

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN Y CAMBIO  
EDUCATIVO

TRABAJO DE FINAL DE MÁSTER  
Septiembre 2016

**EL JUEGO DE MESA COMO  
EXPERIENCIA  
INTERGENERACIONAL**

*Una aproximación narrativa  
y  
autobiográfica*

***Maite Lafarga Fuertes  
Contreras***  
*DNI: 72810127-Q  
maitelafarga@gmail.com*

***Tutor: José***



# ÍNDICE DE CONTENIDO

Parte 1: Diseño de la investigación

## **JUGAR LA INVESTIGACIÓN PARA INVESTIGAR EL JUEGO**

*Una aproximación narrativa sobre el juego de mesa como experiencia de relación intergeneracional*

<b>1. EL JUEGO EN JUEGO:</b>	<b>3</b>
Fundamentación-----	
1.1. <b>De oca a oca, y tiro porque me toca:</b> Introducción .....	3
1.2. <b>El viejo descampado:</b> Despertar de una inquietud.....	3
1.3. <b>Del viejo descampado a tantas otras historias:</b> Recorrido temático-teórico.....	6
1.4. <b>Y al final de un camino... otro camino:</b> Preguntas de la investigación.....	10
<b>2. SOMOS LAS HISTORIAS QUE NOS CONTAMOS: Una investigación narrativa de la experiencia vivida-----</b>	<b>14</b>
2.1. <b>¿Y por qué?:</b> introducción.....	14
2.2. <b>En busca de otras preguntas:</b> los objetivos de la investigación.....	16
2.3. <b>Una investigación personal:</b> con personas, por personas, para personas.....	18
<b>3. PREGUNTAS SIN RESPUESTA: Diseño de la investigación-----</b>	<b>23</b>
3.1. <b>¿Con quién?</b> .....	23
3.2. <b>¿Dónde?</b> .....	24
3.4. <b>¿Dómo?</b> .....	25
3.5. <b>¿Cuándo?</b> .....	31
3.6. <b>Temporalización.</b> .....	33
<b>4. BIBLIOGRAFÍA -----</b>	<b>33</b>

Parte 2: Ampliación del marco teórico

## **LA VIDA ES JUEGO**

*Un soliloquio sobre juego, cultura y educación*

<b>1. INTRODUCCIÓN-----</b>	<b>37</b>
-----------------------------	-----------

2. EL VIEJO DESCAMPADO-----	37
3. DEL VIEJO DESCAMPADO A TANTAS OTRAS HISTORIAS-----	41
4. JUEGO, CULTURA Y EDUCACIÓN-----	48
5. CONCLUSIONES-----	51
6. BIBLIOGRAFÍA-----	52

## Parte 1: Diseño de la investigación

# **JUGAR LA INVESTIGACIÓN PARA INVESTIGAR EL JUEGO:**

*Una aproximación narrativa sobre el  
juego de mesa como experiencia de  
relación intergeneracional*

# 1. EL JUEGO EN JUEGO: Fundamentación

## 1.1. DE OCA A OCA, Y TIRO PORQUE ME TOCA: Introducción

Durante este curso he realizado una pequeña investigación histórica y conceptual sobre el juego y sus implicaciones socio-educativas. Gracias a la experiencia académica en algunas asignaturas del máster, he profundizado en el tema a través de la indagación autobiográfica, trabajando en mi historia de juego.

En este ejercicio reflexivo de retrospectiva, he podido revelar una inquietud personal (y profundizar en ella) además de aproximarme a formas de investigación fenomenológica-hermenéutica. Puesto que ha resultado un ejercicio necesario para concretar este trabajo de investigación, me es imposible obviarlo como parte del proceso que da forma a mi Trabajo de Final de Máster. Por este motivo, pretendo dar cuenta aquí de este movimiento, y al mismo tiempo enhebrarlo con los fundamentos teóricos y las principales bases temáticas de la investigación. Como afirma Clandinin *"the initial autobiographical narrative inquiries allow us to awaken to how we position ourselves in relation to future participants and to how we frame our research puzzles."* (Clandinin, Caine, Lessard y Huber, 2016 p.26)

Para ello, utilizaré la narración de algunas de estas historias personales y haré referencia a otras que relato de forma más detallada y extensa en la segunda parte del trabajo. Estas historias me permiten revelar los aspectos teóricos que fundamentan la investigación así como sus principales ejes temáticos, al mismo tiempo que me revelo a mí misma tratando de ponerme en juego como investigadora, es decir compartiendo honestamente la posición simbólica desde la que investigo.

El título de esta pequeña introducción hace por tanto referencia a una primera casilla (la investigación bibliográfica y autobiográfica) que ha sido detonante de tantas inquietudes, de tantas preguntas e intereses. Y también expresa la manera en que esa casilla (esas inquietudes) me transporta directamente a una siguiente en la que seguir profundizando y preguntando. "De oca a oca": ese salto de una pregunta a otra pregunta que es en definitiva el movimiento natural de cualquier persona entregada a la tarea de investigar.

## 1.2. EL VIEJO DESCAMPADO: Despertar de una inquietud

Este camino comienza hace algunos años. Apenas cumplidos los 16 regresé al barrio en el que había crecido, Etxabakoitz, un lugar marginal en el extrarradio de Iruña. En ese retorno al espacio donde jugaba de niña me encontré con mi pasado, con mi infancia... Y embriagada de nostalgia escribí, casi entre lágrimas, algunas líneas. Todo había cambiado mucho, y en ese recordar me di cuenta de que había crecido casi sin darme cuenta, de que me estaba olvidando de jugar. Escribí (entre otras cosas) sobre el viejo descampado: un lugar salvaje, descuidado y

sucio... Y mis palabras estaban teñidas de tristeza, porque aquel lugar donde tantos juegos y aventuras había vivido, aquel lugar tan emocionante y divertido ya no era tal. Sin que nadie nos preguntase si nos gustaba o no, el descampado había sido sustituido por una gran zona ajardinada y un pequeño recinto con columpios.

Al volver a leer, 10 años más tarde, aquellas líneas (que relato más detalladamente en la segunda parte del trabajo) observo lo que esta experiencia tiene de interesante a la hora de pensar lo educativo. Y es que a veces las personas adultas pensamos y estructuramos el juego de los niños y niñas. Más aun, pensamos y estructuramos su vida, sin ser del todo conscientes de lo que eso significa, sin siquiera preguntarles... Sin siquiera preguntarnos si acaso ese movimiento responde a una necesidad de la infancia (que es lo que rápidamente argumentamos) o a nuestro propio interés. Aquel viejo descampado había desaparecido, había cambiado sin que nadie nos preguntase si lo queríamos o no de otra manera.

El parque infantil que sustituyó al descampado simboliza ese ejercicio de pensar para la infancia pero sin la infancia, de acotar su juego, de relegarlo a un espacio diminuto y estructurarlo en un algo pensado por nosotras (personas adultas) para lo que creemos su propio beneficio; Simboliza esa actitud de invisibilizar y pensar por la infancia que Tonucci critica en su obra *La ciudad de los niños* (Tonucci, 2015). En definitiva, aquel parque infantil es el símbolo de ese empeño del mundo adulto en domesticar y definir lo que los niños y niñas serán, en decirles dónde y cómo tienen que jugar, dónde y cómo tienen que ser.

Sin importar lo que realmente significa este parque infantil (porque tendrá tantos significados como personas lo observen), lo importante es que había despertado en mí una inquietud por esa forma especial de mirar que tienen los niños y niñas (Tonnuccio, 2007) esa forma especial de jugar. Había despertado una inquietud por pensar la manera en que las personas adultas miran la infancia, olvidando que son el otro, la otra... Y sobre todo olvidando que son ahora, porque a menudo observamos a los niños y niñas como potencia de algo (como futuros ciudadanos, futuros padres y madres, futuras trabajadoras...) Y pensamos en lo que serán, sin darnos cuenta de que lo único real, es lo que son.

Volver (a mis 27 años) a aquel parque infantil, es el comienzo de una indagación profunda acerca de la infancia y de la manera en que como personas adultas nos relacionamos con ella; Y también es la consciencia de que aquel momento fue el germen de lo que soy, de esa decisión de colocar el juego como algo fundamental para mi vida. Por eso ambas necesidades, ambas inquietudes, dan sentido a esta investigación en tanto que movimiento personal que surge del amor: El amor a la infancia (a los niños y niñas) y el amor al juego (a jugar) que vertebran todo lo que soy y he sido hasta la fecha.

Indagando más en profundidad acerca de esta inquietud, he descubierto el término *cultura*

*de la infancia*, que se convierte en eje central de esta investigación junto con la idea de *protagonismo infantil* o *participación protagónica*, que otorga un valor, un lugar en el mundo, a esa "cultura" de los niños y niñas, valorándoles no sólo como futuro, sino (por encima de todo) como presente.

Desde que en el siglo XVII surge la idea de infancia, desde ese momento la forma en que las personas adultas la hemos acotado y definido ha sido muy variada. En el siglo XXI, la globalización ha propiciado una idea común de cómo debería ser la infancia, olvidando que han existido (y pueden existir) muchas maneras de entenderla. Esto se traduce en la naturalización de la brecha entre adultos y niños que entiende a la nueva generación como "lo que todavía no es". La homogeneización del colectivo "infancia" (obviando diferencias a menudo tan relevantes como las de género etnia o clase) permite decidir sobre ella en base a parámetros comunes (Boyden y Ennew, 2001), sin tener en cuenta que los niños y niñas también tienen voz, voluntad y capacidad para opinar y decidir.

*La cultura de la infancia* es un término ambiguo. Cuando utilizo esta expresión, me refiero a la forma especial de mirar (desde la novedad) que solamente los más pequeños pueden regalarnos, a esa imagen del niño recogida en las viñetas de Frato (Tonnuccio, 2007). A veces, para quienes acaban de llegar al mundo, es difícil entender la lógica de las normas sociales. Que existe una *cultura de la infancia* significa que los niños y niñas aun están en el proceso de asimilar aquellas normas que nosotras (personas adultas) tenemos ya interiorizadas. Por eso su manera de ver el mundo es a veces algo distinta (muchos dirán que errónea, equivocada) y se rige por unos valores que no siempre coinciden con los nuestros. Esto es, en definitiva, la *cultura de la infancia*, esa forma peculiar (única) de ser y estar en el mundo propia de cada una de las criaturas que acaban de llegar. Esta especial manera de ver, tiene su origen en la distancia con que viven la sociedad en la que han nacido, en la distancia desde la que observan una cultura que (como veremos en el próximo apartado) juegan constantemente para alcanzar a comprender y asimilar. Alfredo Hoyuelos (2009) arroja algo de luz sobre el concepto, y a partir de la tradición Reggio Emilia alerta sobre la necesidad de escuchar a los niños y niñas, de respetar sus ritmos y confiar en su capacidad para aprender.

Me refiero a la *cultura de la infancia* como la alteridad de ser niño (o niña), pero hay expresiones parecidas que pueden llevar a equívoco como la de *cultura infantil* (muy extendida a lo largo del último siglo). Basándose en una idea globalizada de infancia, se definen sus características y necesidades y se crea para ellos una serie de productos culturales que transmiten una forma de ver el mundo, unos valores (una cultura, en definitiva) que como ya alertó la escuela de Franckfurt al hablar de la *industria cultural* (Adorno y Horkeimer, 1998) responden a las necesidades del poder. A menudo la *cultura infantil* es entendida como esa producción de

juegos, juguetes, películas e historias, productos culturales que según Steinberg son creados por las empresas comerciales utilizando la fantasía y el deseo de los niños y niñas para difundir una cultura que *se mezcla con las ideologías empresariales y los valores del libre mercado* (Steinberg y Kincheloe, 2000:18). En el próximo apartado desarrollaré un poco más cómo el juego se imbuye de este poder de la fantasía y el deseo. Además, trataré de profundizar un poco más en el juego como producto cultural y sobre cómo la industria lo utiliza para la manipulación (sobre todo el juego de mesa y el videojuego).

Tras esta disertación sobre lo inapropiado de aquel parque infantil y el peligro de la proliferación de productos culturales para la infancia, podría pensarse que la historia del viejo descampado tiene algo de reproche hacia la intrusión de la persona adulta en el juego de los niños y niñas. Podría pensarse como un "¡dejadnos jugar en paz!" que la Maite niña clamaba en el recuerdo de la adolescente que garabateaba su desconsuelo en un cuaderno... Sin embargo hoy, en el ejercicio de reconstruir mi historia de juego, me doy cuenta de la importancia que las personas adultas han tenido siempre en la labor de acompañar mis experiencias lúdicas:

El relato de aquellos días en que habría necesitado de alguien que me ayudase a entender qué me estaba pasando durante un juego, a separar entre juego y realidad... Las historias de mi padre señalando cosas del mundo para que pudiese hacerlas formar parte de mi juego... Los momentos de juego dirigidos por personas adultas en los que siempre podía sentir la seguridad y el placer de estar siendo observada, valorada... Son muchos los momentos felices en los que el juego es mediación para la relación con la persona adulta, y aunque no puedo detenerme aquí a relatar cada uno de ellos, la conclusión es que al fin y al cabo el grito de aquella pequeña Maite para los adultos, lejos de ser un "¡dejadnos jugar en paz!" sería hoy algo así como: Pensad en nosotros, estad ahí siempre acompañándonos, pero preguntadnos. Preguntadnos cómo queremos jugar y si queremos jugar con vosotros... Y sobre todo deteneos a escuchar la respuesta.

### **1.3. DEL VIEJO DESCAMPADO A TANTAS OTRAS HISTORIAS: Recorrido temático-teórico**

11 años. Era un día de lluvia, y como tantos otros días grises, jugábamos a un juego de mesa. Era el juego más jugado en los hogares de todo el mundo, un clásico, el por todos conocido Monopoly...

14 años. Era un día soleado, y como tantos otros días de piscina, jugábamos a un juego de cartas. Era un juego al que llamábamos Come-mierda en referencia a esa figura (que se encarga de los trabajos más desagradables en una empresa)...

18 años. Era un día aburrido, y como tantos otros días muertos, jugábamos a un juego de

mesa. Era un conocido juego de estrategia, el Risk El juego de la conquista del mundo...

27 años. Es un día cualquiera, y podría estar jugando a cualquiera de estos juegos... Sin embargo cada uno de estos momentos encierra un algo especial, es un fragmento de realidad atesorado por alguna razón en mi memoria, que convierte cada uno de esos días concretos, cada uno de esos recuerdos de la experiencia vivida, en Otros días, en Otras historias. Los convierte en Ese día de lluvia, en Ese día soleado, y en Ese día aburrido.

Así comienza el apartado homónimo a través del cual (en la segunda parte de este trabajo) desarrollo el relato de algunos momentos de juego que recuerdo especialmente. Son momentos importantes porque dicen algo importante no solamente para mí sino también para la pedagogía. Son momentos que hablan sobre jugar, y sobre esa relación con el mundo adulto y con las personas adultas (con la cultura) que a través de esta actividad tenemos el placer de experimentar cuando somos pequeñas (o no tan pequeñas). Por este motivo, aunque no relataré aquí todos estos sucesos, sí quiero rescatar algo de la esencia de cada uno de estos días:

Aquel día de lluvia en que jugaba al Monopoly sucedió que una persona adulta que pasaba por allí me dijo que estaba jugando mal. Al jugar entramos en un tiempo y espacio ficticios separados de la realidad, lo que nos permite *ser de otro modo que en la vida corriente* (Huizinga, 2012: 22). Este "ser otro" hace posible probar diferentes formas de ser y hacer en un entorno de seguridad (ya que al estar separado de la realidad, no existen consecuencias más allá de perder la partida) convirtiendo al juego en una suerte de laboratorio para el ensayo y el error (Brown, 2009). Yo tenía la oportunidad, a través de aquella partida de Monopoly de experimentar qué significa especular, cómo se siente ser rica y aprovecharse de otras personas para ello (tal es el objetivo del juego)... Sin embargo, no me sentía bien con ello, por lo que había tomado la decisión de probar otras formas de jugar (hacía préstamos y acuerdos, perdonaba deudas...). Aquella persona adulta se mofó de mi actitud "¡Así no ganarás nunca!" decía "Arruínalas a todas, y ya jugaréis otra partida".

Aquel adulto trataba de enseñarme a jugar... A su manera. Pero yo ya estaba jugando, aunque fuese de una forma personal, de una forma peculiar alejada de lo que se espera de quien gana la partida. Para mí el objetivo era el juego en sí, era compartir ese momento de relación, y no tenía que ver con ganar o perder. Ese día de lluvia de mis 11 años, muestra una parte de la esencia de jugar, muestra esa actitud en la que el final de la partida es mera anécdota, mero pretexto. Según Caillois (1986) esta es una de esas cosas que hacen que el juego se juegue, que definen el acto de jugar. El juego, dice Huizinga (2012: 22) *tiene su Fin en sí mismo*, lo que significa que es una actividad improductiva *por no crear ni bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo de ninguna especie, a lo sumo los desplaza entre jugadores (apuesta)* (Caillois, 1986: 38). Aquel día la finalidad de jugar no tenía que ver con hacerse millonaria o arruinar al resto, sino con un

pretexto para la relación: la relación con mis compañeras de juego, con el mundo económico, con las matemáticas, con lo simbólico... La relación con la vida.

Esta posibilidad hace que el juego pueda ser muchas cosas, pero sobre todo es un encuentro y una oportunidad de conocer el mundo y las reglas que lo rigen, de crecer, aprender, relacionarse con la vida y probarla una y otra vez, a través de una experiencia que es segura, porque no pretende producir nada y está separada de la vida real. Tal y como desarrollo en la segunda parte del trabajo, muchos autores mantienen que el juego es fundamental para la educación, ya sea a nivel afectivo, en la adquisición de habilidades sociales (Mead, 1973); para el desarrollo cognitivo en los procesos de asimilación y acomodación (Piaget, 1982), por su importancia en la adquisición del lenguaje (Vigotsky, 2000), o incluso para la plasticidad de la mente y la capacidad de adaptación, ya que nos permite enfocar un problema desde diferentes perspectivas e influye significativamente en nuestra capacidad creativa (Brown, 2009). En definitiva: no podemos negar el poder pedagógico del juego.

Aquel día de piscina jugando al *come mierda* (que es tremendamente frustrante, porque cuando pierdes una vez es probable que en las siguientes partidas no dejes nunca de hacerlo) sucedió que decidimos cambiar las normas del juego: Decidimos aceptar la posibilidad de que quien quisiera hiciese trampas, pero a condición de que si alguien se daba cuenta, perdería directamente la partida.

El juego es una actividad reglada (Huizinga, 2012; Caillois, 1986), en este caso, incluso la trampa se convirtió en regla. En este sentido, podemos observar una vez más su valor educativo, ya que como afirma Vigotsky (2000: 144) *no existe juego sin reglas. El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego* (Vygotski, 2000: 151) ya que aprende a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio (a su papel en el juego y sus reglas) de forma que se consiguen logros que permiten al niño controlar sus acciones y deseos.

A través del juego se aprende y transmite una cultura, una forma de ver y vivir en el mundo. Como ya he comentado, la industria escoge para su producción y difusión aquellos juegos que más le convienen, por lo que tal vez muchos escondan cierta intencionalidad coercitiva. Ejemplo de ello son los tres juegos escogidos en estos relatos, que fueron creados cada uno en su época y responden a las características y necesidades de la misma. En la segunda parte del trabajo expongo más claramente las razones y me detengo a explicar con más detalle la naturaleza cultural del juego. Estos tres relatos muestran juegos producidos y difundidos por la *industria cultural* (Adorno y Horkheimer, 1998) que en el marco de una sociedad de consumo, se convirtieron en productos culturales destinados a ser consumidos. Desde que la industria es consciente del poder manipulativo de los productos culturales (música, juegos, cine...) surgen cientos de títulos similares destinados a satisfacer las demandas del mercado. En este contexto,

la *industria cultural* se encarga de que muchos tengan un efecto coactivo o manipulativo (Adorno y Horkheimer, 1998) tanto si son diseñados para niños y niñas, como para personas adultas.

Nosotras, en este acto creativo y espontáneo de inventar nuevas reglas, estábamos incidiendo en el legado cultural de nuestro pequeño círculo social (con todos los significados que subyacen detrás de este cambio y que se convierten en aprendizaje para quien lo juega). Estábamos jugando la cultura, experimentando el mundo social y los significados que subyacen a estas relaciones (en este caso, el significado de las trampas) y en ese jugarla, la (re)inventamos (Huizinga, 2012). Porque además de aprender que los propios méritos tienen una recompensa (como sucede debido a las reglas originales del Come mierda) o que la vida es esa escalada de *come mierda a presidente* (meritocracia); Los chicos y chicas de mi escuela, con este nuevo juego, aprendíamos la posibilidad de revelarnos ante lo que creemos injusto (incluso aunque esto vaya contra las normas del juego), aprendíamos que una regla no es más que un acuerdo aceptado por el grupo, y que la justicia tiene siempre un algo de subjetivo... Aprendíamos, en definitiva, otra forma de ver el mundo diferente de la que el juego nos mostraba al principio, diferente de la que la industria cultural trataba de difundir.

Gracias a las reglas del juego podemos acercarnos a una forma de ver el mundo, pero al mismo tiempo, el espacio de seguridad que facilita en tanto que laboratorio permite ejercitar, probar esas reglas e inventar otras diferentes, lo que abre la posibilidad no sólo de transmisión y aprendizaje, sino también de renovación y génesis cultural (Caillois, 1986). Esta historia nos transporta a la génesis de la cultura libre, a esa posibilidad de (re)inventar los productos de la *industria cultural* (Adorno y Horkheimer, 1998) creados en el marco de la sociedad del consumo, del individualismo y el poder de los mercados. Este relato es como esa bomba que explota en las manos del artillero, como la creación del doctor Frankenstein, que va más allá de su propia voluntad y escapa a su control... Esta historia nos habla del juego como posibilidad incluso cuando ha sido concebido bajo esos intereses que la *industria cultural* trata de proteger, ya que es una actividad *Incierta: Ni su desarrollo ni el resultado pueden estar predeterminados de antemano, ya que deja a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar* (Caillois, 1986: 37).

Este último relato me transporta más allá de las ideas nihilistas y conspiranoides de quienes piensan que existe una élite que mueve el mundo y lo maneja a su antojo, ya que dota a las personas del poder de jugar con estas intenciones conspiranoides (si las hubiere), o con esas inercias culturales del mundo globalizado (si no fuese tal la conspiración)... Y en ese jugarlas, darles la vuelta para inventar nuevas formas jamás pensadas de ver la realidad.

Aquel día aburrido en que jugábamos al Risk, mi compañero de juego decidió que no quería jugar más, porque mi actitud estaba siendo demasiado agresiva. Me había metido en el papel, había decidido "ser otra" hasta el punto de no ser consciente de lo que mi actitud generaba

en la otra persona mientras jugábamos, hasta el punto de no importarme si disfrutaba o no.

Este relato me permite observar tres aspectos de la naturaleza del juego. El primero es esa posibilidad de experimentar otras formas de ser y hacer diferentes a la propia, aun cuando son socialmente (o personalmente) reprobadas o incluso ocultas en el subconsciente (Boal, 2004), ese *ser de otro modo* (Huizinga, 2012: 22) del que ya he hablado. En este sentido, "la Maite que juega al Risk" podía hacer cosas que en la vida real jamás se hubiese atrevido a hacer (invadir un país, forzar una guerra, impedir que el otro se desarrolle...), porque una vez más entraban en juego las características del juego mencionadas. En segundo lugar, este relato me permite acercarme a la naturaleza placentera del juego, ya que es una actividad que *va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría* (Huizinga, 2012:22). Esto quiere decir que aunque no siempre produce placer (a veces es frustrante, doloroso, cansado...) sí es imprescindible que sea una actividad escogida libremente. Como afirma Caillois (1986: 37) *El jugador no puede estar obligado a jugar, o este pierde su esencia de diversión atractiva y alegre*. Esta relación con el deseo, con la alegría y la vitalidad (junto con las características anteriores), hacen del juego un elemento de desarrollo, de aprendizaje... Ya que es la apertura y la disposición a la transformación lo que hace de una experiencia algo real (Larrosa, 2006), y esta actitud no puede darse por la fuerza sino que precisa de esa libertad, de ese deseo de jugar, de participar, de probar, de crecer... Un deseo que nos lleva a superar la tensión (el dolor, la frustración...) y a asociar el juego con sensaciones agradables, alegres... Ya que cuando dejamos de sentirnos bien, es el momento en que (como le sucede en este relato a mi contrincante) el juego llega a su fin (bien porque lo detenemos, como en el relato; O bien porque aunque continúe, deja de ser un juego).

Volviendo a aquella persona adulta que a mis 11 años me dijo que estaba "jugando mal", que trató de enseñarme a jugar, y relacionándolo con mi actitud en este otro relato, no puedo evitar reflexionar sobre qué significa jugar bien o jugar mal, qué es exactamente eso de aprender a jugar. ¿A los 11 años (al negarme a adquirir el rol de especuladora inmobiliaria) no sabía jugar, pero sí 7 años después, cuando jugando al Risk me había metido tanto en el papel que no era consciente del daño que podía estar causando a la otra persona? Estas experiencias, este recorrido temático a través de lo que el juego es o puede llegar a ser, me llevan a pensar, una vez más, en el papel de la persona adulta que pretende ordenar el juego de la infancia, sobre qué significa eso de "enseñar a jugar".

Conjugando todas estas historias observo una narración que habla de mí misma, de esa inquietud que desde bien pequeña he tenido por cambiar el mundo, por cambiar las reglas del juego. En todas estas experiencias del jugar subyace algo de lo cultural y coactivo del juego, ya que es visto a través de mis ojos, unos ojos que se rebelan ante lo que ven: ante un mundo

occidental ordenado por los poderes económicos, individualista, despiadado y tremendamente egoísta. Así, en este recorrer diferentes momentos de mi vida y darme cuenta de que he elegido precisamente esos y no otros, veo cómo esta inquietud, esta pregunta de investigación, surge de mi ser rebelde, de ese yo adolescente que clamaba cambio en el juego del Come mierda, de ese yo actual que ansía justicia social en las estructuras culturales de occidente... Pero si transporto esta subjetividad cargada de ideología a lo educativo (si pienso lo que hay de interesante en este observar un deseo gestado desde una visión sesgada de la realidad) me doy cuenta de que a veces las personas adultas creemos que hay una única forma de pensar el mundo, y por tanto una única forma de hacer las cosas bien. Las personas adultas hemos entrenado la mirada en términos de bien y mal, de correcto e incorrecto... E inconscientemente, en el acto de educar, a menudo transmitimos a las criaturas nuestra forma peculiar (y sesgada) de ver las cosas... transmitimos una cultura de la que somos depositarios (algunos más conscientemente que otros).

En definitiva, como explico más detalladamente en la segunda parte del trabajo, a través del juego y debido a su naturaleza y características (es una actividad libre, separada de la vida, improductiva, reglamentada, incierta y ficticia), nos servimos del deseo y la fantasía para comprender y experimentar el mundo en el que vivimos, para crecer en él... o mejor dicho con él. Al mismo tiempo, hemos visto que este poder del juego es a menudo capitalizado por los intereses y necesidades del momento histórico en el que se desarrolla: Junto con los videojuegos, el juego de mesa es hoy un ejemplo de esta realidad, ya que encierra a menudo mensajes subliminales y dinámicas lúdicas que normalizan y fomentan los valores de una sociedad consumista que sustenta la economía neoliberal y los intereses del capital (Steinberg, Kincheloe, 2000).

#### **1.4. Y AL FINAL DE UN CAMINO... OTRO CAMINO : Preguntas de la investigación**

No podemos obviar que el juego es un espacio de encuentro entre niños y adultos en el que la transmisión cultural sucede a menudo de forma involuntaria. A veces, en nuestro afán por "enseñar a jugar" a nuestros hijos e hijas, no nos paramos a pensar si no estaremos reduciendo su espectro a una única forma de hacerlo (aquella que a nosotras, cuando éramos pequeñas, nos enseñaron) delimitando lo que está bien y lo que está mal, reduciendo a través del juicio el sinfín de posibilidades que el jugar nos brinda. ¿De qué manera podemos entonces, en el acto educativo que es el jugar con las criaturas, mantener esa vigilancia pedagógica, esa mirada crítica sobre nuestro propio hacer y pensar? ¿Hasta qué punto somos conscientes, cuando jugamos con nuestros hijos e hijas, de esa transmisión de valores y normas sociales? ¿Es posible una relación de juego que respete el equilibrio entre transmisión y génesis cultural? ¿Cómo cuidar una relación de juego intergeneracional que respete a la vez esos procesos de adquisición y renovación? ¿Dónde está ese equilibrio?

El juego de mesa es uno de los principales espacios de juego intergeneracional, es decir es un tipo de juego que acostumbramos a compartir con nuestros hijos e hijas. También son a menudo productos de la industria cultural, lo que significa que transmiten unos valores acorde con las necesidades del poder. Sin embargo, hay juegos de mesa que provienen de una tradición milenaria, que han sobrevivido a la caída de grandes civilizaciones... Son juegos que no sólo se desconoce su origen y autoría, sino que además al ser tan antiguos escapan siquiera a la existencia de una *industria cultural* en los términos de Adorno y Horkheimer (1998), son juegos creados cuando ni tan siquiera existía la infancia, por lo que resulta impensable que exista ninguna intención de manipular a las criaturas en su origen, en su dinámica de juego.

Según esto, ¿Los juegos tradicionales (como el ajedrez, el juego de la oca o el parchís) escapan a los intereses de la industria cultural? ¿Han permanecido invariables a lo largo de la historia? Y en relación a lo que antes comentaba ¿Es necesaria una vigilancia y un cuidado menor a la hora de jugar a este tipo de juegos de mesa con nuestros hijos hijas? ¿Transmiten acaso los valores de la cultura obsoleta y lejana donde fueron creados?

Por motivos técnicos, prácticos (que más adelante explicaré) y personales (que detallo en la segunda parte del trabajo), esta investigación se centra en uno de esos juegos tradicionales: El Go, Baduk o Cercado, uno de los más antiguos que aun conserva la humanidad. Dos jugadores (Blanco y negro) se disputan el territorio sobre el tablero (una matriz de 19x19). Para ello, cada turno irán colocando una piedra de su color que les permitirá ejercer su influencia y "conversar" sobre esa repartición del tablero al interpretar las piedras que el otro va poniendo. Un breve recorrido a través de la historia de este juego nos ayuda a encontrar respuesta a alguna de las preguntas del párrafo anterior, y a clarificar las cuestiones que motivan mi investigación:

Según Antolínez (1998) su origen se remonta a hace más de 4.000 años, siendo uno de los juegos más antiguos que han perdurado a lo largo de los siglos. La historia del juego es muy extensa y por tanto no es mi intención relatarla aquí, sin embargo, existen algunos aspectos de su trayectoria en Japón que resultan de interés para la investigación.

Desde que es introducido en la isla (en el siglo VI) el Go parece estar más o menos confinado a templos y monasterios. Tocar música, jugar al go, la caligrafía y la pintura eran las cuatro artes requeridas para ser considerada una persona ilustrada, por lo que el juego llegará a ser (unos siglos más tarde) muy estimado por la nobleza y la corte. A pesar de ello, no pierde su valor espiritual, y en los templos y monasterios era utilizado como uno de los muchos caminos que conducen a la "iluminación", siendo además los monjes durante mucho tiempo los mejores jugadores del país. Esta es una de las vivencias culturales del go como tradición, como arte oriental y filosofía de vida. Muchos han definido esta manera de entender el juego del Go como una conversación con una misma (o con el otro) que se hace posible gracias al esfuerzo del rival

(Con lo que eso implica de respeto hacia el oponente y de honor en la competición) (Antolínez, 1998).

Cuando en el siglo XII la clase militar toma el control del país, el *go* sigue siendo apreciado por los generales, ya que les servía para el estudio de sus tácticas en las constantes guerras que se prolongaron durante 5 siglos (Sengoku). Incluso después del proceso de reunificación de Japón, el juego sigue gozando de gran valor y protección, siendo los monjes budistas los principales maestros para la clase noble y militar. Aun es considerado un arte, un camino para el crecimiento personal, pero puede observarse aquí un matiz que relaciona el juego con el aprendizaje del llamado *arte de la guerra*. Mao Tse Tung, Sun Tzu, *Las treinta y seis estrategias* (tratado de guerra de autor desconocido)... Son ejemplos de la manera tan especial de entender la guerra que se tenía en oriente (ejemplo de ello es *El arte de la guerra*, de Sun tzu, apodado a menudo *El arte de la paz*). Los principios tácticos y estratégicos propuestos por estos autores tienen mucha relación con el juego del Go. Aunque se hable a veces de matar y ser matado, el Go no es un juego de guerra en el mismo sentido que lo es el ajedrez (donde el vencedor persigue la rendición del vencido). La simpleza de este juego permite muchas formas diferentes de entender un enfrentamiento, incluida la coexistencia pacífica (Antolínez, 1998).

Esta manera de ver el juego, unida a la tradición y a la filosofía de los templos y monasterios, perdura durante muchos siglos, y el juego se extiende a las clases medias y sale de las esferas del poder conservando este enfoque tradicional y cultural. Sin embargo con la edad moderna, la apertura de la isla al exterior y el comienzo de las relaciones con occidente hará que progresivamente lo tradicional y lo cultural vaya perdiendo valor. A finales del siglo XIX y principios del XX comienza la transición del Japón feudal (el tradicional) al Japón moderno (fin del proteccionismo cultural, apertura al mercado internacional, liberalismo, relaciones internacionales y apertura a nuevas influencias culturales...). Esto marca un antes y un después en la cultura del país, lo que repercute en el Go no sólo perdiendo su posición privilegiada, sino adquiriendo además otras formas de jugar y entender el lenguaje simbólico del juego más cercanas al modelo de competición despiadada propio de occidente y distintas de las relacionadas con la virtud, el honor y la iluminación personal que se habían promovido hasta el momento.

Esta diferente manera de entender la competición y la relación que a través de ella se crea con el otro refleja el cambio cultural que estaba sufriendo el país, y muestra cómo incluso siendo el mismo juego la experiencia lúdica puede ser completamente diferente según la vivencia cultural que se tiene de ella.

En este contexto en el que Japón se está occidentalizando surge la *Nihon Ki-In*, que remodela y regula algunas reglas (como el uso de un reloj similar al del ajedrez) para que el juego pueda adaptarse a la modalidad de torneo Occidental, en la que ganar se convierte en el principal

objetivo (perdiéndose la idea de la partida como proceso de crecimiento personal y como arte). En este sentido, uno de los eventos más importantes que la *Nihon Ki-in* organiza desde principios del siglo XX es la competición por el título de Meijin (antiguamente era un título hereditario en base a méritos en el juego, y quien lo ostentaba hacía la labor de maestro de Go del Shogun y principal consejero). La democratización de esta competición es el símbolo de la victoria de una visión moderna del juego frente lo obsoleto de la tradición (Antolínez, 1998).

Hoy en día el Go ha recuperado su esplendor en Japón y vuelve a ser jugado y conocido por la población. Existe una liga profesional equiparable a la liga de fútbol en España, sin embargo, el trasfondo filosófico y tradicional ha quedado en muchos casos oculto tras una forma más occidental de entender la competición y se han perdido muchos de los valores tradicionales asociados al juego, dándole ese matiz de espectáculo propio de las sociedades consumistas. En conclusión, conviven hoy en Japón diferentes formas de jugar y entender el Go que si bien siguen las mismas normas de juego, tienen una implicación emocional y simbólica muy diferente para quienes lo juegan. Estas diversas formas de entenderlo han sido exportadas, junto con el juego, a Occidente. En algunos clubs de Go, o en la relación con familias de origen japonés, podemos aun acercarnos a ese juego tradicional y milenario comprendido como filosofía y arte, sin embargo la visión occidentalizada del Go es la más común en todo el mundo. Esta visión implica una comprensión de la competición como enfrentamiento para demostrar la supremacía, olvidando el matiz honorable que cobraba en la vivencia tradicional del juego. Por otra parte, su naturaleza analítica lo eleva a la categoría del ajedrez en tanto que juego lógico-matemático, por lo que adquiere un matiz de "juego para listos". De esta forma, el juego del Go es a menudo reducido a un enfrentamiento de intelectos y capacidad estratégica, y para muchos jugadores cobran más importancia los rankigs de nivel y categorías (que se corresponden con las de las artes marciales y se regulan en los torneos oficiales) que el aprendizaje y relación que cada partida puede proporcionar como crecimiento personal.

Como vemos, un mismo juego va evolucionando, cambiando sus reglas (aunque sea mínimamente como en el caso del Go) y tomando matices diferentes según el momento cultural y lugar geográfico. Esto demuestra que el juego y la cultura que lo juega están estrechamente relacionados. De hecho Caillois (1986) analiza cómo algunas de las transformaciones culturales más importantes de su época van de la mano de un cambio en las preferencias lúdicas de esas mismas culturas. Analiza la noción de espectáculo en el siglo XX y observa cómo muchos juegos fueron convertidos en productos lúdicos consumibles (por ejemplo los deportes; o las famosas partidas de ajedrez que enfrentaron a la URS y EE.UU durante la guerra fría), de este análisis deduce que esta noción de espectáculo es un rasgo del nacimiento *de la sociedad de consumo* (ya que no es sino la mercantilización no sólo de los juegos, sino también de las partidas,

que son vendidas como producto de consumo) ¿Esta relación entre juego y cultura tiene algo que ver con la manera en que enseñamos a jugar a los niños y niñas? ¿Cómo son las relaciones intergeneracionales que se dan en el mundo del juego de mesa? ¿En qué medida influye el nivel de dominio del juego en la relación? ¿En qué medida la existencia de una relación más allá del tablero (parentesco, profesor-alumno, completos desconocidos...) influye en la relación durante el juego?

Los juegos tradicionales, entre los que se encuentra el Go, no han sido producto de la industria sino de la cultura misma, o mejor dicho, el mundo adulto ha creado y modificado estos juegos para su propio disfrute y placer. Me refiero a que son juegos que (aunque a menudo son jugados por niños y niñas) no tienen en cuenta siquiera la existencia de la categoría infancia. El juego de mesa tradicional ha sido creado por personas adultas para personas adultas. En este sentido, siendo el juego de mesa un elemento cultural producido por y para adultos ¿Qué lugar ocupa la *cultura de la infancia* en la relación de juego intergeneracional? ¿Qué lugar debería ocupar?

Puede parecer que el juego de mesa tradicional (como el Go) ha permanecido al margen de la *industria cultural* que moldea a la infancia de hoy con sus productos... Sin embargo, podemos observar cómo a través él se adquieren y transmiten diferentes vivencias y valores, siendo la visión competitiva cercana a los valores del capitalismo occidental la que a menudo se promueve. A pesar de ello, hemos visto que pueden coexistir distintas formas de entender y jugar un juego (como el Go) ¿Puede este hecho tener algo de relevante a la hora de observar la relación? ¿Existe una vivencia cultural diferente del juego de mesa según la edad del jugador o jugadora? ¿Hay diferencia en cómo cada generación vive el juego o en lo que espera de él? o ¿Son otros (diferentes a la edad) los factores que influyen en las distintas vivencias y expectativas que pueden coexistir sobre el juego? ¿Cómo es la relación entre estas diferentes vivencias y expectativas y cómo debería ser para poder cuidar ese equilibrio entre transmisión y renovación cultural?

Todas estas preguntas son el germen de esta investigación, y tienen su origen, como he comentado, en un trabajo mucho más extenso de documentación, narración y reflexión autobiográfica que detallo en la segunda parte de este trabajo.

## **2. SOMOS LAS HISTORIAS QUE NOS CONTAMOS: Una investigación narrativa de la experiencia vivida**

*Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela.  
Antes de morir, le reveló su secreto: -la uva- le susurró- está hecha  
de vino.*

Marcela Pérez-Silva me lo contó, y yo pensé: Si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos.

Eduardo Galeano "El libro de los abrazos"

## 2.1. ¿Y POR QUÉ?: Introducción

Las preguntas sirven para caminar en una dirección, en busca de algo que seguramente, lejos de ser respuestas, cristalizará en otras preguntas. Como explico en el recorrido temático del epígrafe primero, la dirección hacia la que quiero encaminarme en esta investigación tiene que ver con el juego de mesa, y tiene que ver con la relación entre niños y adultos, entre gente grande y gente pequeña.

¿Por qué mayores y pequeños? Porque como persona adulta, como educadora, me preocupa sobre todo el encuentro entre la vieja y la nueva generación, entre los que estamos en el mundo y quienes recién acaban de llegar a él. Porque la cultura es nuestra, de las que estamos, pero al mismo tiempo es nuestro legado para quienes acaban de llegar. Dice Hannah Arendt (2003: 189) que *desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos*, y habla sobre esa tensión entre la nueva y la vieja generación. Me interesa la relación intergeneracional porque este encuentro, esta tensión, es el enigma de lo educativo. La primera exigencia de la *revolución cooperativa* (Merleau, 1998: 72) implica entender la educación como ese "dejar ser" que surge de la comprensión de que el niño o niña (en tanto que nueva generación que llega a un mundo viejo) está inscrito en una historia y al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla.

Como educadoras, es nuestra responsabilidad permitir a los niños y niñas conocer y comprender el mundo al que llegan, para que se torne real; Pero también debemos abrir la posibilidad de renovación liberándolo del sentido que la vieja generación le ha dado, lo que significa permitir otras formas de comprender y utilizar un mundo cerrado, lo que Masschelein llama *abrir el mundo*. La nueva generación puede conocer el mundo (hacerlo suyo) y al mismo tiempo también modificarlo y compartirlo (ampliarlo)... Esta posibilidad se abre solamente cuando las educadoras tomamos consciencia de ella como una responsabilidad pedagógica (Masschelein y Simons, 2014).

El sentido político de la educación radica en "liberar el mundo" (las cosas y las prácticas) de un modo tal que cada uno (como ciudadano) se sienta comprometido con el bien común. Esto implica que se está dispuesto tanto a la obligación de cuidado que adviene junto a ese compromiso como a la libertad que implica.

(Masschelein y Simons, 2014: 92)

¿Por qué el juego de mesa, el juego de tablero? Porque sobre el tablero nos ponemos en juego, revelamos algo de lo que somos. Porque sobre el tablero nos encontramos con el otro, con

la otra. Porque sobre el tablero la realidad queda suspendida, ya que el juego (el tablero) facilita ese tiempo y espacio ficticios que nos permite ser... Pero sobre todo porque el juego de mesa es un producto cultural, porque es un juego diseñado por personas adultas para personas adultas. Lejos de ser el parque infantil que sustituyó al viejo descampado de mi infancia, el juego de mesa es ese lugar de encuentro en el que jugar es algo compartido por ambas generaciones. Es un espacio a caballo entre dos mundos: El de la personas adultas, que lo han diseñado con una manera rígida y concreta (cultural) de entenderlo (y que a su vez refleja y transmite su manera de ver y vivir el mundo); Y el de los niños y niñas, que en su desconocimiento de la cultura adulta tienen la posibilidad de jugarlo de tantas otras maneras diferentes para transformarlo (y a su vez transformar el mundo al que llegan, el mundo que juegan).

Además, junto con el deporte, el juego de mesa es tal vez el tipo de juego más común entre personas adultas, pero a diferencia del primero (tal vez debido a su carácter sosegado) el segundo suele ser la actividad lúdica que más a menudo compartimos con los niños y niñas, como pretexto para la relación.

¿Por qué la relación? Porque el centro de la educación no puede nunca ser el contenido las competencias ni los resultados, sino la relación (Molina 2013). Porque la incertidumbre de lo educativo nos obliga a preguntarnos constantemente por la naturaleza de esta relación entre quienes estaban y quienes llegan, entre "quienes saben" y "quienes no saben"... ¿Cómo es la relación educativa con el juego de mesa como mediación? ¿Qué formas de relación permiten el equilibrio entre la nueva y la vieja generación? ¿Es posible este equilibrio en el juego de mesa?... Las preguntas que han ido surgiendo a lo largo de este recorrido temático dan forma a la investigación, son el principio de otra aventura que ahora me propongo diseñar y planificar. Sin embargo, lejos de buscar respuestas concisas o de pretender interpretar un corpus de datos, mi intención es acercarme al juego de mesa y a las personas que juegan, para ver qué hay de interesante en la relación educativa (entre mayores y pequeños) que se construye sobre el tablero, y qué permite pensar sobre la relación intergeneracional y la educación.

## **2.2. EN BUSCA DE OTRAS PREGUNTAS: Los objetivos de la investigación**

Lo que me mueve para realizar esta investigación es la necesidad de revelar algunas claves para cuidar una relación de juego intergeneracional que permita respetar a la vez los procesos de adquisición y renovación cultural que se dan a través del juego de mesa. Ya he hablado de la fundamentación teórica que sustenta esta inquietud por el juego de mesa, así como de los aspectos personales que me mueven a diseñar esta investigación.

¿Pero qué juego de mesa? Me preguntaba a la hora de concretar los objetivos de la

investigación.

Finalmente, me he decidido por el juego del Go. Esta decisión tiene que ver con los *porqués* del apartado anterior, pero también con otros aspectos más concretos:

- Mi relación con este juego (como relato en la segunda parte del trabajo) es muy significativa para la investigación y *uno aprende a conocer sólo aquello que ama y cuanto más profundo y completo tenga que ser el conocimiento, más fuerte e intenso tiene que ser el amor, en realidad, la pasión* (Goethe, 1963: 83)

- Es un juego poco extendido en occidente, por lo que (al haber pocos jugadores) no existen categorías. Esto significa que todos los espacios de encuentro (incluidas las competiciones) son espacios de naturaleza mixta e intergeneracional, es decir donde mayores y pequeños se relacionan, con el juego como pretexto.

- Es un juego con una fuerte tradición cultural que en los últimos años se ha diversificado, dando lugar a diferentes formas de vivirlo enraizadas en orígenes geográfica y culturalmente diferentes. Según el contexto varía la manera en que las personas adultas entienden el juego, esto me permite encontrarme con niños y niñas que han aprendido a jugar y juegan en contextos diferentes (en los que las personas adultas con las que se relacionan entienden el juego de manera distinta).

- Es un juego que conozco y a cuya comunidad de jugadores tengo acceso, por lo que dispongo de una red de personas (tanto adultas como niños y niñas) dispuestas a participar en la investigación. Además, este conocimiento me permite ser consciente de los diferentes espacios de relación a través del juego que se dan a nivel público en España (encuentros, torneos, clubs para la formación y promoción del juego...) así como algunas realidades y personas concretas cuyas características me parecen muy interesantes.

- La comunidad de jugadores y jugadoras de go está bien comunicada, y al no ser demasiado extensa, es posible que pueda acceder a personas interesantes que quieran participar y que todavía no conozco, ya que (también debido a lo poco conocido que es el juego en occidente) suelen mostrar una actitud muy abierta a participar en cualquier evento que sirva para su promoción.

- Es el único juego que conozco en el que el campeón de España es un niño de 13 años que por tanto toma el rol de "maestro" cuando juega con una persona adulta. Normalmente somos las personas adultas quienes enseñamos a jugar a los niños y niñas, por lo que este cambio de roles puede resultar interesante para la investigación.

La perspectiva narrativa que pretendo emplear para acercarme al juego del Go como experiencia de relación intergeneracional, me permite explorar y reconstruir experiencias de juego,

indagar en los relatos de quienes participen en la investigación, apreciar las cuestiones educativas que resultan relevantes de los relatos (narrados y co-narrados) y encontrar hilos narrativos para observar el espectro de posibilidades que abre el juego como relación intergeneracional.

En este sentido, pretendo atender a las experiencias de encuentro intergeneracional que se dan en el juego del Go y en especial a la manera en que la *cultura de la infancia* es tratada en esta relación. Para ello trataré de encontrar hilos narrativos que permitan pensar algunas cuestiones:

En primer lugar, mi intención es indagar sobre las cuestiones educativas que se despiertan en las personas adultas (y en mí misma) al jugar a juegos de mesa con niños y niñas. Para ello, me propongo jugar al Go con niños y niñas, y acercarme a la manera en que otras personas adultas viven la experiencia de este juego cuando lo comparten con los y las menores. En esta labor, me interesa ser consciente de la diferencia en el contexto (la situación, el momento, la importancia de la partida, la relación entre quienes juegan...) y cómo este influye (o no) en esta relación intergeneracional. Me parece interesante explorar las cuestiones educativas que se nos despiertan no sólo al jugar con ellos y ellas en un contexto relajado, sino también cuando las personas adultas adquirimos roles concretos (sea el de maestra, el de aprendiz u otros), o en situaciones más tensas (como una competición oficial).

Además, el acercamiento a estas experiencias de juego intergeneracional nos ayuda a reconocer algunos de los aspectos educativos que pueden pensarse sobre los juegos en general o sobre el juego de mesa en particular. En este sentido, me interesa prestar atención a aquellos hilos narrativos que tengan que ver con los aspectos culturales que se transmiten a través del Go, y a la presencia y respeto (o no) de la *cultura de la infancia* en las partidas (tanto entre menores de edad como intergeneracionales). Para ello, será necesario acercarme a diferentes maneras de entender el juego y explorar la forma en que cada una de ellas es puesta en relación con la infancia. Por otro lado, será necesario crear lenguajes y espacios de relación con los niños y niñas que participarán en la investigación, para poder estar próxima y conocer esa *cultura de la infancia* y la manera en que esta se traduce en su forma de jugar y entender el juego del Go.

Al atender a las experiencias que se dan en el juego del Go, los relatos que componen y cuentan los diferentes participantes en estas experiencias, y los que pueden componerse teniendo en cuenta las distintas voces de los participantes; puedo ampliar mi espectro de percepción. Esto me permitirá descubrir otras cuestiones (diferentes a las que me preocupan en esta investigación) que pueden pensarse sobre lo educativo de una relación intergeneracional a través del juego, cuestiones que tal vez nunca antes hubiese pensado.

En definitiva, es objetivo de esta investigación atender a las experiencias de encuentro

intergeneracional que se dan en el juego y cómo en este encuentro se manifiesta su potencial de transmisión y génesis cultural. A tal efecto, trataré de:

1. Reconocer algunos de los aspectos que pueden pensarse sobre los juegos como relación intergeneracional.

1.1. Buscar hilos narrativos que tengan que ver con los aspectos culturales que se transmiten a través del Go para acercarme a diferentes maneras de entender el juego.

1.2. Observar la presencia y respeto (o no) de la *cultura de la infancia* en las partidas de Go intergeneracionales.

- Explorar la forma en que cada una de las vivencias culturales posibles en el juego del Go es puesta en relación con la infancia.

- Crear lenguajes y espacios de relación con los niños y niñas que participarán en la investigación, para poder estar próxima y reconocer esa *cultura de la infancia* cuando juegan al Go.

1.3. Reflexionar sobre la manera en que el contexto en que se juega una partida influye en la relación intergeneracional durante el juego.

- Prestar atención a las circunstancias en que se lleva a cabo cada partida de Go (lugar, momento personal e histórico...)

- Prestar atención a la manera en que relación entre la persona adulta y el niño antes de comenzar la partida de Go influye en la relación durante el juego.

- Prestar atención a la relación intergeneracional cuando la partida implica algún tipo de consecuencia en la vida real (como una partida de torneo que puntúa para el ranking oficial)

2. Indagar sobre las cuestiones educativas que se despiertan en las personas adultas (y en mí misma) al jugar a juegos de mesa con niños y niñas.

2.1. Jugar al Go con niños y niñas para observarme en esa relación.

2.2. Conocer la manera en que otras personas adultas viven la experiencia del Go cuando lo comparten con los y las menores.

3. Descubrir otras cuestiones (diferentes a las que me preocupan en esta investigación) que pueden pensarse sobre lo educativo de una relación intergeneracional a través del juego.

### **2.3. UNA INVESTIGACIÓN PERSONAL: Con personas, por personas, para personas...**

La investigación que tengo entre manos es tremendamente personal en todos los sentidos: No sólo porque (como ya he explicado) surge de una inquietud forjada a través un recorrido

autobiográfico (mi historia de juego); Sino también (y sobre todo) porque es una investigación que solamente puede realizarse con personas.

La complejidad del tema que vertebra esta investigación (La "cultura de la infancia", el juego de mesa como elemento cultural (adulto), y lo que sucede en el encuentro entre estas dos "realidades culturales") requiere de una metodología que atienda a los significados, a los contextos, a los tiempos diferentes que mayores y pequeños viven (y comparten) a través del juego. Requiere de una metodología que atienda a la imprevisibilidad de lo educativo (Contreras, 2002) y del juego. Porque el juego es imprevisible no sólo en tanto que relación educativa, sino también como actividad incierta por definición (Ya que no se puede predeterminedar el resultado ni su desarrollo, pues *deja a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar* (Caillois, 1986: 37-38).)

La naturaleza y complejidad del tema que pretendo investigar requiere una metodología que me permita acercarme a las personas para conectar con la forma particular que cada una tiene de vivir la relación a través del juego. Para ello es necesario convivir con ellas entendiendo la investigación como una experiencia de relación. En definitiva, necesito una metodología que me permita investigar con (y no investigar a) personas (tanto adultas como menores de edad) para indagar en aquello que se puede vivir a través del juego, las sutilezas y significaciones que nos permiten pensar sobre la relación educativa.

A tal efecto, es necesario tomar distancia de la pretensión predictiva del paradigma positivista, y acogerme a la comprensión del mundo como un complejo entramado de relaciones donde se han de tener en cuenta los procesos de significación y su relación con los contextos en los que se dan. Esta necesidad precisa de una metodología cualitativa que me permita acercarme a esos significados que se construyen en relación: La investigación narrativa de la experiencia vivida.

La relación entre narración y vida demuestra la pertinencia de la narrativa como metodología para investigar la experiencia. A través de la narración de historias, las personas pueden comunicar su experiencia (de investigación, de vida, de juego...), pero también pensarla y repensarla, para convertirla en esa *vida examinada* que Ricoeur toma prestada de Sócrates.

La ficción, principalmente la ficción narrativa, es una dimensión irreducible de la comprensión de sí. Si es cierto que la ficción sólo se completa en la vida y que la vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada, en el sentido de la palabra que tomamos prestada al principio a Sócrates, es una vida narrada.

(Ricoeur, 2006)

Escuchando las historias que niños y adultos tienen para contar puedo acercarme a sus vivencias y construir una relación que me permita convivir con ellas para conocerlas, compartir las mías propias y construir otras historias, otras narrativas (surgidas de esa experiencia de relación)

que den forma a la investigación colaborativa que pretendo llevar a cabo. Tal y como afirman Connelly y Clandinin (2006: 11) *la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas*. Por este motivo mantienen que estudiar la narrativa, los relatos o historias narradas, es la manera de acercarnos a la experiencia personal, a la forma en que las personas experimentamos el mundo.

La investigación narrativa es por tanto una forma de aproximarse a la experiencia, a la identidad personal y social, a través del relato. En el mundo postmoderno (donde imperan el cambio constante y la incertidumbre) los valores, formas de conocimiento y estructuras universales estables propias de la modernidad están siendo sustituidas por otras más particulares, inestables y multidimensionales. Las personas nos identificamos y desidentificamos constantemente con otras personas, cosas, instituciones y relaciones de todo tipo, por este motivo las subjetividades e identidades personales (y sociales) cobran gran relevancia en estos tiempos. Según Sparkes y Devís (2008) en los próximos años emergerán problemas que tendrán que ver con las identidades, subjetividades y emociones (aspectos clave de la naturaleza humana). Por esta relación entre identidad y narración que hemos mencionado, afirman que frente a estos problemas de la modernidad, la investigación narrativa encierra un gran potencial. Somers (1994) mantiene

(...) que los relatos guían la acción; que la gente construye identidades (aunque múltiples y cambiantes) situándose dentro de un repertorio de historias trabadas: que la “experiencia” se constituye a través de narraciones; que la gente da sentido a lo que les ha ocurrido y está ocurriéndoles al intentar encajar o en cierta forma integrar lo que les ocurre dentro de uno o más relatos; y que la gente está guiada en ciertas maneras, y no otras, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados del múltiple y, en última instancia, limitado repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales disponibles.

(Somers,1994,p.614)

En este sentido, la posición ontoepistemológica desde la que construyo la investigación no puede considerar la realidad como algo independiente de quien la vive. El mundo y la identidad son múltiples, no existe una verdad única y verdadera independiente del sujeto que la percibe, por lo que el conocimiento de lo social es siempre falible y subjetivo (Pérez-Samaniego, Devís, Smith y Sparkes, 2011). Dice Smith (1989: 171) que la verdad no es sino “[...] *el resultado de un acuerdo socialmente condicionado, que proviene del diálogo y del discurso razonado*”. En definitiva, las formas de conocimiento no son sino distintas narrativas (Bruner, 1990) por lo que resulta apropiada una aproximación a la investigación de la experiencia a través del relato.

La investigación de la experiencia a través de la narración permite indagar sobre los

significados que las personas damos a lo que nos pasa, partiendo no sólo de su multiplicidad sino también de su naturaleza dinámica, cambiante según el contexto y el momento en que se construye el relato. A través de la narración de la experiencia, de lo que nos pasa, no sólo damos significado a estos sucesos y nos comprendemos a nosotras mismas y lo que nos rodea, sino que podemos aproximarnos a la manera en que estos significados han ido cambiando con el tiempo y su importancia para la identidad personal y social. No podemos perder de vista que eso que me pasa me sucede siempre en relación con el mundo (personas, cosas, instituciones, normas sociales...), esto significa que las historias no son exclusivamente producto de quien las narra, sino que existe un receptor que condiciona la manera de narrarlas y que por tanto se convierte en coautor. En este sentido, en la investigación narrativa la persona investigadora no es una receptora pasiva de historias, sino que participa activamente en la creación de las mismas (Pérez-Samaniego et al, 2011).

Debido a la naturaleza de las historias, la investigación narrativa de la experiencia vivida me permite observar la investigación como un espacio tridimensional que atiende al mismo tiempo a una dimensión social, espacial y temporal (Clandinin, 2016), contemplando la interacción compleja entre estas tres dimensiones que se encuentran, se superponen y se complementan a lo largo de toda la investigación.

La dimensión social se refiere la interacción entre investigador e investigado. Esto quiere decir por un lado la interacción de ambos con aspectos culturales, familiares, institucionales etc. y por otro la manera en que estos aspectos dan forma a la relación, al vínculo desde el que se construye la investigación.

the focus of narrative inquiry is not only a valorizing of individuals' experiences but also an exploration of the social, cultural, and institutional narratives within which individuals' experiences were constituted, shaped, expressed, and enacted

(Clandinin & Rosiek, 2007, p.42)

La dimensión espacial tiene en cuenta el contexto en que se desarrolla la investigación. Cuando hablo de contexto, me refiero a la compleja vinculación entre los diferentes lugares en los que tiene lugar la investigación y la experiencia vivida en estos lugares (teniendo en cuenta la dimensión social que da forma a esta experiencia). Esta dimensión espacial da lugar a la posibilidad de viajar de un lugar a otro, con lo que simbólicamente puede traer cada lugar en concreto.

La dimensión temporal permite recorrer el presente, pasado y futuro de las personas participantes en la investigación, enhebrándolos con la propia experiencia de quien investiga. De esta forma, podemos contemplar una temporalidad que permite saltos y relaciones complejas entre lo que sucede, lo que ya ha acontecido, lo que nos sucede (en tanto que estamos en relación con las personas participantes en la investigación) y aquello que viviremos o que tal vez

pueda pasarnos, poniendo todo ello en relación.

Contemplar estas tres dimensiones es imprescindible para mi investigación, ya que se han de tener presentes en todo momento vivencias personales de carácter cultural, histórico y contextual y la manera en que estas vivencias se conectan y se relacionan en diferentes tiempos y espacios. La investigación narrativa de la experiencia, en ese movimiento a través de y entre estas tres dimensiones, da lugar a un espacio para la relación en el que ponerlas en juego, compartirlas y descubrirlas juntas, en un camino que recorreré acompañada de las personas participantes en la investigación. Con ellas. En una relación de cercanía, de cuidado...

Dice Connelly y Clandinin (2008:19) que *la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los participantes que está construida como una comunidad de atención mutua (caring community)*. Esto significa que el objetivo es valorar esas voces que a menudo no se tienen en consideración, trabajando en cuidar una relación de respeto y reconocimiento mutuos que permita la implicación de todas las partes (investigadora y participante) y el vínculo que sustenta el intercambio. Para ello es importante tener en cuenta su experiencia, su vivencia personal sobre el juego y sobre su relación con la otra generación, para construir y cuidar una relación a través de la cual podamos reconocernos y coimplicarnos en la investigación. Esto quiere decir que debo respetar el tiempo y el espacio necesarios para este empoderamiento mutuo, situarme "al lado de" y escuchar sus historias para convivir, y en esa relación, conformar otros relatos que nos impliquen a ambas partes, diluyéndose en cierta medida la distancia que en otras investigaciones suele existir entre investigador y participantes.

La narración de historias permite poner en juego el espacio tridimensional que antes mencionaba, profundizando en la complejidad de las vivencias personales de quienes participan en la investigación. Esto se debe, entre otras cosas, a que la dimensión temporal que se abre en la investigación narrativa hace posible la (re)interpretación de un mismo suceso (de una misma historia) en diferentes momentos de la vida de quien lo vivió (por ejemplo, en la historia del viejo descampado que relato en la segunda parte de este trabajo, pueden verse en relación 3 Maites distintas: la maite niña, la maite adolescente, y la Maite actual) pudiendo adquirir este suceso significados o interpretaciones diferentes según el momento vital.

Además, narrando y renarrando un relato, podemos dar cuenta de diferentes formas de entender un mismo suceso: Cuando alguien relata una historia de su propia experiencia, esta historia toma forma y significado en quien la escucha. *Lo que Aristóteles denomina trama, no es una estructura estática, sino una operación, un proceso integrador, un proceso que sólo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada* (Ricoeur, 2006: 10) Esto significa que en ese receptor, poniéndose en juego la tridimensionalidad de la investigación narrativa (su historia personal, cultura, temporalidad, lugar...) recibe la información y

la interpreta en base a lo que en ese momento es y le sucede (ya he comentado cómo según el momento vital, esa interpretación puede variar). Como investigadora estoy limitada por mi propia visión, necesito de alguien que sea lector o espectador de mis relatos de investigación para que pueda interpretar eso que cuento de forma distinta, observar nuevos hilos narrativos o subrayar aspectos que habían pasado desapercibidos para mí.

Aquí volvemos a la relación. Es importante un grupo de investigación que me ayude a pensar e interpretar los textos que voy produciendo durante la investigación (los textos que, junto con los participantes, vamos creando). Este grupo de investigadores e investigadoras se denomina *response communitie*, Según Clandinin (2016: 32) *The work of people in response communities is helping researchers stay awake to what they see but are not awake to, to see what we might miss in the experiences under study*. Por este motivo es importante su implicación y conocimiento de la investigación, y su disposición a colaborar reflexivamente en la revisión de los textos que se van produciendo.

Además de un grupo de colegas, también es necesario tener en cuenta la necesidad de implicar a los y las participantes en la producción y análisis de estos textos de investigación, dándoles así ese lugar protagonista que la investigación les ha negado durante mucho tiempo, valorizando su papel como investigadores e investigadoras más allá del rol tradicional de "objeto de estudio". Esta actitud de reconocer y escuchar hace posible que veamos a los y las participantes como sujetos y como "otros", es decir como alguien que no puede reducirse a nuestros supuestos y categorías. Por eso es importante reconocer en ese "otro" el poder de pensarse, de narrarse, de estudiarse a sí mismo en compañía de la persona investigadora (que guía y acompaña el proceso, aportando lo que ella es y sabe igual que cada participante aporta lo que es y sabe).

Para lograr esa relación empoderadora para ambas partes, es imprescindible la honestidad, la sencillez con que la persona investigadora se acerca a los participantes, la disposición abierta, atenta, amorosa, que hace posible la transformación. Por eso la investigación narrativa de la experiencia parte de una misma y se construye a partir de la relación. Partir de una misma, de compartir la propia posición como investigadora, significa una forma honesta de encuentro con el otro, con la otra. Una manera de cuidar la relación que me permite reconocer al otro como alguien distinto, como afirma Asunción López Carretero (2010: 212) *no podemos "colonizar" al otro y proyectarle nuestros propios fantasmas*. Esto implica tener presente que como investigadora debo dejar que algo me pase, lo que significa estar abierta a la experiencia, permitir la transformación (tanto en mí como en el otro, en la otra) que es inherente a esa apertura. Por tanto, es importante que no sólo esté dispuesta a compartir el lugar desde donde investigo, sino también a salir de mí misma e ir al encuentro del otro, de la otra, con quien comparto la

experiencia de investigación.

### 3. PREGUNTAS SIN RESPUESTA: Diseño de la investigación

Para pensar el diseño de la investigación es importante tener en cuenta las necesidades del objeto de estudio. Según estos requerimientos, de los que he hablado en el epígrafe anterior, es necesario atender al espacio de investigación tridimensional que la investigación narrativa de la experiencia permite tener en cuenta. La selección de las personas, los lugares y momentos en que realizaré la investigación deberán por tanto responder a esta tridimensionalidad, a esta relación compleja entre realidades personales y relacionales, lugares físicos y tiempos diversos que se conectan e interaccionan en la complejidad de la vida, con el juego del go como mediación.

#### 3.1. ¿CON QUIÉN?

Teniendo en cuenta que como investigadora pertenezco a uno de los grupos que pretendo estudiar (las personas adultas), y atendiendo al enfoque cultural (dimensión social) que he dado a la investigación (el encuentro entre cultura adulta y *cultura de la infancia*); Lo más adecuado es tratar de acercarme a niños y niñas que quieran mostrarme su mundo de relaciones a través del juego, compartirlo conmigo, y (utilizando el juego como mediación) explorar lo que nos sucede. De esta forma, el objetivo será buscar la manera de trabajar un vínculo que nos permita abrirnos, explorar lo que nos pasa cuando juegan conmigo y también cuando lo hacen con otras personas adultas.

Buscar lugares y momentos de relación con estos niños y niñas, y trabajar ese vínculo que nos permita ir más allá en la exploración, parte de esa necesidad de crear una comunidad de atención mutua a partir de la cual tomará forma la investigación. Para ello, los relatos y co-relatos me permiten elevar su voz y su experiencia para colocarles en una situación de co-investigación, dándoles el lugar protagonista como investigadores e investigadoras; Pero al mismo tiempo, al entrar en su mundo y compartirlo con ellas y ellos, puedo situarme en el rol de aprendiz del juego, permitiendo que ellos me guíen a mí a través del Go igual que yo les guíe a través de la investigación. Este espacio de relación bidireccional para narrar y co-narrar, donde todos damos lo que somos y recibimos lo que el resto tiene para darnos, es especialmente interesante si (como persona adulta) lo trato de desarrollar con niños y niñas, ya que me permitirá observar la relación intergeneracional a través del Go no sólo en tanto que relaciones que observo y converso con las personas implicadas, sino también en tanto que experiencia, en tanto que vivencia propia de acercamiento al juego y a la relación que a través de él desarrollo con estos niños y niñas. Además, considero importante trabajar junto a los y las menores para poder conocer esa *cultura de la infancia* y ser consciente de la manera en que entra en relación con otras realidades

culturales adultas.

Concretamente, conozco algunos niños y niñas con los que podría vivir esta experiencia de investigación y que abren la posibilidad de explorar diferentes maneras de relacionarse con el juego. Concretamente un niño de 13 años, campeón de España de Go en 2016; Dos hermanos de 10 y 12 años (chico y chica) de padre vasco y madre japonesa, que viven el juego desde la perspectiva tradicional oriental; Y una familia en la que tanto el padre como la madre y los dos hermanos de 11 y 14 años juegan al juego.

Por otra parte, si bien pretendo que el centro de la investigación sea la relación con estos niños y niñas, lo cierto es que la experiencia de conocerles y acompañarles (en diferentes lugares) me llevará a encontrar a personas adultas con las que juegan al juego. Seguro que en el transcurso de la investigación encuentro interesante profundizar en la relación con alguna de estas personas, dejando abierta la posibilidad de conversar con ellas e invitarles a participar de las indagaciones que con los niños y niñas estamos realizando. Si bien la participación de otras personas adultas es muy importante, no puedo saber con antelación quiénes participarán, ya que es parte del proceso observar las diferentes relaciones intergeneracionales y decidir en cuales creemos (tanto yo como los niños y niñas con los que investigaré) conveniente profundizar y por qué motivos. Como afirma Clandinin (2016: 31) *In narrative inquiry we negotiate with participants an ongoing relational inquiry space that we call the field*, en esta negociación del espacio de investigación se irán concretando muchos aspectos relacionados con lugares, personas y momentos concretos que nos resulten de interés.

Los perfiles que de antemano me parecen interesantes, pero que estarán condicionados por la experiencia de relación con los niños y niñas y el devenir de la propia investigación, son los siguientes:

- Familiares (padre, madre, abuelo...).
- Profesor/a de go
- Adultos/as con maneras distintas de entender el juego (competitiva, tradicional, educativa...).
- Adulto con menor dominio del juego que el niño/a

Además de algunos colegas del grupo de investigación narrativa, se invitará a participar en el grupo de investigación (*response communitie*) un joven antropólogo que trabaja para el departamento de juegos de la universidad de Corea. Este departamento se encarga de estudiar y profundizar en las implicaciones del juego del Go para la educación, por lo que puede ser un punto de vista interesante a la hora de analizar las narraciones y experiencias de la investigación. También podría aportar a la investigación su experiencia de infancia en Corea, donde el Go tiene

otro estatus y valor social mucho más reconocido que en occidente, por lo que las relaciones intergeneracionales a través de él tal vez varíen con respecto a las vividas aquí. Por otro lado, me parece muy interesante su participación en la investigación, ya que da clases de Go a uno de los niños.

### 3.2. ¿DÓNDE?

El lugar en el que se realiza la investigación estará subeditado a los espacios que estos niños y niñas quieran compartir conmigo. Empezaré la relación acudiendo a lugares públicos donde la relación intergeneracional es habitual. En estos espacios, me situaré como participante (jugadora novel) comunicando también la naturaleza de mi investigación:

- Torneos y campeonatos en diferentes localidades de España (aproximadamente hay uno cada dos o tres meses, dependiendo de la temporada)
- Encuentro de sepúlveda (espacio donde hay seminarios de profundización en juego, se convive una semana y también se realiza un campeonato de poca importancia para quien desea participar)
- Club de go (Lugar de encuentro semanal donde las personas de una localidad se encuentran para jugar de forma relajada)

Para profundizar en la investigación, es necesario establecer un vínculo con estos niños y niñas. Esta relación me permitirá, como ya he mencionado, acordar los lugares y términos de la investigación con quienes participen en ella, y de esta forma conocer otros espacios de encuentro menos competitivos y más cercanos a su vida cotidiana, tal vez compartir un fin de semana o una tarde en casa con sus familias, acudir a sus clases particulares de go... Etc. Para ello, trataré de poner en juego abiertamente mis inquietudes, de forma que puedan comprender los motivos personales, prácticos y teóricos que me mueven a realizar la investigación. Esto hace posible una relación más humana y cálida, imprescindible para desarrollar el vínculo necesario para la relación (especialmente con niños y niñas, deberé atender a la manera en que transmito esta información, siendo muy útil la indagación autobiográfica como punto de partida, a través de un lenguaje narrativo sencillo). Además de ponerme en juego como investigadora, es importante hacer conscientes a los participantes del proceso de cambio que la investigación implica (el inicio autobiográfico ayuda en esta tarea, pero también la vigilancia a la hora de escribir y compartir relatos que den fe de esas transformaciones) Como afirma Clandinin (2016: ) *through this autobiographical work we become more awake to how we understand our experience as we frame research and justify in personal, practical, and theoretical ways each particular study. We also come to understand more clearly that who we are, as people and as inquirers, shifts as we move*

*from study to study as we are shaped by our ongoing participation with children and youth.*

Creo importante convivir con las personas participantes mientras juegan, pero también atender a la relación que sucede fuera del tablero. Teniendo esto en cuenta, me gustaría buscar espacios para el encuentro al margen del *go*, en los que poder compartir lugares y aspectos importantes de nosotras mismas. Sin embargo como ya he comentado, esto se realizará a través del acuerdo con los y las participantes y a lo largo de toda la investigación, ya que las vivencias que vamos experimentando determinarán muchas decisiones que marcarán el rumbo de la investigación.

### 3.3. ¿CÓMO?

#### 3.3.1. Procedimientos y técnicas

La primera parte de la investigación, como he mencionado, es la negociación con los y las participantes. Es el inicio de la andadura, el momento en el que nos conocemos y damos forma a la investigación conjuntamente, haciéndoles partícipes de las decisiones importantes. En este primer momento, en el que se contacta con los y las participantes y se acuerdan los términos de la investigación, es muy importante que atendamos a los aspectos éticos (que más adelante detallaré), sobre todo en el caso de investigar con niños y niñas.

Resulta extremadamente importante cuidar el desarrollo de esta fase inicial, ya que la naturaleza relacional de la investigación se basa en la fortaleza de los vínculos establecidos con las personas que participarán en la investigación. Esto se debe a que se pretende generar una relación que nos permita colaborar en una investigación que interesa a todas las partes (tanto a mí como a quienes participan conmigo en la indagación), este interés e implicación trata de fomentar la colaboración de los y las participantes e incluso de trabajar a través de la co-composición de narrativas. Por eso, es necesario cuidar esta primera fase de la investigación, y vigilar en todo momento los aspectos relacionales que vertebran todo el estudio y que se colocan en el centro de la investigación. Como afirman las doctoras Arnaus, Arbiol y Molina

Dar la relación por supuesta sin reconocer su centralidad en la investigación educativa y en la investigación en general, obstaculiza también la posibilidad de hacer del investigar una experiencia de relación verdadera. De este modo la relación de alteridad queda desplazada del centro de la investigación, poniendo en su lugar otra cosa: datos, resultados, análisis, procedimientos instrumentales, validaciones en abstracto, etc. Otra cosa que suele servir sobre todo al dinero, al poder, al control del conocimiento, a la codicia... Y no en beneficio de la comprensión humana como expresión libre y creativa de ser en el mundo en relación.

(Arnaus, Arbiol, Molina, 2013)

La propuesta de Clandinin (2016) en esta primera toma de contacto con las personas participantes es partir de una reflexión e indagación personal, autobiográfica, que permita poner la

relación en el centro de la investigación. Partir de una perspectiva autobiográfica, narrando las historias personales que nos han conducido a la investigación o que tienen que ver con el tema y los participantes, permite prepararnos y preparar la investigación atendiendo a aspectos importantes. Según Clandinin (2016) pensar con historias facilita la apertura necesaria para detener el ritmo y preparar una mirada atenta; Para estar abierta a salir del espacio de confort; Para cuestionar las propias narrativas, o aquellas sociales y culturales; Para aceptar la multiplicidad de vidas; Para ir donde esas vidas nos lleven; Para escuchar y valorar los silencios igual que las palabras; Facilita el conocimiento de que escribir es un proceso de investigación; De posicionarnos en un punto de partida como investigadores, pero también de ser consciente de que la propia experiencia de investigación nos moverá de ese lugar a otros desconocidos...

Puesto que ya tengo contacto con los participantes, no será necesario un acercamiento o una búsqueda en esta primera fase. Sí, como he mencionado, comenzar la relación con ellos y sus familias teniendo en cuenta los aspectos éticos que detallo en el apartado siguiente, acordando los espacios donde se va a desarrollar la investigación y los términos de la relación.

Es difícil continuar desarrollando los procedimientos y técnicas, ya que están condicionadas a este acuerdo inicial, sin embargo, es mi intención proponer un espacio de relación en el cual estos niños y niñas puedan convivir y compartir su vivencia del juego. Para ello, me gustaría proponerles participar en la preparación de un evento para dar a conocer el Go entre la población infantil y juvenil española. El evento consistirá en un campamento o encuentro para niños y niñas, donde podrán conocer el juego además de muchas otras actividades relacionadas con él y con la vivencia que los y las organizadores (este grupo de niños y niñas, y yo) tenemos del juego y de las relaciones que se desarrollan a través de él, una visión que seguramente cambiará a medida que se desarrolla la investigación. En estos encuentros para organizar lo que llamaré *campamento de go*, utilizaré distintas dinámicas lúdicas (algunas de las cuales detallo más adelante) y métodos para la relación que nos permitan indagar sobre el juego y lo que significa para nosotras, de forma que podamos preparar la manera de transmitirlo a otros niños y niñas que no conocen el juego.

Simultáneamente, me gustaría acordar un espacio de encuentro con uno o dos de estos niños y niñas para recibir clases de *go*. Como principiante que soy, cualquiera de ellas tiene muchísimo que enseñarme, y me parece interesante que este sea el pretexto para la relación.

También asistiré a los encuentros semanales que se realizan en Bilbao, donde acuden sobre todo personas adultas, y procuraré hacerlo acompañada de los niños de esta ciudad que participen en la investigación. e

Finalmente, tengo la oportunidad de acompañar a la persona formadora en la clase de Go que semanalmente realizará el próximo curso el grupo de superdotados de la Asociación para

Personas con Capacidades Especiales de Bilbao. Lo haré en calidad de ayudante (ya que esta persona me lo ha pedido, porque dice que se sentirá más cómoda con mi ayuda, ya que no tiene experiencia ninguna en educación) dedicándome a observar el desarrollo de la sesión para posteriormente poder comentar con el profesor las dificultades que ha tenido y acompañarle y ayudarle en su labor pedagógica.

Puesto que se trata de una investigación narrativa, trabajaré con la narración y co-narración de relatos. En investigación narrativa se distinguen tres tipos de texto:

Los textos de campo: Se trata de la narración de la experiencia que como investigadora estoy viviendo (diario de campo), la recogida de experiencias y narraciones de los y las participantes (elaboradas por ellos mismos), los e-mails que nos enviamos etc.

Los textos provisionales: Es una elaboración de estos textos de campo, que incluye reflexiones personales, selección de aspectos interesantes y elaboración de los diferentes hilos narrativos. Estos textos se van realizando conforme se van teniendo experiencias durante la investigación, ya que se compartirán con un grupo de investigadores e investigadoras, que aportan su punto de vista y orientan el desarrollo de la misma. Se trata de textos para su análisis y debate conjunto con otras personas interesadas en la investigación, a través de los cuales puedo compartir una experiencia y analizarla más en profundidad de lo que podría llegar a hacerlo individualmente.

Los textos de investigación: Es el resultado de la experiencia de investigación, el texto final a través del cual damos cuenta de qué hemos vivido de relevante y compartimos con el resto del mundo los resultados de nuestro trabajo.

Para la realización de los textos de campo, en los que deben intervenir los niños y niñas participantes, debemos tener en cuenta que a veces no tendrán la misma capacidad expresiva que una persona adulta utilizando la lengua oral, por lo que es importante buscar otras formas de relación, otros lenguajes donde se sientan más cómodos. Para ello utilizaré técnicas lúdicas para la relación y la indagación, como por ejemplo:

El teatro de las oprimidas: La utilización del cuerpo para la expresión es una herramienta muy interesante a la hora de trabajar con niños y niñas, más acostumbradas al movimiento y la actividad. En este sentido, me será de gran utilidad la propuesta de Augusto Boal (2004, 2009, 2001) para colectivizar problemáticas, para el encuentro entre personas, para compartir e indagar colectivamente a cerca de la vida interior (individual) y el contexto social en el que las personas viven. Consiste en utilizar los juegos corporales, el teatro imagen, y las representaciones teatrales colectivas para indagar sobre aspectos contextuales o culturales que un grupo comparte con respecto a un tema, para poner en común inquietudes y buscar alternativas y soluciones, y para

investigar en el propio subconsciente individual y grupal.

*Ikonikus*: Es un juego de cartas que se vale de la imagen para jugar con las interpretaciones y el conocimiento del otro. *Ikonikus* (Palau, 2015) hace hincapié en aspectos emocionales utilizando dibujos sencillos o iconos para proponer una dinámica que consiste en adivinar cómo se siente el otro en determinadas situaciones. Es interesante para que las personas de un grupo se conozcan más en profundidad, y para practicar la empatía.

*Dixit*: Se trata de otro juego de cartas que facilita el encuentro y conocimiento mutuo entre las personas de un grupo. En el *Dixit* (Roubira, 2008) se utilizan las imágenes de las cartas (de gran valor artístico) para abrir la posibilidad de diversas interpretaciones, permitiéndonos hacer preguntas sobre diferentes temas (más o menos profundos) y poner en común, a través de la imagen, lo que cada persona piensa sobre ellos.

El juego de abalorios: Es un juego algo más complejo diseñado por Koldo Gallostra como método de investigación. Pretende indagar sobre los criterios de significación y el universo simbólico de la persona que participa en la investigación en relación con la persona investigadora. Se trata de una forma de diálogo sobre un tema en concreto a través de una serie de fichas con dibujos/iconos (con posibilidad, si fuese necesario, de crear nuevas fichas) que se conectan dando forma a un discurso, que es construido colectivamente, a modo de juego, de conversación lúdica entre investigador y participantes.

Además, utilizaré otras técnicas más tradicionales que me permitan indagar sobre el tema propuesto, entre ellas destaco:

El diario personal: en el que iré recogiendo mi experiencia, los aspectos que me han llamado la atención y los movimientos que como investigadora voy realizando. El diario deberá reflejar el movimiento de transformación y consciencia que voy viviendo en mis encuentros con estos niños y niñas y con las personas adultas que les acompañan en sus procesos vitales, recogiendo de forma autobiográfica mi vivencia como investigadora.

Las conversaciones: se trata de una forma de relación a la que todas y todos estamos acostumbrados, donde dos o más personas ponemos en común puntos de vista y hablamos sobre un tema en concreto. Podría haber utilizado la palabra entrevista abierta o entrevista en profundidad, sin embargo una conversación implica una apertura a lo que sucederá, a la relación y a la transformación... Una conversación tiene en cuenta no sólo lo que quiero saber como investigadora, sino sobre todo aquello que la persona tiene para contarme, implicando por tanto una apertura y disposición para sorprenderme y acoger lo inesperado. Una conversación pone el énfasis en el encuentro, una entrevista lo pone en los datos que se quieren recoger. Además, es importante tener en cuenta que como investigadora deberé realizar un trabajo personal que me

permita profundizar en los aspectos sobre los que quiero tratar con la persona entrevistada. Este trabajo reflexivo de auto-observación me permite compartir el proceso ella, lo que hace posible una relación de apertura mutua y cuidado, con cuidado de no desplazar al otro del centro de la investigación, pero sí dota a la entrevista de más profundidad y significado (Seidler, 2006: 67).

La mirada atenta: en muchos momentos de la investigación simplemente me dedicaré a estar presente, a observar en silencio y dejar que las cosas sucedan, que las cosas nos sucedan (porque siempre nos suceden, en relación). No se trata simplemente de observar y tomar notas, sino de estar presente en el momento, de mirar con atención y darse tiempo para escuchar y para ver aquello que normalmente, en nuestro vivir ajetreado, a penas percibimos. Podría hablar aquí de observación o de observación participante, pero una mirada atenta busca, además, el respeto y atención a la tridimensionalidad del espacio de investigación, enhebrando la observación con la vivencia, con la relación, y con las transformaciones que como investigadora voy experimentando a lo largo de la experiencia de investigación, poniendo en juego lo que soy y el lugar desde el que miro, siendo siempre consciente y haciendo partícipes a quienes observo de esta consciencia, dando lugar a otras formas de mirar que colectivamente pensamos y re-pensamos.

La investigación será un proceso de encuentros y experiencias, en los cuales utilizaremos diferentes lenguajes para indagar sobre cómo son las relaciones que vivimos con la otra generación a través del juego del Go. En este proceso se irán elaborando de forma individual y conjunta diferentes tipos de textos de campo, que darán lugar a otros más complejos: los textos provisionales. Estos textos provisionales serán discutidos en un grupo de investigación, y esta indagación colectiva me permitirá volver al campo con otra forma de mirar. Por este motivo, simultáneamente se realiza el trabajo de campo y la reflexión sobre el mismo, la elaboración y re-elaboración de textos de forma individual y conjunta.

Para la elaboración del texto final de la investigación, pretendo componer hilos narrativos teniendo en cuenta el espacio tridimensional. A través de estos hilos narrativos exploraré las principales cuestiones del estudio, como la relación intergeneracional que se da en el Go y lo que esta relación permite pensar sobre lo educativo y sobre la manera en que entendemos y transmitimos el juego las personas adultas. De esta forma, puedo aproximarme a las inquietudes que han dado pie a la investigación, como la naturaleza de la relación que se desarrolla durante el juego entre mayores y menores de edad, el encuentro entre la nueva y la vieja generación y cómo podemos, en este encuentro, cuidar al mismo tiempo la transmisión y renovación cultural. En definitiva, utilizaré un estilo que me permita dar respuesta a las necesidades del estudio, teniendo presente el espacio tridimensional que los relatos permiten abrir para explorar narrativamente los aspectos recogidos en los objetivos de la investigación.

Tras la elaboración del informe final, y teniendo en cuenta la participación protagónica de los niños y niñas en esta investigación, se propone realizar un documental. No se trata de grabar las experiencias de investigación con una cámara, ya que eso comprometería el proceso, sino de realizar un ejercicio de síntesis que nos permita buscar la manera de expresar a través de material audiovisual el proceso que hemos vivido.

Para ello, una vez he redactado el texto final de la investigación y ha sido leído por los y las participantes (aunque es posible que los niños y niñas no quieran leerlo), se realizará un encuentro con las personas que han participado en la investigación. En este espacio se pondrán en común las impresiones sobre este texto final, para validar los resultados, y se comenzará a diseñar el formato y contenido de una película que narre nuestra experiencia de investigación y las conclusiones de la misma (mi propuesta es hacerlo a través de dibujos animados, que narren las experiencias que nos parezcan importantes y expliquen las impresiones y vivencias de las personas participantes, pero por supuesto estaré abierta a otras posibilidades).

La intención de esta película es por un lado hacer más accesible la investigación al público en general, utilizando un lenguaje al que todo el mundo estamos acostumbrados; Por otra parte, me parece importante no sólo como una manera participativa y activa de validar las conclusiones, sino también para que los niños y niñas que han participado en la investigación se sientan partícipes de las conclusiones de la misma, y puedan guardar un recuerdo de esa experiencia en la que han sido protagonistas.

### **3.3.2. Aspectos éticos y rigor científico.**

La relación de investigación debe cuidar varios elementos importantes:

La persona que investiga debe prestar atención a la manera en que se sitúa a sí misma en la relación, y la forma en que trabaja colaborativamente. Además, también debemos procurar una situación de atención mutua así como fomentar el sentimiento de conexión y cuidado, para lo cual es necesario respetar el tiempo y espacio precisos para cuidar una relación que permita respetar tanto la voz de quien investiga como la de los y las participantes. (Hogan, 1988)

En esta labor, se debe tener en cuenta a las personas que participan en la investigación tanto en la planificación como para la elaboración y verificación de los diferentes tipos de texto de investigación. De esta forma, la elaboración conjunta de textos y la revisión por parte de los y las participantes de los textos finales, garantiza por un lado que se sientan reconocidos en los resultados de la investigación (validación), y por otra parte que formen parte de ella de manera activa. Esta participación activa necesita de gran implicación por parte de las personas participantes, por lo que es importante que a ellos y ellas les interese la indagación que se está realizando tanto como a mí, sacando también algún provecho de la experiencia de investigación

que llevamos a cabo y de las conclusiones de la misma.

A fin de hacer posible que los niños y niñas validen los resultados de la investigación, y teniendo en cuenta que es difícil que se lean el informe final, el final del proceso de investigación culminará con el diseño conjunto de un documental que recoja su experiencia en la investigación y las conclusiones más importantes, de forma que puedan acceder a ese informe final en un formato más atractivo para ellos y ellas, no sólo por ser material audiovisual, sino porque son los y las protagonistas y co-guionistas.

La triangulación de los resultados otorga rigor a la investigación, siendo estos validados no sólo por los y las participantes (mayores y menores de edad), sino también por el grupo de expertos que ha participado en los grupos de investigación.

Además de la transparencia, es importante tener en cuenta la privacidad de las personas que participan en la investigación, negociando con ellas la forma que mejor les parezca de guardar los datos que se han recogido y el nivel de privacidad de este lugar de almacenamiento (si será de acceso público, restringido, a quienes, durante cuánto tiempo, si hay algún dato que debe destruirse...). Los datos personales son propiedad de las personas que han participado en la investigación, y tienen derecho a decidir qué quieren hacer con ellos.

En la investigación con menores de edad deben tenerse en cuenta además aspectos éticos en lo referente a la relación. Es importante negociar con la familia o los adultos al cargo de estas personas el consentimiento para esta relación, así como dejar bien claros los términos de la misma asumiendo las responsabilidades necesarias y cumpliendo con los requerimientos legales.

En definitiva, con todas las personas e instituciones que tomen parte en la investigación, deberá tenerse en cuenta que a tal efecto es preciso su consentimiento, tanto para la participación como para la publicación de los resultados. Se deberá respetar en todo momento la confidencialidad, tratando los datos personales con extremo cuidado. Además, es importante, como ya he comentado, que los resultados sean convenientemente validados por todas las personas e instituciones participantes.

### 3.4. CUÁNDO

El trabajo de campo que he descrito se desarrollará a lo largo de un año, y como ya he mencionado se enhebra con el ejercicio de producción, interpretación y co-producción de textos narrativos gracias al apoyo del grupo que se ha designado a tal efecto. A continuación explico el momento y duración de las diferentes situaciones en las que participaré durante ese año, teniendo en cuenta que la producción de textos y reflexión sobre las experiencias propuestas es paralela a estas experiencias.

### **3.4.1 Organización de un *campamento de Go*.**

La distancia geográfica entre algunos de los niños y niñas participantes en esta parte de la investigación implica la necesidad de utilizar medios telemáticos para muchas de nuestras reuniones, que nos permitirán llevar un seguimiento de las tareas que cada persona asuma como responsabilidad a la hora de organizar. A tal efecto, cada semana nos encontraremos durante media hora en Skype y pondremos en común las dificultades y logros que vamos realizando.

Además, cada dos meses nos reuniremos un fin de semana para la repartición de las tareas y el resto de trabajos de reflexión y profundización sobre el juego del Go (que precisan dinámicas lúdicas e introspectivas presenciales que nos permitan utilizar otros lenguajes para conocernos y compartir nuestras impresiones sobre el juego). Estos encuentros presenciales tratarán de coincidir con la celebración de torneos en diferentes lugares de España, de forma que los niños y niñas puedan asistir a las partidas como suelen hacer y para que no suponga un exceso de desplazamientos para sus familias.

El proceso de preparación del evento se extenderá durante casi todo el tiempo que dura la investigación, ya que así nos permite tener en cuenta las observaciones que durante el estudio vamos haciendo sobre el juego como relación intergeneracional para poder organizar alguna actividad que trate de transmitir y verificar nuestra percepción con otros niños y niñas.

Tras los primeros 10 meses de encontrarnos, reflexionar sobre el juego, y preparar un evento para su difusión, el proceso culminará con un encuentro de niños y niñas de diferentes edades en torno al juego. Este encuentro tendrá la duración que el grupo haya decidido, según lo requieran las conclusiones y programación de las actividades planificadas, siendo el máximo 5 días de duración y se realizará en el mes de Julio.

### **3.4.2. Los torneos de Go.**

La duración de los torneos suele ser de un fin de semana, y su frecuencia aproximada cada 2 o 3 meses. Asistiré a todos durante el tiempo que dure la investigación, según el calendario propuesto por la Asociación Española de Go (AEGO)

### **3.4.3. El club de Go de Bilbao.**

Simultáneamente, cada semana acudiré al club de Go "la piedra" de Bilbao, que tiene lugar en la calle Alameda de Rekalde, 57 donde podré tener acceso a partidas que el niño y la niña de la ciudad que participan en la investigación juegan contra otras personas adultas diferentes de mi.

La duración de cada sesión semanal de juego es de 4 horas. Durante este tiempo, además de observar y conversar con las personas presentes, recibiré nociones básicas sobre el juego de manos de los menores de edad, que se convertirán en mis maestros de Go permitiéndome no sólo

conocer las implicaciones de este cambio de roles, sino también compartirlas con las personas adultas que presencien las clases.

#### 3.4.4. Las clases de Go.

También semanalmente asistiré como oyente a las clases de Go para niños y niñas superdotados. Estas sesiones tienen una duración de 2 horas.

#### 3.4.5. *Response communitie* o seminario de investigación narrativa.

Cada mes, me reuniré con el grupo de investigación mencionado, que me ayudará a organizar y discernir los hilos temáticos de los relatos que durante la investigación vamos componiendo. Se enviarán los textos para su lectura previa, y en torno a ellos se realizará una conversación que tendrá una duración máxima de 3 horas. En caso de juzgar que fuese necesario, se organizarían otros encuentros para seguir con el análisis de los textos.

En la temporalización se representa como trabajo de campo tanto los encuentros con este grupo, como el trabajo personal de narración e interpretación que iré realizando a lo largo de todo el proceso. Aunque ambos aspectos son parte del proceso de elaboración e interpretación de los resultados, está tan relacionado con las experiencias en el campo que se convierten en aspectos que no sólo suceden paralelamente, sino que además se retroalimentan. Por este motivo, el tiempo que en el siguiente apartado corresponde a la elaboración de los resultados es bastante reducido, ya que tiene en cuenta que este trabajo se ha ido realizando paralelamente al trabajo de campo y en colaboración con las personas participantes en el proyecto.

### 3.6. TEMPORALIZACIÓN

SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	EN.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.	JUL.	AG.
1											
	2										
	3										
										4	
											5

1 Contactos con los participantes y consentimiento.

2 Planificación conjunta de la investigación

3 Trabajo de campo

4 Elaboración y devolución del informe narrativo con los resultados (verificación).

5 Elaboración del informe final colaborativo en formato audiovisual.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

ALFAGEME, E.; CANTOS R. y MARTÍNEZ M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia

ADORNO, T. & HORKEIMER, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

ANTOLÍNEZ, M. (1998) *El go. Un juego milenario*. Bilbao: Nueva Acrópolis.

ARENDRT, H. (2003) Capítulo V La crisis en la educación: *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

ARNAUS, R.; ARBIOL, C. Y MOLINA D. (2013) New Perspectives and Creative Inventions in Narrative Research in Education. En Leif Moos (Presidente) ECER European Conference on Educational Research. Istanbul

BOAL, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.

BOAL, A. (2004). *Arco iris del Deseo*. Barcelona: Alba Editorial.

BOAL, A. (2009). Teatro del oprimido. Barcelona: Alba Editorial. BOAL, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.

BOYDEN, J. y ENNEW, J. (2001) *La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Save the Children Suecia.

BRUNER, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University.

CAILLOIS, R. (1986) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE

CLANDININ, J.; CAINE, V.; LESSARD, S. y HUBER, J. (2016) *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. New York: Routledge

CLANDININ y ROSIEK (2007) Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (p.35-75). Thousand Oaks, CA: Sage.

CONNELLY, M. F. y CLANDININ J. D. (2008) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (Coomp.) *Déjame que te cuente: Relatos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Leartes educacioñ

CONTRERAS, J. (2002 marzo) Educar la mirada... y el oído. *En cuadernos de pedagogía*. 61(311)

- GOETHE (1963) *Obras completas*. España: Agilar.
- HOGAN, P. (1988) *A community of teachers researchers. A story of empowerment and voice*. Manuscrito inédito. University of Calgary.
- HOYUELOS, A. (2009, Noviembre) Ir y descender a y desde Reggio Emilia. En *Revista Participación Educativa. Experiencias* (12), 171-181.
- HUIZINGA, J. (2012) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza editorial. CAILLOIS, R. (1986) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE
- LARROSA, J (2006) Sobre la experiencia. En *Aloma: Revista de psicología, ciencias de la educación y el deporte Blanquerna*. (19), 87-112.
- LOPEZ CARRETERO, A. (2010) Un movimiento interior de vida. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (coops.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014) *Defensa de la escuela*. Argentina: Miño y Davila.
- MEAD, G.H. (1973) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MOLINA GALVÁN D. (2013) Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra. En Chisvert, M.J.; Ros A. y López Horcas V. (coord.) *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada amplia de lo escolar*. Barcelona: Octaedro
- PALAU, M. (2015) *Ikonikus* [juego de cartas]. España: Brain Picnic
- PÉREZ-SAMANIEGO, V.; DEVÍS, J.; SMITH, B. Y SPARKES, A. (2011, Marzo) La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. En *Movimiento, revista escolar de educación física*. 17(01). 11-38.
- PIAGET, J. (1982) *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: FCE.
- RICOEUR, P. (2006) La vida: un relato en busca de narrador. En *ÁGORA Papeles de filosofía*. 25(2) p.9-22.
- ROUBIRA, J.L. (2008) *Dixit* [juego de cartas] Libellud.
- SEIDLER, V. (2006) *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*. España: Montesinos.
- SMITH, J. K. (1989) *The nature of social and educational Inquiry: Empiricism versus interpretation*. Norwood, NJ: Ablex.
- SPARKES, A.C.; DEVÍS, J. (2008) Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En: MORENO, William (Ed.) *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. p. 43-68 Medellín: Funámbulos.
- STEINBERG, R. Y KINCHELOE L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata
- TONUCCI, F. (2015) *La ciudad de los niños*. España: Grao editorial.

TONUCCI, F. (2007) Frato, *40 años con ojos de niño*. España: Grao editorial.

VIGOTSKY, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica barcelona.

## Parte 2: Ampliación del marco teórico

### **LA VIDA ES JUEGO**

*Un soliloquio sobre juego, cultura y educación*

# **LA VIDA ES JUEGO:**

## *Un soliloquio sobre juego, cultura y educación*

### **Introducción**

Durante este curso, he realizado una pequeña investigación histórica y conceptual sobre el juego y sus implicaciones socio-educativas. Esta indagación me ha llevado a conocer algunos fenómenos de actualidad relacionados con la actividad lúdica, como la llamada *gamification* (una de las últimas apuestas de la *ingeniería del comportamiento*) o la profesionalización (como sucede con el deporte) de algunos videojuegos.

La mirada crítica ante estos fenómenos ha sido detonante de una investigación autobiográfica, a través de la cual he podido indagar sobre la naturaleza de mis propias inquietudes. Este ejercicio reflexivo me ha permitido descubrir otras cuestiones e interrogantes, a través de la observación de mi historia de juego. Los hilos narrativos o ejes temáticos que han sido el punto de partida para el diseño de mi investigación parten de este trabajo de indagación teórica y personal.

Mi intención es exponer en este artículo alguno de estos relatos y lo que a través de ellos puedo pensar sobre lo educativo. En esta empresa, trataré de relacionar mis narraciones con el resultado de la indagación histórica y conceptual que a lo largo de este curso he realizado sobre el juego, enhebrando todo ello para exponer algunas conclusiones sobre la relación entre juego y cultura.

### **El viejo descampado**

Siempre me ha gustado jugar. Esta confesión es el punto de partida que vertebra cada apartado del artículo. Tenía apenas 16 años cuando lo descubrí. Bajé del autobús en Etxabakoitz y contemplé aquel barrio que me había visto crecer (hasta terminar la educación primaria). Lo recordaba un lugar gris, sucio, con los adoquines de la calle levantados por las raíces de los grandes chopos en los que jugaba de niña, con caravanas y chabolas y casas humildes ennegrecidas por el humo de las fábricas. Era un barrio marginal del extrarradio de Iruña donde apenas llegaban los servicios municipales, el tipo de sitio al que nadie hubiese dicho que volvería algún día... Y sin embargo allí estaba, contemplando el panorama, cuatro años después de que mi familia se mudase a "un barrio normal".

Todo había cambiado mucho, tanto, que ya no parecía sucio ni pobre: Fachadas recién pintadas, ascensores, ni rastro de chabolas o caravanas... Y el descampado (donde había jugado a mil y una aventuras) sustituido por un parque de reluciente verde, lleno de flores, con ese tipo de columpios modernos y sofisticados que representan algo muy concreto. Cualquier persona adulta,

al verlo, habría sonreído y alabado las políticas municipales, porque ahora sí, Etxabakoitz es "un barrio normal", donde los niños y niñas al fin tienen parques para jugar.

Sin embargo yo estaba desolada.

Cogí mi cuaderno y escribí, sentada a la orilla del río. Escribí sobre el paso del tiempo, sobre el viejo descampado, sobre los juegos y la inocencia de la infancia... Pensaba en el recuerdo de aquel descampado salvaje lleno de piedras y palos, lleno de vida, de naturaleza, lleno de ese tipo de cosas que una niña es capaz de transformar en lo que sea que le apetezca. Pensaba con nostalgia en los árboles, incluso en las aceras levantadas que habían sido divertidísimas rampas para subir y bajar con mi pequeña bicicleta... Pensaba en todas esas cosas que hacían del barrio un barrio marginal, pero que a los ojos de la niña que fui, hacían del barrio un barrio divertido, donde jugar no es un algo estructurado y preestablecido como el barco pirata del parque infantil, sino un sinfín de posibilidades.

Al ver el descampado convertido en producto prefabricado y monótono, me di cuenta de que irremediamente había crecido sin pararme a reflexionar en qué significa ser adulta. En ese momento tomé una determinación: mi infancia había quedado atrás, pero a pesar de ello yo nunca dejaría de jugar. Cogí mi cuaderno y escribí (entre otras muchas cosas)

Hoy es nueve de Abril del 2004, hoy, al centrar mi mirada en el corazón veo un gran vacío, el vacío que dejaron los cuentos de antaño y que no puede ser suplantado por nada, es el hogar de Blancanieves de la Sirenita y de Peter Pan, es el país de nunca jamás destruido y olvidado, un lugar donde nunca se crece que, sin embargo, termina envejeciendo con los años hasta marchitarse en nuestros corazones, hasta que mueren nuestro sueños y, con ellos, nuestra infancia.

Estas son las palabras de una niña cualquiera, una niña que se hace mayor. La muerte de la infancia no es sino el relato de tantos otros niños y niñas que han crecido y en ese sinfín de caminos hacia la edad adulta, han dejado de jugar seriamente para estudiar seriamente, para trabajar seriamente... Relegando el juego a lo poco importante, lo no productivo e innecesario. La muerte de la infancia no es sino el final de una etapa y el camino hacia otra: la edad adulta.

La idea del juego como algo exclusivamente infantil nace durante el siglo XIX de la mano del racionalismo. Este fue visto como la maduración de las sociedades humanas, por lo que se rechazaron muchos de los principios culturales anteriores, y uno de ellos fue el elemento lúdico: Se entendió el juego como un signo de inmadurez, un reflejo de la naturaleza humana que debía ser controlada por la razón. De esta forma la cultura adulta del siglo XIX y XX sintió la necesidad de desterrar todo elemento lúdico, en un intento de controlar sus instintos naturales (Huizinga, 2012).

Puesto que sólo se justificaba como un periodo de maduración y desarrollo hacia el mayor

control de los impulsos biológicos, varios autores defendieron la importancia del juego durante la infancia. Vygotski considera que la actividad simbólica tiene una función organizadora que produce nuevas formas de comportamiento. Signo y herramienta cumplen una función mediadora (si la herramienta es el medio para dominar la naturaleza a través de la actividad externa, el signo será el medio para dominarse a sí mismo a través de la actividad interna). El niño preescolar aun no puede separar el significado del objeto, así que en su juego utiliza otro objeto para acercarse a esta operación. Por este motivo, Vygotsky mantiene que el juego proporciona un estadio transicional para la comprensión del signo y la función simbólica y que en su evolución de más imaginario a más reglado se producen grandes transformaciones internas, ya que proporciona una zona de desarrollo próximo (ZDP) que impulsa el aprendizaje (Vygotski, 2000). El adolescente, en este contexto de infantilización del juego y en el proceso de búsqueda de su propio "yo", comienza a rechazarlo con el objetivo de ser aceptado en el mundo de los adultos, quedando este relegado a la vida de niños y niñas.

Aunque aun conservo estas notas y las atesoro con cariño, siempre pensé que no son sino los delirios de una adolescente que (como cualquiera a sus escasos 16 años de edad) añora una infancia feliz. Sin embargo, volver a esta experiencia me permite observarla más allá de lo que para la Maite adolescente significó. Ahora, en el parque infantil que sustituyó al viejo descampado, reconozco una metáfora de la manera en que las personas adultas entendemos y nos relacionamos con la infancia. Este relato trata sobre cómo jugar se convirtió el algo fundamental para mi vida, muestra una parte de mí, de lo que soy ahora... Pero al mismo tiempo simboliza dos preocupaciones:



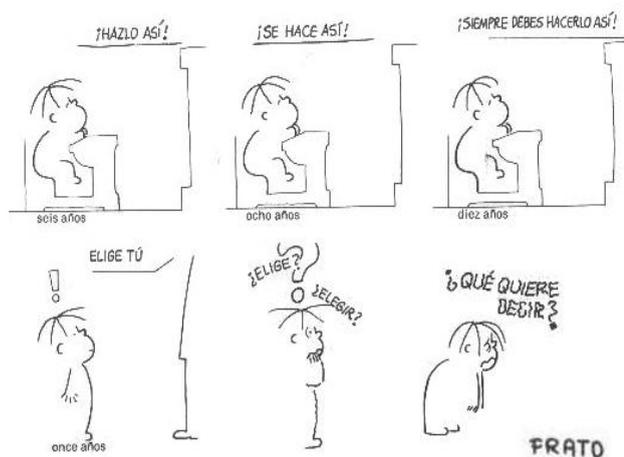
Por un lado es el regreso al barrio de mi infancia, es crecer, hacerse mayor... En definitiva, es el momento en que me topo de bruces con el abismo entre infancia y madurez. El viejo descampado representa el momento en que reconozco estos dos mundos y me doy cuenta de que el primero es constantemente silenciado y ninguneado por el segundo (Alfageme, Cantos y Martínez; 2003). Nadie nos preguntó si necesitábamos o no un parque infantil, nadie consultó con nosotras, niñas y niños del barrio, las características de ese espacio... Por eso, el viejo

descampado simboliza ese ejercicio de pensar para la infancia pero sin la infancia, de acotar su juego, de relegarlo a un espacio diminuto y estructurarlo en un algo pensado por la personas adultas para lo que creemos su propio beneficio.

Por otra parte, la historia del viejo descampado desentraña una inquietud, un recelo hacia ese empeño del mundo adulto en domesticar y definir lo que los niños y niñas serán, en decirles dónde y cómo tienen que jugar, dónde y cómo tienen que ser... En aquel lugar salvaje repleto de escondites era difícil controlarnos en todo momento. Sin embargo el diseño de los parques infantiles responde a la necesidad adulta de supervisar el juego de los niños y niñas, de crear espacios lejos de cualquier peligro (por eso las vayas, los suelos acolchados, las esquinas redondeadas o las limitaciones de edad). El parque infantil que sustituyó aquel viejo descampado representa el deseo, la necesidad de controlar a la infancia.

Dice Francesco Tonucci que la ciudad ha sido diseñada por y para el ciudadano medio: el adulto trabajador. Como sucede con el viejo descampado de mi infancia, el espacio urbano se estructura en base a las necesidades de un mundo adulto consumista e individualista. Los parques infantiles se piensan para los niños y niñas, pero sin escucharles ni tenerles en cuenta, y la ciudad se convierte en un lugar hostil, donde el único espacio de autonomía y seguridad para la infancia es el hogar (Tonucci, 2015).

En el mundo moderno las personas somos recluidas en instituciones (los locos al manicomio, los ancianos a la residencia, los niños a guarderías y escuelas...) que nos aíslan. Son lugares seguros, pero al mismo tiempo diseñados para el control social (Foucault, 1986; Tonucci, 2004). Tonucci alerta de que la calle, que había sido espacio público (lugar de encuentro y seguridad para los niños y niñas) ha dejado de ser tal. Mantiene que para recuperar la ciudad como un espacio amable y vivo, es preciso que los gobernantes (quienes ostentan el poder y toman las decisiones) se coloquen a la misma altura que los niños y niñas, observen sus necesidades, pregunten y escuchen con atención la respuesta. Porque un lugar apto para los más pequeños es un lugar adecuado para todas las personas (Tonucci, 2015).



Sin embargo, el poder hoy en día no sólo está en manos de los gobernantes, por lo que tal vez no sea suficiente con repensar la manera en que funciona y se estructura el espacio urbano y la vida en la ciudad. La propuesta de Francesco Tonucci (2015) implica cambios profundos en la cultura de las grandes urbes para disminuir el

miedo que las personas adultas tenemos a los peligros de la ciudad (coches, robos, secuestros...) haciendo de ella un lugar transitable para los niños y niñas, donde estén al cuidado de todas las personas presentes (comerciantes, gente que pasea, policía, personas ancianas...). Esta empresa

no es tan sencilla, ya que los intereses de los grandes capitales van en otra dirección.

La *cultura del miedo* (Klein, 2007; Moore 2002) nos hace sentir inseguras en las ciudades (publicidad, películas, noticias sensacionalistas, estadísticas, estigmatización de minorías...). La necesidad de controlar a la infancia para protegerla se traduce en la comercialización de gran cantidad de productos creados por el mundo adulto (televisión, juegos de mesa, videojuegos, juguetes, actividades extraescolares, parques temáticos...) que responden a la necesidad de mantener el juego controlado dentro de los límites de protección del hogar (o de otros lugares diseñados a tal efecto) (Tonucci, 2004). Estos productos interesan, como he mencionado, a las grandes empresas multinacionales que los comercializan. El juego se convierte así en un bien de consumo diseñado para el control de los niños y niñas y la tranquilidad de sus familias (como el parque infantil).

Para la Maite niña el descampado y las aceras levantadas eran grandes tesoros, para una persona adulta son seguramente peligros o molestias. Los niños y niñas tienen una forma especial de mirar, desde la novedad. Me refiero a esa imagen del niño recogida en las viñetas de Frato (Tonucci, 2007) que se rige por una lógica y unos valores diferentes a los del mundo adulto. La *cultura de la infancia* (Tonucci, 2004) es esa forma peculiar (única) de ser y estar en el mundo propia de cada una de las criaturas que acaban de llegar. Los niños y niñas están en proceso de conocer y asimilar las normas sociales y culturales por las que se rige nuestro mundo (más adelante veremos cómo el juego tiene un papel fundamental en esta empresa) por este motivo, su manera de pensar y actuar es a veces algo distinta (muchos dirán que errónea). Alfredo Hoyuelos (2009) alerta sobre la necesidad de escuchar a los niños y niñas, de respetar sus ritmos y confiar en su capacidad para aprender. En su obra y conferencias, defiende el valor y respeto por la *cultura de la infancia*. En este sentido, describe a las pedagogas de Reggio Emilia como *permanentes investigadoras que documentan la vida cotidiana de la infancia para rescatar interpretativamente su cultura, sus ideas, su forma de ver el mundo* (Hoyuelos, 2009: 174).

Desde que en el siglo XVII surge la idea de infancia, la forma en que las personas adultas la hemos acotado y definido ha sido muy variada (como propiedad familiar, como "futuro" o potencia de algo, como indómita o conflictiva, como víctima, como algo privado que hay que proteger del espacio público, como incapaz o necesitada...). En el siglo XXI, la globalización ha propiciado una idea común de cómo debería ser la infancia, olvidando que han existido (y pueden existir) muchas maneras de entenderla. Esto se traduce en la naturalización de la brecha entre adultos y niños que entiende a la nueva generación como "lo que todavía no es". La homogeneización del colectivo "infancia" (obviando diferencias a menudo tan relevantes como las de género etnia o clase) permite decidir sobre ella en base a parámetros comunes (Boyden y Ennew, 2001), sin tener en cuenta que los niños y niñas también tienen voz, voluntad y capacidad

para opinar y decidir. En este sentido, Alfageme, Cantos y Martínez, (2003) defienden la *participación protagónica* de la infancia en su localidad, y recuerdan que la participación infantil es un derecho recogido en la convención de los derechos de la infancia de 1989.

Basándose en esta idea globalizada de infancia, se definen sus características y necesidades y se crea para ellos una serie de productos culturales que además de mantenerlos en la seguridad del hogar, transmiten una forma determinada de ver el mundo. La producción de juegos, juguetes, películas e historias infantiles no es sino un intento de utilizar la fantasía y el deseo de jugar de los más pequeños para crear productos que transmitan una cultura que, según Steinberg y Kincheloe (2000: 18), *se mezcla con las ideologías empresariales y los valores del libre mercado*.

En definitiva, el relato del viejo descampado permite pensar sobre la distancia entre el mundo adulto y el mundo infantil, cada uno con su cultura propia: Sobre el silencio en que los niños y niñas se ven recluidas y el menosprecio de su forma especial de ser en el mundo; Sobre cómo la percepción de peligro, que lleva a la necesidad de protección de los y las menores, nos obliga a aislarles en espacios preparados, lo que les convierte en dependientes de la persona adulta (que debe acompañarles a esos lugares preestablecidos para el juego); Y sobre cómo este miedo nos lleva al consumo de productos culturales (juegos, juguetes, películas, videoconsolas, parques infantiles, extraescolares...) diseñados por un lado para captar su atención y mantenerlos tranquilos y controlados en un lugar seguro, pero que al mismo tiempo transmiten una forma de ver el mundo, una cultura del consumo y la competencia que interesa especialmente a las élites del poder: los magnates de las grandes corporaciones que comercializan esos mismos productos.

### **Del viejo descampado, a tantas otras historias**

11 años. Era un día de lluvia, y como tantos otros días grises, jugábamos a un juego de mesa. Era el juego más jugado en los hogares de todo el mundo, un clásico, el por todos conocido *Monopoly*...

14 años. Era un día soleado, y como tantos otros días de piscina, jugábamos a un juego de cartas. Era un juego al que llamábamos *Come mierda* en referencia a esa figura que se encarga de los trabajos más desagradables en una empresa...

18 años. Era un día aburrido, y como tantos otros días muertos, jugábamos a un juego de mesa. Era un conocido juego de estrategia, el *risk el juego de la conquista del mundo*...

27 años. Es un día cualquiera, y podría estar jugando a cualquiera de estos juegos... Sin embargo cada uno de estos momentos encierra un algo especial, es un fragmento de realidad atesorado por alguna razón en mi memoria, que convierte esos días concretos, esos recuerdos de la experiencia vivida, en Otros días, en Otras historias. Los convierte en Ese día de lluvia, en Ese

día soleado y en Ese día aburrido.

### Un día de lluvia jugando al "Monopoly"

Aquel día de lluvia de mis 11 años de edad trata sobre mi relación con el juego de mesa, pero al mismo tiempo muestra algo de lo que el juego es: Bajo mi parte del tablero atesoraba decenas de billetes de 50.000 de las antiguas pesetas. Era definitivamente la persona más rica de aquel tiempo y espacio ficticios que en nuestro jugar habíamos creado. Un tiempo y un espacio donde unos simples papeles cobran el mismo valor que el dinero, donde un golpe de suerte puede llevarte directamente a la banca rota o a la más absoluta opulencia.

Esto sucede porque si bien el juego tiene relación con lo real, es en esencia *una actividad libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente* (Huizinga, 2012: 5). Deviene así una suerte de laboratorio para el ensayo y el error, en el que podemos probar diferentes formas de hacer en un entorno seguro (ya que ni es real, ni tiene consecuencias en la realidad). El juego (al ser considerado un campo de pruebas y experimentación) tiene un papel muy importante en el desarrollo de nuestra flexibilidad cognitiva y capacidad de adaptación, que nos permite enfocar un problema desde diferentes perspectivas e influye significativamente en nuestra capacidad creativa (Brown, 2009). Según Piaget aprender consiste en dar respuesta a los conflictos cognitivos, lo que nos obliga a incorporar elementos a nuestras estructuras mentales (asimilación); o a modificar radicalmente dichas estructuras (acomodación) en la búsqueda del equilibrio. A través de la actividad lúdica el niño ejercita sus propias estructuras y la interrelación entre ellas, propiciando las estrategias de asimilación y acomodación que impulsan su desarrollo (Piaget, 1982). Por este motivo, el juego no es sólo un rasgo predominante en la infancia, sino un factor básico para el desarrollo, *el niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica* (Vygotski, 2000: 156).

Aquel día de lluvia estaba ganando la partida. Sin embargo, como tantas otras veces en ese juego, me sentía tremendamente desgraciada. Cada vez que alguien tenía que pagar por una breve y forzosa estancia en uno de mis hoteles, cada vez que veía la desesperación asomar en los ojos de mis compañeros casi arruinados, el corazón se me hacía mil pedazos, y una parte de mí prefería estar perdiendo, para no tener que ser causante de tamaño sufrimiento. Por eso, como tantas otras veces, cada vez que alguien demasiado pobre caía por azar en una de mis propiedades, me esforzaba en idear mil estrategias para facilitar el pago, negociar un acuerdo favorable para él, o incluso perdonar o posponer la deuda. Ese día de lluvia no era diferente a tantos otros días de lluvia... Hasta que dejó de serlo.

Aquel día de lluvia cuando tenía 11 años, pasaba por allí una persona adulta y se quedó observando cómo perdonaba la deuda a mi amigo Andoni. - Maite, no puedes perdonarle la

deuda, el juego consiste en que arruines a todos los demás, así que si te niegas a hacerlo, nunca terminará... - Yo lo miré, entre sorprendida y culpable por estar "haciéndolo mal" - Pero es que no quiero que pierda y deje de jugar, se aburrirá - Traté de justificarme. Aquel adulto simplemente soltó una carcajada y se encogió de hombros. - No pasa nada ¡Sólo es un juego! Tú preocúpate de arruinarlos a todos cuanto antes, y así podréis empezar otra partida.

El adulto que pasaba por allí trataba de enseñarme a jugar. Trataba de explicarme que como *sólo es un juego*, puedo hacer cosas que en una situación real nunca hubiese hecho sin sufrir las consecuencias (como desplumar a un compañero y forzarlo a la banca rota). Se refería a esa posibilidad que el juego abre de ser algo distinto a lo que se es en realidad (Boal, 2009) (en este caso, capitalista especuladora), ya sea para intentar comprender la alteridad o para explorar los lugares oscuros de la personalidad (Boal, 2004). Lo que Huizinga (2012: 22) llama *la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente*.

Aquel adulto que pasaba por allí trataba de enseñarme a jugar, pero aunque fuese de una forma personal, de una forma peculiar alejada de lo que se espera del jugador que gana la partida, yo ya estaba jugando. Para mí el objetivo era el juego en sí, y no tenía que ver con ganar o perder (aunque por supuesto si ganaba, mejor). La finalidad de jugar era un pretexto para la relación, la relación con mis compañeros de juego, con el mundo económico, con las matemáticas, con lo simbólico... La relación con la vida (Boal, 2001). Por eso, este día de lluvia de mis 11 años, muestra una parte de la esencia de jugar, muestra esa actitud en la que el final de la partida es mera anécdota, mero pretexto, esa actitud que muchos han dado en llamar (poéticamente) *jugar por jugar*, y que según Caillois (1986) es otra de las cosas que hacen que el juego se juegue, que definen el acto de jugar. Por este motivo dice que el juego es una actividad *Improductiva: Por no crear ni bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo de ninguna especie, a lo sumo los desplaza entre jugadores (apuesta)* (Caillois, 1986: 38)

### Un día soleado jugando al "Come mierda"

14 años. Ese día soleado no hacía otra cosa que perder. El juego del *come mierda* es un juego rápido y sencillo. Cada partida puede durar entre 5 y 10 minutos, y consiste en descartarse de toda la mano lo antes posible. Quien primero se descarta, es el *presidente*. El privilegio del *presidente* (como en toda empresa) es bastante grande, ya que en la siguiente partida escogerá sus dos peores cartas y las intercambiará por las dos mejores del *come mierda* (evidentemente, el *come mierda* es la persona que se haya deshecho de sus cartas en última posición).

El juego nos habla del tiempo cronológico. Nos habla del momento histórico y social en el que cada dinámica lúdica es creada. Así, durante la Gran Depresión de 1930 el *Monopoly* permitió a la gente fantasear sobre las posibilidades de un mundo financiero entonces en crisis; O tras la

segunda guerra mundial, el *Risk* fue fruto de la normalización del clima bélico y de enfrentamiento en el que el mundo se veía envuelto... Caillois (1986) propone una categorización para clasificar los diferentes juegos en base a su esencia, que le permite señalar diferencias entre los estilos culturales según los juegos que una cultura juega con predilección. Desde ese punto, rastrea cómo los juegos que una cultura juega moldean no sólo el estilo cultural actual, sino también la dirección y el futuro de la misma. Según Caillois, los juegos tienen el poder de modificar, reestructurar y renovar las tendencias culturales, de hecho analiza cómo algunas de las transformaciones culturales más importantes de su época van de la mano de un cambio en las preferencias lúdicas de esas mismas culturas. Por ejemplo, analiza la noción de espectáculo en el siglo XX y observa cómo muchos juegos fueron convertidos en productos lúdicos consumibles (como los deportes; o las famosas partidas de ajedrez que enfrentaron a la URS y EE.UU durante la guerra fría). De este análisis se deduce que esta noción de espectáculo es un rasgo del nacimiento de la *sociedad de consumo* (ya que significa la mercantilización no sólo de los juegos y juguetes, sino también de las partidas, que son vendidas como producto de consumo). Con la aparición de la industria del ocio y el entretenimiento en el marco de una cultura de consumo, los juegos se han convertido en productos culturales para ser consumidos, lo que se traduce en cientos de títulos similares destinados a satisfacer las demandas del mercado. En este contexto, la *industria cultural* se encarga de que muchos tengan un efecto coactivo o manipulativo (Adorno y Horkheimer, 1998).

El *come mierda* esconde en su dinámica y simbología un significado, unos valores, un forma de ver el mundo: A través de ese juego, estábamos normalizando que los propios méritos tienen una recompensa o que la vida es esa escalada *de come mierda a presidente* (meritocracia), ideas por cierto muy acorde con la mentalidad de la sociedad occidental (capitalista, neoliberal, individualista...). Los juegos están estrechamente relacionados con la cultura que los juega, ya que son creados en un tiempo y una sociedad determinadas y responden a sus intereses y necesidades. Sin embargo, aquel día soleado jugando al *Come mierda* sucedió algo que arroja luz sobre este asunto:

Ese día soleado, como tantos otros días en los que perdía en el *come mierda*, estaba resultando tremendamente frustrante para mí. Es un juego que todas habíamos considerado frustrante alguna vez, ya que al recibir las dos peores cartas del presidente a cambio de tus dos mejores, cuando pierdes una vez es difícil remontar. Aquella vez me había tocado a mí esa frustración, pero no era diferente a tantos otros días soleados en los que alguien terminaba tirándose de los pelos... Hasta que dejó de serlo.

La frustración de perder constantemente hizo que mi amiga Elena y yo no nos sintiésemos conformes con la dinámica del juego (que veíamos excesivamente injusta y predeterminada). Esta

sensación nos hizo ingeniárnoslas para ganar haciendo trampas. Tras una larga discusión, decidimos cambiar las reglas del juego, asumiendo que quien quisiera podría intentar hacer trampas, pero en caso de ser descubierta, perdería directamente la partida.

Este relato muestra cómo el juego es una actividad reglada (Huizinga, 2012; Vigotsky, 2000; Caillois, 1986). La trampa se convierte en norma al asociarle una consecuencia, y el juego cambia, pero puede continuar con normalidad. Aunque habíamos decidido no seguir las reglas, Elena y yo queríamos jugar, no éramos saboteadoras sino que estábamos jugando a nuestra manera, permitiendo que la dinámica continuase con normalidad. En este sentido, quien rompe el juego y pervierte la experiencia lúdica es el aguafiestas (el jugador que tira el tablero o mueve las fichas, el adulto que recuerda al niño que las personas no vuelan, etc.) y no el tramposo (Huizinga, 2012). En relación con la regla y la trampa podemos observar dos aspectos importantes:

Por un lado, el valor educativo del juego en tanto que actividad reglada. Este valor radica en que *la situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque estas no se formulen explícitamente ni por adelantado (...) aquello que en la vida real pasa inadvertido, se convierte en una regla de conducta para el niño* (Vigotsky 2000: 144). Esto significa que la tensión entre las reglas del juego y sus deseos se convierte en motor para el desarrollo de su capacidad de autorregulación. Vygotski (2000: 151) afirma que *el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego, ya que aprende a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio (a su papel en el juego y sus reglas) de forma que se consiguen logros que permiten al niño controlar sus acciones y deseos. Este yo ficticio está relacionado con lo que Mead denomina el otro generalizado, la imagen que internamente se tiene sobre un grupo social determinado y que implica una serie de roles y normas de conducta para sus miembros. En la comprensión del otro generalizado se encuentra la capacidad de vivir en sociedad y formar parte de un grupo, y es a través del juego (cada vez más reglado) que vamos adquiriendo esta habilidad* (Mead, 1973).

Por otra parte, vemos en este relato su valor educativo en tanto que actividad incierta, *ya que deja a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar* (Caillois, 1986: 38). Esto significa que no puede saberse cómo se desarrollará un juego hasta que no es jugado, incluso aunque todas las personas respeten las normas. En este relato, esta incertidumbre es llevada al extremo, y se convierte en el acto rebelde creativo y espontáneo de inventar nuevas reglas. Sin ser apenas conscientes, estábamos jugando la cultura, experimentando el mundo social y los significados que subyacen a estas relaciones (en este caso, el significado de las trampas) y en ese jugarla, la reinventamos (Huizinga, 2012): Con esta nueva forma de jugar, aprendíamos la posibilidad de revelarnos ante lo que creemos injusto (incluso aunque esto vaya contra las normas del juego), aprendíamos que una regla no es más que un acuerdo aceptado por

el grupo, y que la justicia tiene siempre un algo de subjetivo... Aprendíamos, en definitiva, otra forma de ver el mundo diferente de la que el juego nos mostraba al principio, una forma de ver el mundo que (tal vez por la etapa que estábamos viviendo) nos parecía mucho más atractiva.

Este relato narra cómo al jugarlos tenemos la posibilidad de repensar los elementos culturales, que pueden probarse y modificarse en un entorno seguro. En definitiva, el juego puede llevarnos al análisis crítico y reformulación del mundo personal (interior) y social (cultural). Esto sucede porque el juego y la cultura que lo juega están estrechamente relacionados. En su obra *Homo Ludens* Huizinga (2012) presenta el juego como una función cultural que interactúa, moldea y transforma todos sus elementos de forma transversal. Mantiene que casi toda acción humana se desarrolla jugando, y lanza una propuesta de revisión sobre el término *Homo Sapiens* bajo el argumento de que ni somos tan racionales como nos gusta pensar, ni esta capacidad es exclusivamente humana. El autor propone el término *Homo Ludens* (que da nombre a su obra) bajo la tesis de que lo esencialmente humano es la cultura, y como hemos dicho, las formas culturales se generan en la esfera de lo lúdico, es decir, que las culturas humanas se juegan.

En sus investigaciones, Brown (2009) observó cómo aquellos sujetos privados de juego mostraban carencias importantes en su desarrollo biológico y psicológico. Una de sus tesis más interesantes se refiere a la plasticidad de la mente y a la capacidad de adaptación: Es extraño que una actividad como el juego (que consume energía y tiempo, y que además supone asumir riesgos) no haya sido decantada por la selección natural y la evolución. Los animales también juegan y es una conducta que ni ha desaparecido ni tiene aspecto de desaparecer, por lo que el juego debe tener un papel muy importante a la hora de aumentar las opciones de supervivencia. Para Brown, lo que diferencia a los seres humanos de los animales es la complejidad de nuestro juego, ya que todo nuestro hacer en tanto que vivimos en sociedad es un constante jugar, por lo que somos una de las especies más lúdicas del planeta. Tal vez es esta capacidad lúdica lo que ha permitido al ser humano desarrollarse y alcanzar un nivel de adaptación tan elevado que le permite dominar el entorno a su antojo y crear estructuras humanas tan complejas. (Brown, 2009). El juego es una necesidad cultural, esa función que permite a los individuos dar salida a sus pulsiones más internas y moldear su cultura. Jugar no es exclusivamente transmisión y asimilación de las normas socioculturales: Los individuos aprenden a través del juego tanto a relacionarse con el mundo, como a modificar esa relaciónn (Caillois, 1986).

### Un día aburrido jugando al Risk

18 años. Ese día aburrido estaba dirigiendo mi ejército con maestría. Despiadadamente, avanzaba de un país a otro, movilizando mis tropas por el tablero. Era un día como tantos otros días aburridos en los que jugábamos al *risk*. Aquella no era diferente de tantas otras partidas...

hasta que dejó de serlo.

Aquel día la partida terminó antes de tiempo. Mi rival, que había tenido muy mala suerte con los dados, decidió abandonar al ver lo agresivo de mi estrategia.

- Venga, no te piques... Sigamos jugando - Le decía yo. - Sólo es un juego, tampoco te pongas así.

- ¡No quiero jugar nunca más a este juego! ¡Saca lo peor de ti! Parece que te posee el espíritu de Napoleón, y ni me ves, ni me cuidas, ni me respetas, ni me dejas jugar... ¡Así no hay quién disfrute! - Se quejaba.

- ¡Pero es que de eso se trata el juego! Si no puedes jugar porque te quedas sin tropas, piensa mejor tu estrategia... No soy yo la que tiene que dejarte vivir, sino tú aprender a reservarte tus fuerzas y organizar tus batallones para no ser arrasado, así que no me la cuentes y deja de lloriquear.

El *no quiero jugar* de mi amigo desentraña gran parte del misterio del poder educativo del juego. Se puede elegir dejar de jugar igual que se ha escogido comenzar, porque *es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados* (Huizinga, 2012: 22). Esta relación entre juego y deseo es lo que imprime la actividad de su potencial motivador. Según Caillois (1986: 37) *el jugador no puede estar obligado a jugar, o este pierde su esencia de diversión atractiva y alegre*. Aunque no se puede decir que el juego sea siempre placentero (a veces es frustrante, doloroso, cansado...), sí es una actividad libre que para Huizinga (2012: 22) *va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría, y de la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente*.

Este "ser de otro modo" es precisamente lo que la Maite de 18 años había aprendido en los 7 años transcurridos desde aquella partida de *Monopoly*. Cuando tenía 11 años, el *sólo es un juego* de la persona adulta me turbó y me transportó hacia el aprendizaje de los 18, cuando yo misma había hecho mía esta expresión y la esgrimía como argumento. Aquel día aburrido jugando al Risk había aprendido a desidentificarme de mi propia identidad para identificarme con otra diferente. Me decía a mí misma que el juego es así, que lo que estamos midiendo no es la bondad o maldad de las acciones, sino nuestra capacidad estratégica, y que no era yo ni el otro quien machacaba o era machacado sobre el tablero. Estaba tan metida en el papel, que no era consciente de lo que mi actitud generaba en la otra persona mientras jugábamos, hasta el punto de no importarme si disfrutaba o no.

Dialogan en este texto tres Maites distintas: Aquella de 11 años que no era capaz de jugar a ser otra por temor a hacer sentir mal a sus compañeros; Esa otra que a sus 14 años empezaba a conocer y cuestionar las normas del mundo adulto; Y la que con 18 jugaba (tal y como le habían enseñado) a "ser Napoleón", poniendo sus objetivos por encima del cuidado de las personas a su

alrededor. A su manera, partiendo de su necesidad más profunda, todas juegan, aunque sea de forma muy diferente. Sin embargo a nadie le sonará extraño pensar que la niña estaba aprendiendo a jugar. ¿Estaba aprendiendo a jugar? Hemos visto que aquella Maite niña estaba claramente jugando, probando nuevas formas de ser capitalista en un mundo gobernado por el dinero... Si observamos la definición de Caillois, el juego es una actividad que reúne las siguientes características:

- Libre: El jugador no puede estar obligado a jugar, o este pierde su esencia de diversión atractiva y alegre.
- Separada de la vida: Circunscrita en límites de espacio y tiempo precisos y determinados de antemano.
- Incierta: Ni su desarrollo ni el resultado pueden estar predeterminados de antemano, ya que deja a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar.
- Improductiva: Por no crear ni bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo de ninguna especie, a lo sumo los desplaza entre jugadores (apuesta).
- Reglamentada: Sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta.
- Ficticia: Acompañada de una conciencia de franca irrealidad en comparación con la vida corriente

(Caillois, 1986. p. 37-38)

Tanto el relato de la partida de *monopoly* como el relato sobre el *risk* cumplen con estos requisitos. La Maite niña había aprendido algo, había aprendido en esos 7 años que la ficción, la separación de la vida, la improductividad del juego y sobre todo sus reglas, nos permiten probar diferentes formas de ser que incluso consideraríamos reprobables en una situación real (Boal, 2004)... Aquella persona adulta que pasaba por allí quería enseñarme a jugar, pero en el diálogo entre la Maite niña y la Maite adulta vemos que ese aprender implica una reducción, un sesgo, una mirada que limita y define una manera única de jugar.

Sería entonces más correcto decir que aquella Maite niña estaba aprendiendo a jugar de una manera determinada que aun no dominaba... Y que finalmente aprendió. ¡Y vaya si aprendió! Hasta el punto de reducir el juego, 7 años más tarde, a ese "ser Napoleón" independientemente de lo que esto generaba a su alrededor, a ese justificarse en que *el juego es así* para aferrarse a una actitud tremendamente competitiva, despiadada... Valores por otra parte muy útiles para la realidad socioeconómica en la que vivimos. Aquella Maite de 18 años había aprendido la cultura occidental, y simplemente la estaba jugando porque (aunque ella no era así) en el juego se sentía segura para probarla, para conocerla y ver qué podía sacar de la experiencia.

No pretendo juzgar a esta Maite recién admitida en el mundo adulto que se esforzaba por

entender sus reglas, ni al adulto que a los 11 años le invitó a hacer ese aprendizaje. Solamente quiero arrojar algo de luz sobre la naturaleza cultural del juego y del aprender a jugar de una manera determinada, sobre lo necesario de esta consciencia a la hora no sólo de jugar, sino también de enseñar a jugar y la necesidad de una vigilancia pedagógica en esos juegos que compartimos con nuestros hijos e hijas.

La Maite de 18 años, que había aprendido la cultura occidental, jugaba de forma despiadada porque a menudo la sociedad en que vivimos lo es. La educación se basa en esa transmisión cultural, sin embargo, no podemos pensar que la cultura sea algo estanco que debemos limitarnos a compartir con los niños y niñas para su conservación y perdurabilidad. Dice Hannah Arendt que la novedad de los recién nacidos, de quienes acaban de llegar a este mundo, es la esencia de la educación. A menudo vemos a esta nueva generación como la promesa de un mundo mejor (y hacemos uso de la educación para fines políticos). Sin embargo, *desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos* (Arendt, 2003: 186). Por eso es responsabilidad de la educación cuidar la vida (el desarrollo biológico del recién nacido) y transmitir nuestro legado cultural (presentando un mundo viejo a quienes acaban de llegar); Pero también es responsabilidad de la vieja generación respetar las posibilidades que esta novedad abre para la renovación cultural sin abandonar a las criaturas en un mundo que les es desconocido.

Mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

(Arendt, 2003: 208)

### **Juego, cultura y educación**

Al poner en relación estos relatos, me doy cuenta no sólo del valor educativo del juego (que ya ha sido demostrado por muchos autores) sino también de cuántas otras formas de jugar podemos encontrar (incluso siendo el mismo juego), y de la relación entre juego y cultura.

*El nexo entre cultura y educación es muy estrecho dado que se necesitan mutuamente. El contenido que transmite la educación es precisamente la cultura, por ello, la educación sin cultura sería vacía y la cultura sin educación no perviviría, se agotaría en sí misma. Una y otra son pues proceso y resultado.*

(Luengo Navas; 2004: 20)

En mi casa siempre ha sido muy valorada la inteligencia lógico-matemática, la memoria, la capacidad simbólica y cualquier habilidad académica racional. El juego de mesa requiere a menudo de ese ejercicio mental tan apreciado no sólo por mi entorno más cercano, sino por toda la sociedad. En el siglo XXI el racionalismo continúa arraigado en la cultura de occidente, y a pesar de que se asume la existencia de varios tipos de inteligencia, la capacidad lingüística y lógico-matemática son las más valoradas (Gardner, 1994). En este contexto y retomando su relación con la cultura, los juegos que las personas adultas tienen en mayor estima (tanto para su disfrute como para su uso educativo) son aquellos que potencian estas habilidades. Así, juegos de mesa como el Ajedrez se convierten en los predilectos del racionalismo (prueba de ello es su papel en la geopolítica mundial durante la guerra fría, o su presencia en algunas escuelas para el estudio de las matemáticas).

Hemos observado jugar a una Maite niña que lo hacía de forma distinta a como lo haría años después. Esta diferencia nos ha permitido pensar sobre el significado e implicaciones educativas de enseñar a jugar a la nueva generación, y nos ha conducido a una cuestión importante: la vigilancia pedagógica que requiere el juego como relación intergeneracional.

Si tenemos en cuenta la relación entre juego cultura y educación, no es descabellado pensar que todo juego implica una vivencia cultural de la experiencia lúdica, a través de la cual aprendemos. Con esto me refiero a la importancia del contexto cultural en el que se aprende a jugar, que modificará la manera de vivir una partida según el significado que se le de. Es cierto que el diseño de cada juego transmite una serie de valores y no otros (que como hemos visto, en los juegos modernos benefician a menudo a las élites capitalistas). Sin embargo, existe también una vivencia cultural según el contexto en el que se ha aprendido a jugar, que puede modificar la experiencia lúdica e incluso, con el tiempo, derivar en la modificación de las reglas del juego (como sucedía en el relato del *come mierda*).

Así, un mismo juego puede entenderse de formas muy distintas, ya que su simbolismo puede tener múltiples significados. Ejemplo de ello es mi relación con el Ajedrez (juego lógico-matemático por excelencia en Occidente) y la manera en que esta relación se ha visto modificada al conocer el Go (juego lógico-matemático por excelencia en Oriente).

Cuando tenía 8 años a mi hermano de 11 le regalaron un Ajedrez. Él me enseñó las reglas del juego, y pronto supimos que en el imaginario social ser buen ajedrecista es signo de inteligencia. En nuestra rivalidad fraternal, el juego se convirtió en una forma de medir y enfrentar nuestro intelecto. Por eso, en mi deseo de ser aceptada y querida en el seno de una familia de intelectuales, las derrotas en el juego comenzaron a ser cada vez más frustrantes para una Maite niña que subeditaba su autoimagen al resultado de esas partidas. Tanto es así, que ya en la adolescencia había decidido no jugar a este tipo de juegos lógico-matemáticos competitivos, ya

que son dinámicas que a menudo deterioraban mi autoestima (e incluso aun me producen tensión y frustración hoy en día).

La cultura occidental se manifestaba en la vivencia que mi hermano y yo experimentábamos en cada partida de ajedrez. Por un lado por la relevancia de la inteligencia lógico-matemática, y por otra parte por la manera de entender la competición:

En nuestra rivalidad fraternal, el objetivo de competir no tenía que ver con mejorar ni con aprender, sino con demostrar que se es mejor que el otro, con machacar al oponente para beneficio propio (en este caso, para ganarse el favor de nuestros padres). Esta forma de entender la competición se asemeja a la que promueve el capitalismo, un *sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción y en la libertad de mercado* (RAE, 2014) que se traduce en la rivalidad o antagonismo entre productores (que tratan de monopolizar el mercado desbancando a la competencia). Cuando ganar es el objetivo principal el juego deja de ser juego y se convierte en un simple medio para alcanzar ese fin. El resto de jugadores se tornan adversarios a quienes hay que vencer por todos los medios, por lo que disfrutaremos de sus errores (ya que suponen una victoria más fácil). Esta forma de entender la competición se traduce en situaciones hostiles que contribuyen a desarrollar las conductas individualistas y egoístas que suponen un gran problema para las comunidades humanas y son un factor importante de la atomización social.

No será hasta años más tarde (con más de dos décadas a mis espaldas) cuando descubro que el trauma infantil que me había llevado a desterrar el ajedrez de mi repertorio lúdico era consecuencia de esa vivencia personal, de esa concepción cultural que había construido del juego. La película *life of a king* (Kelly, Young y Goldberger, 2013) muestra una perspectiva muy diferente del Ajedrez, pero será otro juego de mesa (el Go) el que me revele esa otra forma de entender la competición y el juego lógico-matemático competitivo. En el Go, la voluntad de ganar del rival es una oportunidad para esforzarse (Sun Tzu, 2009) y su destreza supone un mayor reto. De esta forma el resultado pierde importancia, no es más que la conclusión del desarrollo de la partida. Solamente así se recupera la esencia del juego.

El Go es un juego de origen Oriental que en los templos y monasterios japoneses era utilizado como uno de los muchos caminos que conducen a la "iluminación". Fue tradicionalmente visto como arte y filosofía de vida, y su simbolismo podía significar muchas cosas: Desde la conversación con una misma (o con el otro) que se hace posible gracias al esfuerzo del rival (Con lo que eso implica de respeto hacia el oponente y de honor en la competición); Hasta una guerra en la que se libran diferentes batallas (Como en Ajedrez). El Go no es un juego de guerra en el mismo sentido que lo es el Ajedrez (donde el vencedor persigue la rendición del vencido) sino que representa la manera tan especial de entender la guerra que se tenía en Oriente (ejemplo de ello

es *El arte de la guerra* de Sun tzu, apodado a menudo *El arte de la paz*). La simpleza del Go permite muchas formas diferentes de entender un enfrentamiento (incluida la coexistencia pacífica) cosa que yo no había sido capaz de percibir en el juego del Ajedrez.

Con la apertura de fronteras y la occidentalización del continente asiático gran parte del valor tradicional del Go ha quedado sepultado bajo el mismo espíritu de competición capitalista que impera en Occidente. La profesionalización del juego lo convierte en espectáculo, y este pierde gran parte de su esencia, ya que para el jugador profesional jugar no es una actividad improductiva ni una elección libre, además de tener la necesidad de ganar. El deporte, y algunos juegos de mesa que han querido alcanzar el mismo prestigio (El ajedrez entre ellos, y el Go en gran parte de Asia) son más juego para quien presencia la partida que para quien la juega. La competición, el deseo de ganar, deja de ser un medio para convertirse en un fin y el juego se viste con el traje del capitalismo, se imbuje de sus dinámicas y se fomenta una vivencia cultural cercana al despiadado sistema económico por el que se rige el mundo.

La escuela y la sociedad capitalista tienden a tener en mayor consideración el talento frente al esfuerzo. Se premia al mejor, al campeón, en lugar de reconocer el papel de cada persona en el desarrollo de la partida. En este contexto, el espíritu competitivo mal entendido puede llevarnos a sensaciones de frustración e incapacidad percibida (tal y como me había sucedido con el juego del Ajedrez).

A pesar de que ya no es la vivencia cultural mayoritaria, sigue existiendo el trasfondo filosófico y la simbología que hacían del juego del Go un arte. Estas diferentes formas de entenderlo según el contexto en que se juega evidencian que existen muchas maneras de jugar y de aprender a jugar. A través de una vivencia cultural del Go diferente a la que había tenido hasta el momento con ese tipo de juegos, pude ver la competición como una oportunidad para seguir mejorando juntas, y pude comprender que el significado que daba a la simbología del juego no es el único posible.

No podemos olvidar que para que alguien gane otra persona tiene que perder, que solamente se puede ser mejor en comparación con (ya sea con otro alguien o consigo misma en el pasado). A través del juego se producen ganadores pero necesariamente también perdedores, y es preciso cuidar a ambas partes, reconocer el valor que todos los participantes tienen en tanto que jugadores que han dado lo mejor de sí. Por eso el juego, para que nos implique en una competición sana, sólo puede ir acompañado de un clima de respeto mutuo en el que se aprenda a celebrar las victorias aprendiendo de los errores (porque siempre hay errores, incluso cuando gano), igual que a recompensar la derrota y agradecer el esfuerzo del oponente.

Esta necesidad de cuidado en el jugar (que yo tuve la suerte de descubrir gracias al juego del Go) queda patente en mi propia experiencia, ya que tal vez hubiese sido diferente de haber

habido una persona adulta acompañando nuestro juego, alguien que me hubiese enseñado a jugar al Ajedrez (a encajar una derrota como lo que es sin darle mayor importancia, a ver que más allá de mi propia estrategia el otro también tiene sus planes, a respetar la línea entre juego y realidad...). En conclusión, la vivencia o experiencia que se tiene de un juego es algo personal estrechamente relacionado con el contexto cultural en el que se aprendió. En este sentido, la persona adulta puede tener un papel importante a la hora de acompañar la experiencia lúdica, a la hora de enseñar a jugar, lo que nos lleva no sólo a la necesidad de este acompañamiento, sino también a esa vigilancia pedagógica de la que ya hemos hablado.

## Conclusiones

Este recorrido es el resultado de todo un curso académico de revisión bibliográfica e introspección. En esta empresa, he descubierto algunas de las características más relevantes de los juegos y su relación con la cultura adulta y la *cultura de la infancia*. Esta tarea me ha ayudado a clarificar algunas de las cuestiones que me parecen relevantes para el saber pedagógico y la labor educativa, dando forma a las preguntas y objetivos que se materializan en el diseño de una investigación narrativa de la experiencia (Primera parte de este mismo trabajo). Al mismo tiempo, esta tarea reflexiva me ha servido para indagar sobre la perspectiva desde la que abordaré el tema, compartiendo (y simultáneamente descubriendo, gracias a la escritura narrativa) una parte de la posición simbólica desde la que investigo.

Probando diferentes desarrollos narrativos sobre mi propia experiencia de juego, no sólo he podido acercarme a aspectos personales y emocionales relacionados con el juego, sino que además he podido relacionarlos con la literatura sobre el tema. Esto me ha permitido tantear formas de indagación narrativa al mismo tiempo que ilustraba la perspectiva teórica desde la que se construye mi investigación.

## BIBLIOGRAFÍA:

ADORNO, T. & HORKEIMER, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

ALFAGEME, E.; CANTOS R. y MARTÍNEZ M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia

ARENDT, H. (2003) La crisis de la educación [capítulo V]. En: *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. 185-208. España: Península editorial

BOAL, A. (2009). Teatro del oprimido. Barcelona: Alba Editorial.

BOAL, A. (2004). *Arco iris del Deseo*. Barcelona: Alba Editorial.

- BOAL, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- BOYDEN, J. y ENNEW, J. (2001) *La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Save the Children Suecia.
- BROWN, S. (2009) *¡A jugar!*. Barcelona: Ediciones Urano.
- CAILLOIS, R. (1986) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014) *Diccionario de la lengua española* (24ª edición). Consultado en: [www.rae.es](http://www.rae.es)
- FOUCAULT, M. (1986). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. España: Fondo de cultura económica
- HOYUELOS, A. (2009, Noviembre) Ir y descender a y desde Reggio Emilia. En: *Participación Educativa*  
*Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*. (12) 171-181.
- HUIZINGA, J. (2012) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza editorial.
- KELLY, T. Y YOUNG, J. (Productoras) y GOLDBERGER, J. (Director). (2013) *Life of a king* [película cinematográfica]. Los Ángeles film festival: Millennium entertainment.
- KLEIN, NAOMI (2007) *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. España: Paidós ibérica.
- LUENGO NAVAS, J. J. (2004) La educación como hecho (Capítulo 1) En Pozo Andrés (coord.) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MEAD, G.H. (1973) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós Ibérica
- MOORE, M. (productor y director). (2002) *Bowling for Columbine* [película documental]. Estados Unidos: Salter Street Films International.
- PIAGET, J. (1982) *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: FCE.
- STEINBERG, R. Y KINCHELOE L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata
- SUN TZU (2009) *El arte de la guerra*. Barcelona: Obelisco.
- TONUCCI, F. (2004) *Cuando los niños dicen ¡Basta!*. España: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- TONUCCI, F. (2007) *Frato, 40 años con ojos de niño*. España: Grao editorial.
- TONUCCI, F. (2015) *La ciudad de los niños*. España: Grao editorial.
- VIGOTSKY, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

barcelona.