógica:

Incorporar el juego, cualquier variante o varias de ellas, pintándolas en el patio de la escuela (sea este interno o externo) permitiendo su práctica lúdica en los recreos también. Esto permite la diversión y el desarrollo neuromotriz emocional social de quienes participen de la clase y el recreo.

Saltar la soga

Juego muy antiguo que en la actualidad es practicado, también, por varones luego de un largo período de la vida de la humanidad en el que ver a un varón saltar la soga era algo no propio de su sexo y antimacho. Es un excelente ejercicio de coordinación no solo para quienes boxean sino para todos.

En Venezuela lo llaman “saltar al mecate”. Una forma muy conocida es usando una soga de varios metros hacerla girar para que salten en ella varias/os niñas/os y en la medida que se salta se aumenta la velocidad del giro. Gana quien resiste. Hay quienes denominan esta forma “sal, aceite, vinagre y picante”, Con este nombre la conocí y jugué en mi infancia.

Reina de los mares: Soy la reina de los mares (se va saltando la soga que gira torneada por dos niñas/os) y si tu lo quieres ver tiro mi pañuelo al agua y lo vuelvo a recoger (se hace la mímica con un pañuelo) a que una, a que dos, a que tres hay mariquita que vas a perder. Tengo, tengo, tú no tienes nada. Tengo tres ovejas en una cabaña. Una me da leche la otra me da lana y la otra me mantiene para toda la semana. Lunes, martes, miércoles, viernes, jueves, sábado y domingo. /Y se sale de la soga) Gana quien logra hacer todo el juego – canción, completo, sino debe darle el turno a quien sigue en el mismo y volver a intentarlo cuando le toca de nuevo. Así lo jugué en mi infancia.

Bote botero: Se practica con una soga de unos 5 mts. Torneada por dos niñas/os pero siguiendo el movimiento ondulante de izquierda a derecha. La soga no da la vuelta completa. El juego juego-ejercicio consiste en saltar de un lado al otro de la soga en movimiento. “Bote, botero me dijo un barquero que niña bonita no paga dinero. Yo no soy bonita ni lo quiero ser porque las bonitas se echan a perder. (Al terminar

esta palabra comienza el torneo completo de la cuerda para la parte que continúa) Enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre. Se sale de la sogá sin pisarla. Si logra completar la práctica, espera su turno para repetirla, si no lo logra da lugar a quien sigue y espera su turno para un nuevo intento.

Jugar con dados

Según el diccionario de la Real Academia española su posible significado es del idioma árabe clásico “a dàd” que traducido al español significa “números” Hay dados que son originarios del mundo andino de América. El juego de la pichca es un juego propio de los Incas los cuales transmitieron a los pueblos bajo su dominio.

En la zona cercana a Las Lajas, localidad del centro de la provincia del Neuquén en la Estancia Haichol de la familia Cayol fue encontrado en la excavación, coordinada por el investigador Profesor Jorge Fernández, un dado que corresponde a esa filiación. El mismo hallado en la década del 70 en el siglo XX no fue estudiado. En el año 2002 el mismo investigador me confió dicha tarea la que dio como resultado que el dado había pertenecido a un juego denominado “pichca” que aprendieron varios pueblos de los Incas.

Entre los Incas era un juego ritual de velorio de hombres casados; de adivinación u oráculo consultado casi a diario por los Incas, y de diversión. El que llegó a estos días es el último, los restantes fueron perdiéndose en la invasión- imposición del catolicismo por parte de los conquistadores españoles.



El mismo, denominado por nosotros como el Dado de Haichol. Es similar a otros encontrados en el país y en otros países de América. Tiene cinco caras entre las cuales hay cuatro que están numeradas del 1 al 4. La quinta, la base sería la que vale cinco y darían en idioma quechua “pichca”, el nombre al juego. El dado de la foto es una réplica que realicé al momento de iniciar el estudio antropológico del mismo siguiendo las indicaciones del Profesor Fernández.

Ese juego habría sido aprendido por los mapuche en su contacto con otros pueblos que lo habían aprendido de los incas como juego social. “Quechu” significa 5 en su idioma. El juego del Kechukawe o Quechucahue se juega con el Kechukan o Quechucan o dado de cinco

caras Kechu: cinco en mapuzungun Cara en su lengua o idioma es “ad” según Martin Alonqueo Piutrin en su libro “El habla de mi tierra” 1989:14

El mismo autor denomina Kafüdün: raspar o labrar y Kafüdkawe al raspador que tiene forma de cuchara.

Kadil es el costado, la superficie de una cara de cualquier cuerpo. Esta denominación se aproxima más a la significación que tendría en el dado/juego estudiado. O sea, podemos aproximarnos a definir la expresión quechucan o Kechukan como el dado de los cinco costados, y la expresión kechukawe se relaciona con la forma de cuchara que adquiere el dado al raspársele gran parte de su superficie para que quede ahuecada y allí hacer los agujeros que indican los números.



Dado hallado en el Cº Mesa
por el Dr. Humberto Laggiglia

También hay datos que indican que hacia el 1800-1500 a C. “En un himno del Rig- Veda, se cita un **juego de dados** con las siguientes palabras: *amo apasionadamente a los hijos del gran Vibhadaca (Dios del juego para los hindúes), los dados, que agitados caen en el aire y ruedan por el suelo.*” Esto da la pauta que juegos con dados ha habido en todos los pueblos- sociedades- culturas. Solo que el juego pichca fue encontrado por los invasores españoles al llegar al territorio Inca y registrado como un juego desconocido para ellos. La forma de los dados también varía de unos a otros

La taba de origen árabe puede dar indicios de que algún juego de dados se haya jugado en el mundo árabe o el hindú y trasladado a la Europa actual por moros y/o gitanos (el origen ancestral del pueblo gitano sería India)

Una forma de Juego:

Se traza un círculo el cual es dividido en el medio quedando así dos partes iguales. En el centro del círculo se clava una estaca a la que se le adosa una vara de alguna especie vegetal que pueda ser convertida en redondel y anexada a la vara ubicada en el centro. O bien se debe proponer que todos/as lancen el dado colocando la mano a una

altura de unos 30 cm. y en el centro del redondel tomando el dado con los dedos índice y pulgar con la base.

En las líneas que forman el círculo del suelo se pueden hacer montones de tierra o bien pozos de pequeño porte. En cada uno se puede colocar una piedra o bien en cada montón de tierra clavar un palo. Cada conjunto de elementos puede ser 10 o 12 según las variantes jugadas distanciados unos de otros a igual distancia.

Cada jugador/a tiene para sí 10 palitos de unos 5 cm. que hace las veces de fichas. Se arroja el dado al centro del círculo y según el número que se indica serán las casillas que avanza (las casillas son las pedirás o palitos clavados) luego da su lugar a quien sigue en el turno.

Si un palito cae en el sitio que hay otro de su adversario se lo come sino sigue jugando.

Se juega así hasta que un/a solo/a jugador/a tenga palitos y el resto no o si se decide detener el juego se cuentan cuantos palitos (fichas) tiene cada uno/a y ese/a gana la partida.

Propuesta pedagógica:

El juego de dados en si no es un juego perjudicial para el Ser Humano lo que es perjudicial es "la timba" que no es juego de diversión sino apostar dinero en algo que no considero ya juego al igual que no considero sinónimo de juego a la palabra deporte.

Este juego y otros pueden ser útiles para la diversión en el tiempo libre y también para conocer sobre diferentes sociedades-culturas del mundo.

La víbora

Este juguete es ecuatoriano de la zona de la zona de Ambato. Esta construido con junco o simil y pintado con tinturas naturales. El juego consiste en un engaño para quien introduce su dedo en la boca de la víbora debido que quien le ayuda es el/al dueño/a del juguete que lo hace de manera tal que al solicitarle que lo quite tirando del extremo es imposible. El dedo queda atrapado y debe descubrir como liberarlo mientras el resto se ríe.

Propuesta pedagógica:

Se puede construir observando la trama del tejido el que comienza por la parte ancha del juguete y finaliza en la punta.

El juego es sencillo, se debe descubrir la forma de liberar el dedo en el juego.



Foto S. M. Ferrarese 1993

Jugar con boleadoras

La boleadora es el elemento a utilizar para este juego que contribuye al desarrollo de la coordinación óculo manual entre otros desarrollos neuromotrices.

Arma para la caza y elemento lúdico para los momentos de ocio en América fue uno de los tantos elementos utilizados para enfrentar a los invasores europeos.

Conocidas por los españoles a su llegada a América rápidamente su nombre y utilidad fue conocida en la corona.

Las mismas están construidas con cuerpos esferulíticos de piedra retobados en cuero o colocadas dentro de una vejiga de animal y atadas a un tiento de este mismo material que sirve de manija. Pueden ser de una, dos o tres piedras. Probablemente entre los pueblos que sabían trabajar el metal también hayan sido construidas con algún metal.

En Perú se conocieron las de tres piedras denominada “ayllos” en quechua.

La que estaba compuesta por una sola piedra muy trabajada por su dueño era denominada, en nuestras tierras, “perdida”. Muy utilizada en la caza o la guerra. Su nombre parece indicar que al ser arrojada por el hábil manejo del brazo humano difícilmente fuera recuperada por su portador, En nuestro territorio, Ameghino encontró boleadoras pertenecientes a los pobladores de la pampa o llanura argentina los que habrían utilizado esta para la caza y en enfrentamiento entre diferentes grupos pre invasión europea y del ejército argentino.

La de tres piedras está compuesta por dos piedras grandes retobadas en cuero o dentro, cada una, de la vejiga de un animal. Atadas individualmente a un tiento el que se une en el extremo. A estas



dos piedras se le une otra de menor tamaño, pero de igual confección. El tiento que la une a las otras dos es de menor longitud. La boleadora es tomada por esta piedra y se revolean las otras dos las que una vez lanzadas van a dar al cuerpo del animal o persona a quien se la dirige. En la medida que se enrosca va golpeando el cuerpo del atacado. Posterior a la colonización recibió un nombre religioso “las tres marías”.

En la pampa argentina se usó la boleadora de dos piedras cuya construcción es similar a la anterior, pero carece de la tercera piedra. Su manejo se realiza desde el extremo de ambos tientos de cuero o nervios de animal.

También se conocieron boleadoras como avestruquera, de dos o tres piedras, pero de pequeño porte debido a que su objetivo era la caza del avestruz. Pero la denominada portera fue utilizada para atrapar al ganado cimarrón motivo por el cual las piedras utilizadas eran de mayor tamaño y peso.

En la infancia tanto de los hijos varones de los pueblos originarios como de los que constituyeron los trabajadores rurales o de estancias denominados gauchos o criollos en nuestro país y otros de América la boleadora fue un juguete desde pequeños y tal como indicamos en el “cuadernillo de educación física intercultural” el desarrollo de la coordinación era excelente. El tamaño y peso de las mismas variaba de acuerdo a la edad. Jugar a bolear un árbol, un poste, etc., era un entretenimiento cotidiano.

Propuesta pedagógica:

Se pueden construir con pelotas de telgopor, de madera introducidas en un globo pequeño o bien hacerlas de papel mache. Etc. Con soga de un grosor mediano se puede hacer la manija.

Como ejercicio motriz es útil y también como juego. Es posible introducir su práctica previendo, por medio de la conversación, los temores que produce su sola mención que es la agresión entre el alumnado.

Jugar a enroscarlas en un árbol, alrededor de uno de los “palos” de arcos, de estacas clavadas en el suelo.

Juegos de manos cantados

Los juegos de manos seguramente también son tan antiguos como la humanidad misma y la creatividad también. En la Escuela Primaria Común N°1 en la que trabajo desde 1994 este año (2010) observe una variedad de juegos de manos que llamaron mi atención. Las alumnas-jugadoras me relataron que esos juegos los crearon ellas por lo que les propuse escribirlos para que se conozcan y en el futuro con sus nombres. También realizamos un video. Cada una de ellas posee el mismo y las fotos de las cuales aquí solo muestro una selección.



1



2

Cuando era bebe

Cuando era bebe, bebe, bebe, (golpean las manos delante de sí misma/os y con quien está a su izq. y der. Foto 1)

chupeteaba, chupeteaba, chupeteaba. (foto 2. Imitan el chupete con el dedo pulgar)



Cuando era nena, nena, nena, (Idem inicio fotos 3 y 4)
me peinaba, peinaba, peinaba. (Foto 5)

Cuando era joven, joven, joven

coqueteaba, coqueteaba, coqueteaba. (Contorneo de cintura sin mover

pies)

Cuando era tía, tía, tía

repartía, repartirá, repartía. (con mov. De brazos imitan a alguien que reparte golosinas)

Cuando era mama, mama, mama

acunaba, acunaba, acunaba. (imitan el acunar en brazos)

Cuando era abuela, abuela, abuela

cocinaba, cocinaba. Cocinaba. (Con giros como si revolvieran comida cocinándose en una olla gigante)

Cuando era polvo, polvo, polvo

asustaba, asustaba, asustaba. (imitan movimientos de fantasmas)

Autora: Micaela Richiter.

Barbis, Barbis,

Se forma una ronda

En la ruta 24 (golpean sus mansos como en el juego anterior)

hay un grupo de mujeres

que le enseñan a los varones

boxeo, meneo y mucho, mucho coqueteo. (imitan lo que dicen en el lugar)

Azúcar, limón de todo corazón. Golpean sus mansos como en el juego anterior)

Abierto, cerrado, costado, costado. (Abren y cierran las piernas y saltan a uno y otro costado) (Variante: en lugar de saltar a los costados se mueven a uno y otro lado tocando con sus compañeras el cuerpo)

Ysuki, ysuki, ysuki, ysuki, ysuki. (Contornean el cuerpo en el lugar)

Autora: Macarena Arias.

Un marinerito: Ronda con golpes de manos de igual manera que al inicio de los juegos anteriores y entre cada acción que imita lo que se dice)

Un marinerito
me tiro un papel (imitan tirar un papel)
el papel decía
que me case con él.

Yo agarre la pluma (imitan escribir)
y le conteste
que me casaría
pero no con él.

No mamá, no papá. (Con el dedo indican dicen No)
soy muy chiquitita para ser mamá.

Tengo que lavar (imitan lavar)
tengo que planchar. (Imitan planchar)

Y a mi marido

tengo que aguantar. (Al decir esto las que quedan con las piernas abiertas deben aguantar a sus maridos y las que quedan con las piernas cruzadas no).

No me dieron nombre de autora porque ellas lo aprendieron de otras niñas, me manifestaron, pero no sabían si ella lo había creado.

Lady Di

Ronda y se golpean las manos de la siguiente manera: hacia adelante y centro delante de sí y al costado tocando sus manos con quienes tiene a su izq. y der.)

Este es el juego
del rey de España
más conocido
como el hombre araña.
Muy divertido para jugar.

Lady Di, Lady Di

Hula que te hula (Aquí hacen el movimiento de hula hula o contorno de cintura)

Lady Di, Lady Di

Cha, cha, cha (golpean las manos entre si)

1, 2, 3.

Variante

Lady Di, Lady Di
Hula que te hula
Lady Di, Lady Di
saca, saca, saca
one, two, tree.

Considero importante registrar los juegos jugados por el alumnado en los recreos a la vez que propiciar el conocimiento de otros similares a los observados y otros desconocidos. En su comunidad, paraje, pueblo, ciudad, etc., conviven seres humanos de diferentes orígenes étnicos englobados en las nacionalidades de los Estados Modernos. Conocer sus juegos y trasladarlos con ellos/as a la escuela, propicia la interculturalidad y la amplitud de la visión de esta sociedad multi o pluri étnica- multi o pluri cultural a la vez que destierra el “englobar” en una sola identidad a todas las venidas de ciertos lugares del planeta como por ejemplo se dice turco a todos los venidos de medio Oriente sin, a veces, saberse su real origen étnico el cual no necesariamente es ese. Y también conocer las identidades étnicas englobadas en esos estados, por ejemplo; El Piamonte era un reino englobado en Italia en determinada época de la historia de la humanidad, pero tenía su propia cultura e idioma (que pasó a llamarse dialecto...) que perdió al ser incorporado a este país y el idioma oficial fue el de otro reino.

Conocernos ayuda a comprendernos y si hay un dicho que indica “No se ama lo que no se conoce” tal vez conocer la historia del genocidio sufrido por los pueblos originarios de América, de África, el pueblo gitano, además de la de otros pueblos del mundo nos permita deshacer mitos y mirar la humanidad de una manera diferente.

ISBN 978-987-33-0053-0

