

RECREACION COMUNITARIA PRODUCTIVA

En el lenguaje cotidiano la recreación es sinónimo de entretenimiento, divertimento, actividad sin esfuerzo y no demasiado importante, que se desarrolla en un tiempo de poco valor social, en el tiempo no productivo, y se presenta como una actividad voluntaria. Aunque es un término de uso habitual, a la hora de definirlo no se encuentran demasiadas aproximaciones, pues encierra muchas actividades de distinta índole: juegos, actividades creativas, consumo cultural, turismo, entre otras. Digamos entonces que no es la actividad misma la que define a la recreación sino la actitud con la que el individuo se enfrenta a ella; la disposición del sujeto y la propia elección son factores fundamentales para poder definirla. Cualquier actividad puede ser considerada recreativa, siempre que alguien se dedique a ella por su voluntad, en su tiempo disponible, sin otro fin que el del placer por la propia actividad.

A partir de esto cualquier aproximación al concepto de recreación tendrá una relación marcada con la concepción del ocio o tiempo libre, su relación con el trabajo, la noción de libertad, el tipo de actividad, la percepción subjetiva de quien la realiza, entre otras.

A modo de aproximación conceptual citamos a Pablo Waichman:

«En todos los casos existe una relación marcada entre una temporalidad encarnada en los términos de tiempo libre u ocio, una acción concreta sobre la realidad; un grado de libertad expresado en la selección de la acción; y una satisfacción compensatoria o creativa que supone el fin a lograr con la actividad. A partir de lo antedicho, podríamos esbozar que la RECREACIÓN es:

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

Lo recreativo se vincula al concepto de ocio como una forma particular de ocio, entendido este como «[...] una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada, cuyo desarrollo resulta placentero al individuo».

La cuestión del ocio estuvo presente en todas las culturas, desde la antigua Grecia, donde era un tiempo integrado, de dedicación a la formación de la persona, al gobierno de sí, pasando por el Imperio Romano, donde se transformó en un instrumento de masas, donde

los espectáculos y las fiestas organizados por el Estado tenían el claro objetivo de dominación y de creación de conformidad. En definitiva, el ocio para los romanos era instrumental: un medio de control político sobre el pueblo. A partir del siglo XVII surgen nuevos valores morales y religiosos que consideran el trabajo una virtud suprema y el ocio un indeseable vicio. El protestantismo y el puritanismo inglés contraponen de manera absoluta trabajo y ocio: uno es productivo y el otro improductivo. El ocio es una pérdida de tiempo que ha de eliminarse de la vida de cualquier individuo que quiera salvarse o mantener una posición social decorosa.

Durante el siglo XX esto se modifica de forma acelerada. El trabajo está separado del resto de la vida de los hombres. El aumento del tiempo libre (reducción de la jornada de trabajo, fines de semana, vacaciones) permite la planificación de actividades para todos los sectores sociales. Deja de ser considerado un tiempo improductivo y se transforma en una verdadera industria económicamente rentable. Es un tiempo liberado de la producción y disponible para el consumo.

A partir de la segunda mitad del siglo XX empiezan a aparecer distintas visiones de la sociología del ocio y en consecuencia de una pedagogía del ocio. Se abren, por lo menos, dos visiones: el paradigma funcionalista (Friedman, Dumazedier y otros) y el paradigma marxista (Escuela de Frankfurt, Munné y otros.)

Para el paradigma funcionalista el ocio cumple una función social en la preservación de una sociedad estable, equilibrando las disfunciones que producen otras actividades humanas, especialmente el trabajo. El papel del ocio es compensar estas disfunciones del sistema social permitiendo el descanso, la diversión y el desarrollo personal y cultural de los individuos. Esta teoría de la 3D (descanso, diversión, desarrollo) será el pilar del paradigma. Considera un tiempo social fragmentado, con oposición de tiempo de trabajo y tiempo libre; es en este último que se va a desarrollar el ocio, entendido como la vivencia subjetiva que conduce a la realización del ser y al desarrollo personal. El tiempo libre pertenece al individuo y no está condicionado socialmente; en esto radica la libertad del tiempo libre, en la capacidad de desarrollar actividades libremente elegidas y afectadas a la esfera de lo privado. Este paradigma generó una utopía en la que se concretarían la autonomía del individuo, la democratización de la cultura y la humanización de la tecnología.

A partir de esto se desarrolló la corriente del recreacionismo, que surge principalmente en Estados Unidos y Reino Unido. Más que un modelo organizado es un modelo de acción que suele caracterizarse por acciones al aire libre que tienen como sentido el uso positivo

y constructivo del tiempo libre. Su fin es el uso del tiempo liberado de obligaciones en actividades placenteras y saludables, se centra en el juego como actividad principal.

«[...] el recreacionismo responde a una sociedad tecnificada e interesada en que las personas se di-viertan, es decir se distraigan y ocupen de un modo socialmente satisfactorio su tiempo de ocio, considerado como un tiempo excedente, del que se dispone para regenerarse sin degenerarse».

En suma, el recreacionismo se estructura a partir de un tiempo disponible y una oferta de actividades variadas para «ocuparlo», en un sentido positivo y constructivo. Podríamos decir que es una pedagogía de la actividad.

Los marxistas vieron en el ocio de masas un instrumento por el cual se extendía la dominación que se daba en el trabajo industrial. Esta visión crítica al funcionalismo dio lugar al desarrollo de una nueva visión. Es así que los neomarxistas de la Escuela de Frankfurt insisten en el carácter alienante y despersonalizador del ocio, al menos tal como se presenta en las sociedades actuales. El ocio, dicen, está destinado a prolongar los mecanismos de sujeción propios del trabajo por otros medios más sutiles. El consumo se convierte en la primera ocupación del ocio. La propaganda que los medios de comunicación difunden es el instrumento para ir penetrando en la opinión y las costumbres de los hombres a fin de controlarlas y modelarlas según las conveniencias de la industria del ocio.

En general, los marxistas usan la denominación tiempo libre en contraposición al ocio, pues ven el ocio como representante de valores individuales, contrario a sus ideas. Por otro lado, ven en el tiempo libre espacio para el desarrollo personal y social, un tiempo para la acción en palabras de Arendt:

«La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición —no sólo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*— de toda vida política».

Tomando como punto de partida esta perspectiva surgen por lo menos dos corrientes de recreación.

La animación sociocultural. Surge inicialmente en Francia y España como metodología de la educación de adultos y la educación permanente. Se configura como una metodología (la animación, que hace referencia a los animadores) y como un movimiento sociopedagógico en sí mismo, que pretende la participación social y la democratización de la cultura desde una clave de trabajo comunitario.

Según J. Trilla Bernet:

«[...] entendemos por animación sociocultural el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones, en el marco de un territorio concreto, sobre una comunidad o sector de la misma, con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el proceso de su propio desarrollo social y cultural».

Podríamos decir entonces que es una pedagogía de la participación comunitaria, que toma lo recreativo como forma fundamental de su accionar metodológico.

La recreación educativa. Es la más desarrollada en Uruguay, sobre todo a partir de la década de 1980. Surge de la educación infantil, vinculada a la llamada «educación no formal». Se plantea como un modelo de intervención educativa a largo plazo, como modelo vivencial en el ocio. Tiene un carácter formador que se basa en situaciones, vivencias y experiencias que dotan al sujeto de aprendizajes para la autonomía en el uso del tiempo. Es la educación en y del tiempo libre, en el pasaje del tiempo liberado de al tiempo liberado para.

Si el recreacionismo se centra en la actividad, esta concepción lo hace en el desarrollo de proyectos que apunten a la autonomía del sujeto en todos sus tiempos. Si la animación sociocultural trabaja a partir de los emergentes grupales, la recreación educativa lo valida, pero poniendo énfasis en el cumplimiento de objetivos (individuales o grupales). Estaríamos entonces frente a una pedagogía del proyecto.

Podemos concluir que los conceptos de ocio y de tiempo libre han ido cambiando a lo largo de la historia, de la mano del cambio en la concepción del tiempo humano, la estructura social y el trabajo. Pensarlo como un tiempo funcional a otro (el del trabajo, basado en la perspectiva funcionalista) o como un tiempo con valor en sí mismo (integrado al resto de la vida, desde la perspectiva marxista) cambia radicalmente la forma como afrontamos la tarea recreativa.

A modo de cierre de este apartado nos parece importante resaltar las distintas visiones acerca de la recreación y la necesidad de tomar una postura en lo que nos atañe.

Pensar en la recreación en las escuelas nos lleva a tomar decisiones en cuanto al para qué de esta actividad. Podríamos pensar que la recreación aporta a la escuela en general y a la Educación Física en particular una actividad distendida y placentera con un fin en sí misma, que divierte y distrae. Si esto no va acompañado de una intencionalidad educativa caeremos en un activismo funcional, en una disgregación entre un tiempo útil y trabajoso (el aula) y un tiempo de distensión y divertimento (la recreación en el marco de la Educación Física). Las estructuras sociales y del mundo del trabajo están cambiando a un ritmo vertiginoso y es necesario pensar cuál es el lugar de la recreación hoy, cuando la utilización de los tiempos es distinta y la desocupación y la multiocupación son extremos que atentan contra la vivencia plena del ocio.

Los medios de comunicación nos bombardean constantemente indicándonos qué consumir y cómo consumir nuestros tiempos disponibles. Educar en función de la utilización del tiempo disponible es también una tarea de la educación. Nos parece importante la posibilidad de la educación en y para el tiempo libre, que otorgue un carácter intencionado a nuestras acciones para que sean educativas. Esto implica un desarrollo participativo y generador de experiencias en los sujetos, que parta de sus intereses y los potencie. Para esto es necesario enriquecer el medio, brindar a los sujetos nuevos horizontes en el uso de sus tiempos, mediar con lo que la cultura ofrece y proponer una mirada crítica que le dé un sentido a la acción. En este sentido, creemos que el juego, ya sea propuesto por el profesor de Educación Física o por los propios niños, ocupa un lugar importante en la práctica recreativa. Desarrollaremos a continuación algunas ideas que nos permitan reflexionar sobre este fenómeno.

EL JUEGO, EL JUGAR Y LOS JUEGOS RECREACIÓN

«Porque, digámoslo de una vez: sólo juega el hombre cuando es hombre en pleno sentido de la palabra; y sólo es plenamente hombre cuando juega». F. Schiller. La educación estética del hombre. Carta XV

Vivimos en un momento bastante paradójico. Al decir de Graciela Scheines, el juego tiene una valoración inédita, nunca fue tomado tan en serio. El derecho del niño a jugar es una expresión de ello, así como la incorporación del juego como herramienta educativa, por momentos con pensamientos mágicos de que el juego todo lo puede. Al mismo tiempo se

encuentra amenazado: hasta no hace mucho el juego era algo de dominio de los niños, mientras que el de los adultos era el «fuera del juego». Hoy intentamos ejercer (sin mucho éxito, por suerte) ese dominio también dentro del juego. Pensar en una guía de actividades lúdicas en el marco de la escuela nos enfrenta a la tensión permanente entre la utilización del juego como herramienta educativa y la experiencia vital que jugar nos genera a los seres humanos. Esa tensión se expresa de muchas maneras: entre el recurso didáctico y el caos, la deriva y el vacío del que parte el jugar, entre lo que el docente propone y el sujeto toma para sí, entre el juego y el jugar, entre la enseñanza y el aprendizaje.

Entremos en juego.

El juego está presente en la actividad humana desde todos los tiempos. Pertenece, junto con el arte, a lo más primitivo del ser humano, razón por la cual cualquier aproximación teórica nos acerca a un concepto, pero no lo abarcará en su totalidad. Su lugar en la cultura no ha sido tenido en cuenta en profundidad hasta principios del siglo XX. La primera referencia académica del fenómeno del juego desde el punto de vista cultural se encuentra en *Homo ludens*, de J. Huizinga.⁹ La idea principal del libro consiste en afirmar que la cultura nace del juego y se nos presenta como juego. Para el autor el juego no tiene una explicación racional ya que es una actividad primaria que corrobora el carácter supralógico de nuestra inserción en el mundo. Es a partir del juego que comenzamos a formar parte de lo humano. El arte, el mito, la política, la religión, la ciencia, la justicia, la economía llegan a nosotros primero en forma de juego. El autor parte de la imposibilidad de definir el juego, dada su naturaleza polimórfica, pero encuentra algunos aspectos comunes:

«El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente».

Tomando como punto de partida esta obra y los aportes de Roger Caillois en 1958 en su obra *Los juegos y los hombres*, subrayamos algunos aspectos que nos parecen fundamentales para entender el fenómeno lúdico¹²:

- El juego es una actividad libre. Es libre en tanto es una actividad absolutamente voluntaria, nadie puede obligar a jugar a otro; se podrá obligar a que repita un movimiento o acción, pero eso no implica que esté jugando.

Por otra parte, es libre en el sentido de que las reglas morales quedan suspendidas en el juego, las posibilidades de ser y hacer en el juego son infinitas. A modo de ejemplo: en la moral imperante matar es algo prohibido; sin embargo, en el juego está permitido. Esta libertad queda supeditada a la cultura, no es una libertad infinita sino enmarcada en esa sujeción. El caso de los juegos y juguetes separados por género es un ejemplo de esto. Pero, como veremos más adelante, esa sujeción se aplica al juego y no a la acción de jugar.

- El juego no es la vida corriente. Se presenta como una actividad separada de la vida corriente, abre una brecha en la realidad cotidiana y se rige por otros parámetros, «[...] toma sentido en la medida en que representa una vía de escape del mundo de las obligaciones. Tiene el carácter del “como si” de un intermezzo que suspende momentáneamente la vida cotidiana».13 Las leyes quedan en suspenso y la regla del juego pasa a ser la soberana.
- El juego se desarrolla dentro de un campo limitado de espacio y tiempo. Tiene un comienzo y un fin, parámetros que establecen los límites del juego. La capacidad humana de distinguir el juego de lo que no lo es permite distinguir espacios-tiempos de juego y de no juego. Las vivencias subjetivas de ese tiempo y ese espacio son singulares, empiezan, terminan y son irrepetibles. El espacio de juego será la cancha, el patio, la vereda, la mesa, el tablero, la habitación.
- El juego crea un orden propio y absoluto. Todo aquel que participa voluntariamente en el juego se somete a sus reglas absolutas, que suspenden momentáneamente el orden cotidiano. Esto crea un factor de incertidumbre y tensión en su desarrollo.
- El juego es una actividad incierta. Para que el juego tenga sentido el desarrollo y el resultado deben ser inciertos. Si ya sabemos de antemano qué va a pasar en el juego, cómo se va a desarrollar, quién va a ganar, qué conclusiones vamos a sacar, el jugar pierde el sentido.

Existe una diferencia entre el jugar y los juegos, entre la acción y la regla. Esta diferencia ya la plantea Donald Winnicott: «Resulta evidente que establezco una diferencia significativa entre el sustantivo juego y el verbo sustantivado jugar».14 Es así que juego y jugar nombran dos dimensiones distintas del fenómeno lúdico. El juego hace referencia a un conjunto de reglas, una estructura estática, un producto acabado (lo que en inglés se denomina game), mientras que el jugar (en inglés play) denomina a una acción, un aquí y

ahora, un acontecimiento, una forma de transitar el tiempo y el espacio, una vivencia y una experiencia estética.

Todo juego tiene reglas que pueden ir de las más simples (no pisar la línea de las baldosas) a estructuras más complejas (juegos de mesa, deportivos, etcétera); la regla es lo que hace al juego. Pero también jugar, desenvolverse dentro de esas reglas, es fundar un orden y someterse voluntariamente y con placer a él. Sin sometimiento a las reglas el juego no es posible. Dice Graciela Scheines:

«[...] el buen jugador es quien se esfuerza y pone sus cinco sentidos en la actividad lúdica, no olvida las reglas y sabe que, mientras juega, forma parte de un orden.

También sabe que el juego consiste en modificar ese orden para transformarlo en otro, y que cada movimiento dentro del juego apuntará hacia ese “otro” orden que él (o su equipo) quiere imponer».

El verdadero jugador es el que con picardía, astucia y táctica sabe moverse dentro de esas reglas. A diferencia de lo que ocurre con la ley, quien hace trampa en las reglas «se sale del juego»: desconocer la regla es desconocer el juego.

Esas reglas fundan un nuevo orden. Ese orden se funda desde el caos o el vacío (caos y vacío tienen un mismo origen etimológico). Si para jugar es necesario interrumpir momentáneamente el orden que rige la vida, la escala de valores, los usos y las jerarquías, es a partir del vacío y el caos que se genera, que el juego se puede desarrollar. «La palanca de arranque de cualquier juego es siempre el impulso compulsivo de convertir el caos en orden, el vacío en lleno y la deriva en rumbo. Jugar es el camino entre esos opuestos».

EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN

Educar es «[...] promover lo humano y construir humanidad [...] ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos». Philippe Meirieu, La opción de educar.

El lugar del juego en la educación ha ido cobrando prestigio en las últimas décadas, sobre todo como metodología de enseñanza. De alguna manera se cambió la máxima «la letra con sangre entra» por «la letra con juego entra». Esto presenta una gran amenaza para la

educación, pues implica cambiar la sangre por el juego sin modificar los conceptos de educación. Al respecto advierte Graciela Scheines:

«El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraiga en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar».

Lo que no funciona en la educación no es el juego, sino la concepción de que los niños son recipientes a llenar, la concepción de sujeto de la educación que esto encierra.

Utilizamos el concepto de sujeto de la educación en relación a la conceptualización de Herbart¹⁸ que plantea que la relación educativa se compone por un agente de la educación que lleva adelante acciones intencionadas con el fin de educar:

«Su tarea es crear un lugar que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese lugar libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él, para entonces, ir al encuentro de los demás».¹⁹

Se postula la presencia de un sujeto de la educación, que es quien tiene el deseo de aprender, quien acepta ocupar el lugar de «aprendiente». La decisión de ocupar el lugar de sujeto de la educación únicamente puede ser tomada por el propio sujeto: nadie puede tomar por el otro la decisión de aprender, pues no se puede obligar a nadie a aprender algo que no quiere. Es decir, no por el simple hecho de que el niño se encuentre frente a nosotros en una institución educativa se convierte en sujeto de la educación, sino que necesitamos su consentimiento a ocupar ese lugar. Esto se dará en función de las acciones que los agentes de la educación llevemos adelante, de la oferta que le hagamos, de las condiciones objetivas en que se dan las acciones (institucionales, sociales, de tiempo, etcétera) y de sus propios deseos de aprender.

«Respecto a esa decisión, para qué decirlo, el educador no puede hacer más que aceptar su no-poder, admitir que no dispone de ningún medio directo de actuar sobre el otro [...] consiste en constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle».

No debemos confundir el «no-poder» del educador sobre la decisión de aprender con el poder que sí tiene de generar condiciones que favorezcan esa decisión. El educador puede construir «espacios de seguridad»:

«Crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás. [...] Hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo».

Por último, la presencia de contenidos educativos, sin los cuales la relación que se genera sería de otra índole. Los contenidos son el qué de la transmisión y otorgan el lugar de encuentro entre el agente y el sujeto, son los que otorgan significado a la relación. En nuestro caso los diferentes juegos serán los contenidos en tanto tengan un fin en sí mismo. La intención de la selección de esos juegos será ampliar el conocimiento de juegos, que le permitirá al sujeto apropiarse de ellos y transformarlos. Los contenidos están íntimamente relacionados con los efectos, pero no son ellos, se diferencian. Los efectos son el deseo que hay detrás de la elección de esos contenidos en relación a la intencionalidad y a las finalidades de la propuesta. Los efectos son algo diferido en el tiempo, a futuro. Los contenidos ocurren en el ahora de la relación educativa.

Ahora bien, advertíamos al principio de este capítulo la inconveniencia de utilizar el juego como herramienta educativa; desarrollaremos un poco más este aspecto. Podemos afirmar que convertir el juego en herramienta es reducirlo al punto de no-juego. El juego se aleja de la herramienta porque no lo podemos manipular a nuestro antojo. La herramienta, al manipularse en forma externa, excluye la posibilidad de jugar. Todo lo que el juego va ganando en herramienta lo pierde en tanto juego y todo lo que la herramienta gana en juego lo pierde en herramienta. El juego al transformarse en herramienta se disciplina, se ordena, y esto atenta contra su esencia. La herramienta al convertirse en juego introduce el caos y, por ende, pierde la posibilidad de anticipación, de predicción. Todo juego puede ser educativo en tanto cumpla como juego; sin embargo, en la medida en que quiera expresamente devenir educativo, va perdiendo su capacidad formadora.

Si el juego nace del caos, el vacío y la deriva, si las reglas de la vida cotidiana quedan suspendidas, si son los jugadores quienes dominan el juego, ¿qué nos queda como agentes de la educación con respecto al juego? Generar las condiciones para que el jugar suceda, brindar un espacio de seguridad para que los niños se puedan desenvolver y expresar

dentro del juego. Centrarse en el acontecimiento, en lo que pasa acá y ahora, ir al encuentro con el otro y construir juntos ese orden, ese lleno, ese rumbo. El acontecimiento es:

«[...] un estallido de sentido, algo que no puede ser programable, una irrupción imprevista: el comienzo de una nueva narrativa, de una nueva comprensión, de una nueva relación con el mundo. El acontecimiento es, además, una determinada experiencia de la vivencia del tiempo. Esto significa, entonces, que el acontecimiento sólo se explica como una ocasión, como estado de excepción, como lo imprevisible, como un instante del todo original, como aquello que irrumpe por sorpresa y resquebraja la continuidad del tiempo. Y el impacto del acontecimiento sólo puede estar en esa relación inédita que nosotros establecemos con ese hecho o bien con aquello que ese hecho produce y provoca en nosotros».

Será necesario para eso soltar la tendencia a la explicación, la interpretación y el dominio del espacio de juego y brindar un espacio de gobierno compartido en comunión con la pasión que la regla del juego nos permite. Creemos en la potencia del juego en las escuelas como generador de encuentros entre los sujetos, entre los jugadores. El juego como un aporte fundamental en la generación de vivencias que lleven a la experiencia placentera. Invitar a jugar y dar un espacio para el acontecimiento, para el encuentro aquí y ahora. El juego como aporte a la convivencia, a la generación de espacios de inclusión y como forma de habitar los centros educativos. Habitar²³ en el sentido de fundar lugares donde se produzca encuentro, ligazón, demarcando tiempo-espacio, dando las herramientas a quienes llegan para convertirse en pobladores, lugareños. La idea de hospitalidad resulta poderosa como forma de empezar a habitar: acoger al que viene de afuera, al extranjero²⁴ que quizá no maneje nuestras costumbres o ni siquiera nuestra lengua. Educar implica fundar un encuentro para dejar de ser mutuamente extranjeros. Siguiendo las ideas de Meirieu: construir espacios de seguridad, espacios en los que el sujeto se anime a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo²⁵, hacer para que el otro pueda ir haciéndose a sí mismo.

La cuestión del método en recreación es algo poco desarrollado, más allá de encontrar algunas recomendaciones para invitar a jugar que se pueden encontrar en diferentes manuales. Existen, en las ciencias en general, muchos métodos, es decir, el método no es único. En términos generales podemos decir que el método es un conjunto de reglas, que intentan acercar a la verdad, que pueden ser aplicadas por todos, es decir, que ese conjunto de reglas debiese funcionar independientemente de quien las aplique. Esto en educación no funciona del todo, es decir, la aplicación de ese conjunto de reglas dependerá de lo que

cada docente adapte a sus propias circunstancias. Las recomendaciones que desarrollaremos tendrán que ser tomadas como propuestas a reelaborar por el docente, no como un conjunto de recetas que nos aseguren un resultado.

Para llevar adelante actividades lúdicas es importante el clima generado, que habilite a los jugadores a desplegarse libremente, aplicar las reglas de forma justa, prestar atención a las energías puestas en los juegos y que quien propone se anime a jugar. Como vimos, todos los juegos tienen reglas que varían en su complejidad, se recomienda desde un principio aclarar que la regla número uno de todos los juegos es primero no hacer daño. Esta frase viene del latín *primum non nocere*, es el primer principio del juramento hipocrático y forma parte de la ética del buen jugador.

Anteriormente pusimos en juicio la utilización del juego como herramienta educativa. No obstante, creemos que el juego tiene, o debe tener, un lugar importante en la tarea de educar. El juego es un generador de experiencias múltiples, de vivencias que dejan su huella en nuestro ser. Ahora bien, quien juega compromete todo su ser en el desarrollo del juego, no se preocupa, durante el tiempo de juego, de lo que está aprendiendo o de la experiencia que le está generando; será, pues, necesario tomar un tiempo inmediato posterior al juego para poner en palabras lo vivido y generar o reafirmar lo que se quiera enseñar.

BIBLIOGRAFIA:

AMBROSINI, Cristina (2007). *Del monstruo al estratega: ética y juegos*. Buenos Aires: C.C.C. Educando.

ARENDR, Hannah (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

CASTRO, Matías, FERNÁNDEZ, Roxana (2010). *Cazacurioso, juegos tradicionales en Uruguay*. Montevideo: Estuario Editora.

CONDE, Loreley (agosto de 2009). «El juego en la enseñanza: aportes de la Educación Física a los procesos de aprendizaje». En: *Revista Quehacer Educativo* N° 96, Montevideo.

DERRIDA, Jacques (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

HUIZINGA, Johan (1990). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

LEWkowICZ, I., CANTARELLI, M., y GRUPODOCE (2003). Del fragmento a la situación. Buenos Aires: Altamira.

MEIRIEU, Philippe (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

MEIRIEU, Philippe (2001). La opción de educar. Barcelona: Octaedro.

PAVIA, Víctor (1994). Juegos que vienen de antes. Buenos Aires: Hvmánitas.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1999). El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.

PUIG ROVIRA J.M., TRILLA BERNET. J. (1996). La pedagogía del ocio. Barcelona: Laertes.

SHCHEINES, Graciela (1998). Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires: Eudeba.