

La revolución (también) es un juego: sobre la dimensión lúdica de la educación popular

The Revolution (Also) Is A Game: On The Playground Dimension Of Popular Education

Ernesto Huerta Sosa

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo
ernestohuer@gmail.com

Recepción: 12/11/2020

Aceptación: 01/03/2021

Resumen. El propósito de este artículo consiste en reflexionar sobre un aspecto escasamente explorado en las ciencias sociales, esto es, la relación entre educación popular, movimientos populares y prácticas lúdicas. A poco de cumplirse cincuenta años de la publicación de *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, buscamos destacar el lugar del juego y el jugar entendidos como praxis política colectiva, y la importancia que la misma reviste para la conformación de organizaciones sociales y políticas.

Para dar cuenta de dicho objetivo analizaremos diferentes componentes relativos a la dimensión lúdica de la educación popular, a saber: a) los espacios de formación y educación en los movimientos populares; b) las formas de "aparición" de los movimientos en las calles, es decir, como los mismos construyen una estética lúdica de protesta y la despliegan en el espacio público.

Nuestra hipótesis consiste en comprender que la práctica lúdica, entendida como praxis política, permite "prefigurarse" elementos alternativos a la lógica de reproducción del sistema capitalista, colonialista y patriarcal, dotando a las y los sujetos en lucha de un repertorio de prácticas, discursos e imaginarios novedosos.

Palabras clave. Pedagogía del oprimido, Juego, Práctica lúdica, Movimientos populares.

Abstract. The purpose of this article is to reflect on an rarely-explored aspect in the Social Sciences: the relationship between popular education, popular movements and recreational activities. Fifty years after the publication of Paulo Freire "Pedagogy of the oppressed", we encourage the scenario of play and play understood as joint political actions, and the main influence in social political organizations formed.

To expose, we analyze several components related to the playful dimension of popular Education: a) How spaces of popular movements are formed; b) the forms of "appearance" of movements in the streets, how they build a playful aesthetic of protest and deploy it in public space.

Our hypothesis has the purpose of understanding that playful practice, as political praxis, allows to "foreshadow" alternative elements to the logic of reproduction of the capitalist, colonialist and patriarchal system, endowing the subjects in struggle with a repertoire of practices, discourses and novel imaginaries.

Keywords. Pedagogy of the Oppressed, Game, Playful practice, Popular movements.

Palabras preliminares

Dedicado a la compañera Gabriela Jara
y a todes les que luchan por un mundo más amable

La invitación a revisitar la obra de Paulo Freire a más cincuenta años de la publicación de *Pedagogía del Oprimido* (en adelante PO) nos parece sumamente necesaria en la actualidad. El contexto analizado y criticado por Freire en su obra, dista de haberse superado. Más aún, pandemia mediante, los índices sociales y económicos son absolutamente trágicos. La experiencia global provocada por el virus SARSCoV-2 refleja las formas de desigualdad que el modelo de acumulación + ha venido instaurando entre personas, pueblos y países; y ubica a la relación entre humanidad y naturaleza en primer plano de análisis.

El sistema capitalista de producción y la “tecnociencia” desarrollada en torno al mismo, han concebido históricamente a la naturaleza como un recurso al cual depredar en clave extractivista. La pandemia no puede ser entendida por fuera de las condiciones que el sistema-mundo capitalista, extractivista y colonial han generado para que esto suceda. Tráfico y consumo de animales, hacinamiento en grandes ciudades -sin condiciones mínimas de existencia- y sistemas de salud mercantilizados luego de las profundas olas neoliberales que recorrieron el mundo, fueron sólo algunos de los “prerrequisitos” para que la pandemia se expandiera a nivel planetario. En pocas palabras, estaríamos asistiendo a lo que Rosa Luxemburgo vaticinara como “socialismo o barbarie”, pero sin el final que esperábamos.

En este sentido, recuperar a Freire, tomar sus herramientas, reflexiones y ubicar su obra junto con la de todos y todas las que nos han legado sueños y utopías, se convierte en una necesidad vital. Ya en las primeras páginas del libro, el autor brasileño da cuenta de que su propuesta no es sólo pedagógica sino netamente política. La PO es aquella que lucha con ansias de libertad y justicia, *la lucha de los oprimidos por recuperar su humanidad despojada*. En el medio siglo transcurrido entre esta afirmación y nuestro presente, mucha sangre y lágrimas han corrido bajo los puentes de la historia.

Creemos necesario entonces, reflexionar sobre aquellas prácticas que nos permitan configurar y proponer alternativas para transformar las causas que nos han traído a este enclave en que nos encontramos debido a la propagación del COVID-19. El territorio del juego y de la práctica lúdica se nos presenta como un espacio poco visitado por las ciencias sociales para dar cuenta de imaginarios y prácticas alternativas y potencialmente subversivas. Si bien es cierto que la Educación Popular (en adelante

EP) siempre ha estado preocupada por aquella dimensión lúdica de la práctica pedagógica, lo que aquí queremos destacar es la extensión de esta práctica lúdica a aquellos espacios en que no suele buscársela: en los métodos de organización y protesta de los movimientos populares.

El modo de producción capitalista en tanto *sistema de dominación múltiple*, "...ha asumido como propias, e hizo necesarias para la reproducción de sus condiciones de producción (de dominación), otras relaciones de dominio que lo exceden: nos referimos a la de hombre/mujer (patriarcado); adultx/niñx (adultocentrismo); cultura/naturaleza, blancxs/negrxs otredades, occidente/no-occidente (colonialismo)" (Valdés Gutiérrez en Morales, S. y Retali. E. 2018, 118)

Estas relaciones de dominación -colonialismo, patriarcado y adultocentrismo- se desarrollan y coexisten mutuamente y encuentran en el capitalismo posibilidades para reproducirse, lo mismo que el capital en ellas. Son categorías estructurales que se hacen carne en la práctica cotidiana, propagando relaciones de dominación y despojo por todos los espacios sociales, configurando un sin fin de prácticas, discursos, corporalidades y representaciones "legítimas" para el sistema de dominación imperante.

En este sentido, la disputa contra ese sistema de dominación posee múltiples aristas y el lugar de la praxis política es fundamental. Entendemos junto a Freire que la praxis es la "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido" (Freire, P. 2002, 51). Así, en los escenarios cotidianos se van disputando los sentidos sociales que delimitan las formas de ser y estar en el mundo; y es en ellos donde el juego y el jugar se vuelven terreno fértil. Si el jugar -tal como plantea Lesbergueris- es una "praxis de corporación" (Lesbergueris, M. 2014); los cuerpos necesitan a los juegos como un espacio de realización y los juegos necesitan los cuerpos para desarrollarse. Es decir, "como ámbito de materialización para el despliegue simbólico e imaginario" (Lesbergueris, M. 2014, 52).

En suma, queremos en las líneas que siguen profundizar en la dimensión lúdica de la EP de origen freireano. Para ello revisaremos, en primer lugar, el concepto de juego y de práctica lúdica para dar cuenta de la misma como una herramienta fundamental en la construcción de pedagogías de la resistencia. Luego, postularemos al juego y al jugar como un aspecto clave en la conformación de movimientos populares con potencial de transformación social, más allá de las fronteras de la sociedad capitalista actual.

Aproximaciones al juego y al jugar como praxis política

Cuarenta naipes han desplazado la vida.
Jorge Luis Borges

Plantear la relevancia de la dimensión lúdica de la praxis política general es una invitación a discutir, por un lado, con aquellas posturas que institucionalizan y burocratizan la EP; y, por el otro, con aquellas que hacen un uso instrumental de las técnicas lúdicas de la EP llevada a cabo por las organizaciones sociales y políticas. Queremos poner en tensión cierto dogmatismo estático de las izquierdas o de aquellos progresismos que dicen luchar contra las desigualdades sociales. El pensamiento único, fijado por esquemas repletos de certezas, hace muchas veces difícil -sino imposible- una praxis de la pregunta y una pedagogía de la escucha. En otras palabras, se habla sin escuchar, se *dialoga* entre certidumbres.

Contra la verdad unitaria de la educación estatal y contra la ortodoxia anticapitalista, nuestra propuesta busca ser una invitación al debate desde un ángulo poco explorado o -las más de las veces- subestimado *¿Cuánto de lúdico hay en la dominación y en la subversión?* Allá por 2007, Romina De Luca en un artículo titulado *La revolución no es un juego*¹, plantea que la revolución es un juego sólo para quien está fuera de la lucha contra este sistema social (De Luca, R. 2007, 153). En este breve pero contundente artículo, De Luca critica agudamente los “falsos debates” abiertos por la EP y expone, desde nuestro punto de vista, desabridos prejuicios de algunas izquierdas ortodoxas frente a lo que llaman “autonomismo”. Si bien excede este trabajo poder contra-argumentar el análisis de esta autora, nos parece importante señalar que el mismo utiliza argumentos superficiales que no hacen más que caricaturizar y representar a cabalidad un pensamiento único y cómodo.

En este sentido consideramos imprescindible avanzar en la creación de experiencias que habiliten la superación de aquellas prácticas domesticadoras, disciplinadoras o meramente testimoniales de parte de los sectores que luchan contra la dominación capitalista y patriarcal. Es necesario avanzar en propuestas que busquen la articulación, que sean creativas y que amplíen y profundicen el conjunto de las culturas de la rebeldía forjadas en los últimos años (Korol, C. 2007). Proponemos, en síntesis, la multiplicación de prácticas dialógicas como principio político superador en sentido freireano.

Huelga decirlo, *jugar es político*, y aunque parezca una verdad de perogrullo no viene mal recordarlo. Descubrir y descubrirnos, dar cuenta de las matrices de

1 Texto disponible en: <https://razonyrevolucion.org/textos/revryr/ryr17/ryr17-deluca.pdf>

aprendizaje viciadas por los valores del capitalismo y su sistema de dominación múltiple, y disponer de la construcción de nuevas relaciones, de nuevos saberes, de nuevas subjetividades, constituye una actividad lúdica. Entonces, tal como venimos exponiendo, si jugar es *hacer* podemos hablar entonces de un “hacer lúdico”. Es decir, un *hacer* que, frente a lo instituido, lo burocrático, lo dogmatizado; propone el movimiento, la construcción, el debate, la tolerancia, la confrontación dialéctica, la incompletud y la creatividad (Algava, M. 2016, 62).

Además, es importante aclarar que para dar cuenta del fenómeno lúdico es necesario tomar una posición, pues son muchos y variados los “usos” que se le asignan. Diversos autores y autoras han puesto énfasis en las características, los elementos y las variables del juego y el jugar. Otros/as se han centrado en las emociones que producen los distintos tipos de juego, otros/as en las implicancias culturales y sociales o en el objetivo que persiguen los juegos en la sociedad, por nombrar solo algunos.

Para posicionarnos entonces, (re)tomaremos inicialmente algunas contribuciones que Johan Huizinga y su *Homo Ludens* (1938) le aportaron al debate. La obra del autor neerlandés es la primera en ubicar la práctica lúdica como un problema de indagación social. Huizinga se aleja de las llamadas “miradas biologicistas” del juego; es decir, aquellas que consideran la práctica lúdica como un instinto biológico para la necesidad de relajación, satisfacción de deseo, o para obtener dominio de sí mismo (Mantilla, L. 2006).

Desde un recorrido antropológico el autor se aleja de pensar que el juego es solo sueño y utopías; y plantea que hay que analizar el mismo en las diversas sociedades y en clave histórica. “No es posible ignorar el juego. Casi todo lo abstracto se puede negar: derecho, verdad, belleza, espíritu, bondad, dios. Lo serio no se puede” (Huizinga, J. 2007, 14). Así para este autor, a los juegos no se los puede negar, son más viejos que la cultura, *ya que los animales no esperaron que el hombre les enseñe a jugar* (Huizinga, J. 2007, 11). Incluso en su teoría, sostiene que la cultura humana nace del juego y en él se desarrolla.

Para Huizinga los juegos son una acción libre, ejecutada en sí y sentida fuera de la vida corriente, pero -a pesar de esto- puede absorber por completo al jugador sin que haya en ellos ningún interés material, ni se obtenga provecho alguno. Esta acción se ejecuta dentro de un determinado tiempo y espacio, y se desarrolla en un orden sometido a reglas (Huizinga, J. 2007, 27).

Con esta definición, el autor pone énfasis en las distintas particularidades que posee el fenómeno lúdico. La primera y principal, es que el juego es libertad, de allí se desprenden sus demás características. Se juega porque se encuentra gusto, placer en ello y en eso consiste su libertad. La segunda, es que no es parte de la cotidianidad, “se

nos presenta como un intermezzo en la vida cotidiana “(Huizinga, J. 2007, 22). El juego posee un tiempo y espacio propio que escapa a la realidad ordinaria, se ubica en una esfera distinta de actividad y que, por ende, posee tendencia propia. No se aísla de la realidad material, sino que se *superpone* con ella.

Es indispensable mencionar los aportes de la filósofa argentina Graciela Scheines en lo que respecta a la conceptualización del juego. La autora bahiense, sostiene que jugar no es una actividad como cualquier otra, “es tan mágica, es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado. Jugando se adquiere otra conciencia de sí mismo. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad se expande y se multiplica” (Scheines, G. 2017, 39).

Partiendo de la noción de libertad, característica ineludible e inicial del juego, Scheines nos invita a considerar la sociedad a través de un modelo lúdico. En el juego no hay enemigos, hay rivales y las reglas son las que otorgan el marco normativo para desarrollar la disputa por sentidos y hegemonías sociales. Dicho modelo está constantemente en tensión y disputa, por las clases y sectores que buscan imponer sus reglas al conjunto de la sociedad. Un ejemplo transparente de ruptura de dicho modelo fue la última dictadura cívico-militar en el país (1976-1983), allí sectores de la burguesía concentrada, a través de las fuerzas armadas, se apartaron de lo que podríamos denominar el “juego democrático” avanzando en una represión criminal contra todos aquellos sectores obreros y populares que proponían alternativas radicales al estado de cosas vigente. Las guerras, la inquisición, las persecuciones raciales e ideológicas son algunas de estas vergüenzas históricas, consecuencias detestables del olvido de las reglas del *modelo lúdico* consensuado socialmente (Scheines, G. 2017, 60).

La autora sostiene que “jugar es fundar un orden” (Scheines, G. 2017, 53), y es aquí donde centraremos nuestra mirada. En el juego, es necesario interrumpir el orden que rige la vida cotidiana. Los valores, las jerarquías, las convenciones deben quedar fuera del juego, sino no se puede jugar. Desarticular el orden del mundo, o vaciarlo, es la consigna para empezar a jugar. Solo sobre el vacío podemos jugar (Scheines, G. 2017, 62).

Como mencionamos, el espacio lúdico se “superpone” al espacio material, por eso cada cosa puede presentársele al jugador sin prejuicios, sin historia e inagotable (Scheines, G. 2017, 71). Esto significa que distintas cosas pueden ser usadas con significados diferentes de los que poseen en la vida cotidiana. Por ejemplo, una silla puede ser utilizada para representar una locomotora de un tren o una escoba puede devenir en medio de transporte de brujas y princesas. De la misma manera una goma ardiendo en la ruta se transforma en algo más que un objeto enardecido, se vuelve un símbolo, da entidad y forma a un sujeto de protesta; así como una cacerola, fuera del

espacio de la cocina, se convierte en algo más que un recipiente para hacer guisos y pucheros.

El jugar como práctica de la libertad

Desde el inicio, entendemos que la práctica lúdica puede ser abordada, en tanto *territorio social*, con una autonomía relativa frente a la realidad material en la que se inscribe. Es decir, los juegos y el jugar son transversales a las clases sociales en su devenir histórico, como así también a las individualidades social y culturalmente construidas. En tanto territorio social, se convierte en un lugar de disputa por imponer prácticas, saberes, discursos y utopías².

En lo que respecta a nuestra propuesta, el jugar es principalmente una praxis colectiva que conforma identidades y modos de ser-estar en el mundo. La bibliografía consultada al respecto, tiende a ubicar este fenómeno centrado en la construcción de la individualidad, la conformación del mundo interno y la subjetividad, y la relación que se construye con el habitus en que se desarrolla. Lejos de negar esta posibilidad, trataremos a continuación de examinar la práctica lúdica colectiva que recorre la sociedad, centrándonos en cómo los movimientos populares y las organizaciones sociales llevan a cabo una praxis cotidiana en clave lúdica.

La potencia de una *lúdica subversiva* la encontramos, por ejemplo, en la afirmación de Jean Duvignaud: *el juego es una práctica de lo imaginario* (Duvignaud, J. 1982). El autor francés abre el concepto del juego y lo extiende por todo el espacio social. Frente a la pregunta, ¿qué es entonces jugar?, Duvignaud dice: *juegan los amantes, los niños, los poetas, los comediantes, los bufones*. La propuesta del autor, parte de entender al juego como una ruptura con el orden establecido, aunque -al mismo tiempo- instituye otro orden. Éste último, paralelo y siempre precario, es temporal; es decir, se agota con el juego mismo.

Para dar con el objetivo de este trabajo: destacar el lugar del juego y el jugar entendidos como praxis política colectiva; esbozaremos dos tópicos, entendiendo que los mismos ameritarían un análisis más extenso y detallado. Por un lado, presentaremos los espacios de formación y EP en los movimientos populares. Por el otro, analizaremos las formas de “aparición” de éstos en el espacio público, es decir la *estética lúdica* que las organizaciones y sectores sociales despliegan en la lucha callejera.

2. Un estudio aparte ameritaría el debate sobre la actual “ludificación” de la sociedad. Vemos cada vez más programas televisivos en que el factor lúdico es el eje; el uso de dispositivos lúdicos abunda en las redes sociales y los espacios recreativos son cada vez mayores en el mundo del trabajo y la educación. En ninguno de estos campos, el “uso” del juego es inocente, sino una posición marcada e instrumental.

Espacios de formación y educación en los movimientos populares

El debate sobre los “nuevos” movimientos sociales ha generado desacuerdos y disputas dentro del campo de las ciencias sociales latinoamericanas. En este trabajo adoptaremos la propuesta teórica de Norma Michi et al. (2012) quienes proponen un recorte dentro de la categoría movimientos sociales para pensar la realidad organizativa. Desde su perspectiva, los movimientos populares son aquellos que comparten dos características principales: “luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación y lo hacen con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas” (Michi et al. 2012, 21).

Los procesos pedagógicos y formativos de los movimientos populares son por demás complejos y exceden la dinámica propia de la estructura escolar. En este apartado haremos referencia a aquellos procesos “propiamente” formativos de los movimientos -talleres, escuelitas de formación política, actividades educativo-culturales, etc.- y, en el siguiente, trataremos sobre aquellas actividades que no tienen como objetivo central la formación pero que son reconocidas como espacios-momentos “formativos” en los que también se “aprende”. En palabras de Michi: “Nos referimos centralmente a: viajes a lugares desconocidos, encuentros con otros sujetos de la misma organización o de organizaciones aliadas, instancias de deliberación o de decisión, el cotidiano de organizar la producción y protagonizar acciones de lucha o de protesta, interacción con sujetos de grupos sociales antagónicos, etc.” (Michi et al. 2012, 37).

En este sentido, pensar pedagógicamente las experiencias organizativas y de lucha de estos movimientos, nos lleva a sostener la presencia de la actividad lúdica como constante en dichas instancias (sean éstas reconocidas o no, como tales, por los/as participantes). Es decir, podemos afirmar que los momentos lúdico-educativos forman parte de un proceso más amplio, aquel que da paso a la formación de las conciencias insumisas y rebeldes.

Es necesario retomar aquí, como marco de referencia, la cuestión relativa a la conciencia de clase y cómo se forma la misma. Polémica someramente desarrollada en la tradición marxista y presente también en la obra de Freire. En su conocido estudio sobre la formación de la clase obrera en Inglaterra, E. P. Thompson aborda la relación entre conciencia-experiencia-cultura, colocando en un lugar nodal a la lucha de clases. Así lo expresa en el prefacio de la mencionada obra:

... la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos a los suyos). (...) La conciencia de clase es la forma en que se

expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está. (...) La conciencia de clase surge del mismo modo en distintos momentos y lugares, pero nunca surge exactamente de la misma forma. (Thompson, E. 1989)

Así, siguiendo la propuesta de este autor, entenderemos a la clase como una relación y a la conciencia como resultado de las experiencias. Ésta, por lo tanto, es siempre histórica. Es decir, un proceso dinámico que conforma las experiencias comunes en la lucha. En otro párrafo de la misma obra, el historiador inglés dice:

... las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (cruciales, pero no exclusivamente en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico. (Thompson, E. 1989)

En suma, queremos destacar que la “cultura” de los movimientos populares está atada a la existencia de la lucha de clases. Y esta última - la clase- además, se va conformando en la lucha contra el oponente. Entonces, es en la confrontación con el adversario y en el reconocimiento propio en la lucha, que se forman las identidades. No se trata, sin embargo, de identidades que tengan siempre *la* forma de la clase obrera en el sentido tradicional, asignado por el imaginario de ciertas izquierdas. En este trabajo, específicamente, hablamos de movimientos populares -de fuerte raigambre clasista- conformados sobre la base de la desposesión, la explotación, la violencia patriarcal y la expoliación de la naturaleza.

Volviendo sobre nuestros pasos, la exposición anterior nos permite afirmar que el proceso lúdico-pedagógico que los movimientos populares realizan -y su significación política: jugar es una actividad creativa, creadora, potente, y la mayor cantidad de veces placentera³-; aporta una serie de particularidades a la construcción de pedagogías de la resistencia. Esto es, la posibilidad de proponer escenarios alternativos a los del sistema de dominación, empoderamiento de los cuerpos para disputar el espacio público y formas novedosas de generar conciencia, entre otros aportes.

En este punto es útil traer -brevemente- la caracterización freireana sobre la “educación bancaria”. Según el autor, esta educación “se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, P. 2002, 72) imponiendo, de este modo, los valores y discursos propios del

3 También el *displacer* puede formar parte del juego, sin que por ello se esté contradiciendo totalmente el placer (Öfele, M. R. 2004)

sistema de dominación imperante. Es allí justamente donde, desde nuestra perspectiva, radica la potencia creadora de la lúdica. Ésta, aparece en primer plano como opuesta a la educación bancaria, que “anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire, P. 2002, 75).

En el jugar se pueden desarrollar procesos con mayores grados de participación que los habilitados socialmente por la escuela y la familia. Este aspecto es puesto en valor en las experiencias de educación popular (en adelante EP) en general; y en las técnicas lúdicas desarrolladas en los movimientos populares, en particular. En este sentido Carola Álvarez Iriarte expresa, a propósito de la experiencia lúdica del Colectivo Caracol de la ciudad de Rosario, Argentina: “Desde allí, se pueden abordar nuevos ángulos y aristas que surgen de situaciones concretas, incorporando la complejidad indivisible con la que habitamos el mundo y desde el cual nos vinculamos con lxs otrxs. (...) El juego nos da la posibilidad de ensayar respuestas para conflictos que aparecen en nuestra vida cotidiana, rompe la estructura habitual con que hilvanamos el discurso y el mundo, para enriquecerla con nuevos elementos que podremos luego integrar a partir de la reflexión. Da pie a la imaginación, la creatividad, la sustitución, el proyecto, e implica siempre una posición activa, inherentemente activa” (Álvarez Iriarte, C. 2019, 29-30).

Los talleres de EP y formación son cotidianos en casi la totalidad de las organizaciones sociales y movimientos populares del continente. En dichos momentos educativos las “técnicas” lúdicas de la EP se encuentran presentes. Sin embargo, entendemos que no puede reducirse sólo a ellas. La praxis lúdica tiene la enorme potencia de ser creación, comprometerse con nuevas reglas y desafiar las instituidas, es siempre acción para la transformación. Mariano Alvaga dice al respecto que “...en la raíz del impulso lúdico, está la tendencia a ensayar combinaciones nuevas, a explorar con el cuerpo, con la mente (...) jugar constituye una fuerza y una actitud inseparable de todo intento de transformación” (Alvaga, M. 2016, 65).

En una sistematización realizada sobre la práctica del Colectivo Recreativo y Artístico (C.Re.Ar) de la villa 21-24 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Nurit Engelberger cuenta que “jugando desordenamos y reordenamos el mundo. Significamos nuestro contexto y ponemos en valor ese algo de lo intangible (...) Y si bien una inmensa cuota de mística transforma al juego en un espacio sagrado, creemos también que se trata de una insistente tarea política” (Engelberger, N. 2019, 40).

En este sentido, la práctica lúdica en el proceso pedagógico permite crear un sujeto colectivo, un nosotros/as y un ellos/as, que se enfrentan en luchas cotidianas. Allí, es donde se juegan los partidos decisivos que van (re)creando *otra* historia. Tal es

el caso del Movimientos Sin Tierra de Brasil en cuya concepción pedagógica “el movimiento como tal se ha convertido en un *sujeto educativo*” (Zibechi, R. 2005).

Así, al considerar al movimiento como principio educativo, trastoca profundamente las esferas sociales escindidas propias del pensamiento occidental. Deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma. Todos los espacios, todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos (Zibechi, R. 2005). Se convierte en un desafío para los movimientos populares que, trabajando en el campo inmediato de la urgencia y la lucha por la sobrevivencia, “...puedan al mismo tiempo trabajar dimensiones estratégicas que les permitan ir constituyéndose como sujetos políticos, como intelectuales colectivos, formando en el mismo proceso a sus propios intelectuales orgánicos” (Korol, C. 2007, 238).

Formas de “aparición” de los movimientos en las calles: estética lúdica y disputa por el espacio público

El desarrollo de novedosas formas de lucha callejera ha recorrido toda la cartografía de resistencia en América Latina durante los últimos años. Así, la “aparición” de los movimientos en las calles ha mutado su estética al son de los procesos de rebeldía y es en este sentido, que queremos destacar la presencia de la lúdica como una forma renovada del accionar callejero.

En lo que respecta a nuestro país, la insurrección popular del 2001 inauguró una década de sentidas innovaciones en los modos de hacer arte y política. Significó el nacimiento de un nuevo protagonismo social con una insoslayable singularidad poética e innovados modos de estar en la calle (Di Filippo, M. 2018, 104).

Del otro lado de la cordillera, el estallido social iniciado en Chile en octubre de 2019 -proceso profundo de transformación social aún abierto- mostró, un enorme despliegue de la fuerza artística y lúdica por todo el territorio. Desde la inmensa cantidad de carteles de tinte humorístico dando cuenta de la crítica situación del país; la creación y circulación de “memes”⁴, los festejos al ritmo de la cumbia en calles y piquetes, superhéroes populares luchando en las manifestaciones⁵, hasta un “partido” de fútbol entre militares, manifestantes y un perro en las rutas de Valparaíso⁶; dan muestras de esta presencia lúdica. A través de la cual, los cuerpos se predisponen de otra forma, la

4 El término *meme* se usa para describir una idea, concepto, situación, expresión o pensamiento, manifestado en cualquier tipo de medio virtual, cómic, video, audio, textos, imágenes y todo tipo de construcción multimedia, que se replica mediante internet de persona a persona hasta alcanzar una amplia difusión

5 <https://www.theclinic.cl/2019/11/06/fotos-epicas-todos-los-superheroes-que-han-aparecido-en-las-protestas-en-chile/>

6 https://www.youtube.com/watch?v=39BTSFYhSJ4&ab_channel=RTenEspana%C3%B1ol

creatividad popular despliega toda su potencia y los repertorios de la conflictividad se reinventan.

Las calles son -y han sido- el territorio para el despliegue de la conflictividad social, más aún en los últimos años donde los conflictos estrictamente obreros – en los que la fábrica determinaba una espacialidad industrial- han sido acompañados de una multiplicidad de actores y actrices que hacen de la lucha callejera el espacio de disputa por excelencia. Jean Duvignaud menciona que la calle tomada y transformada momentáneamente en campo de fútbol gracias a dos piedras determina también un desafío a los poderes (Duvignaud, J. 1982). Frente a la ausencia de lugares “apropiados” para el despliegue de la práctica lúdica y deportiva, las calles se llenan de juegos y jugadoras, el espacio público deviene entonces en un escenario de suma importancia para cualquier análisis de lo lúdico y sus implicancias sociales.

Duvignaud también plantea que, en el transcurso del siglo XX, se produjeron una serie de *estallidos lúdicos*, que buscaban romper con la comodidad racional instaurada por el capital: “el dadaísmo, el surrealismo, el freudismo, la exasperación cultural que acompaña a la Revolución de 1917 en Rusia, el movimiento hippie en los Estados Unidos, el 68 en Francia, fueron otras tantas pruebas para una cómoda racionalidad” (Duvignaud, J. 1982, 10).

En la actualidad, los movimientos populares han configurado nuevas prácticas militantes. Siguiendo a Maristella Svampa (2007) podemos hablar de un “nuevo ethos militante” en el que la dimensión cultural y lúdica ocupa un lugar destacado. Nos encontramos transitando una modificación del modelo de resistencia clásica de las izquierdas y un desplazamiento de la estructura de la guerrilla o del partido propio de los `60 y `70, hacia una nueva forma de aparición colectiva que inaugura otras condiciones para la experimentación política. Así es como Helena Chávez Mac Gregor manifiesta que: “...bajo estas nuevas condiciones de la movilización, el arte puede funcionar como catalizador, (...) no como obra de arte sino como parte creativa, afectiva, comunicacional del movimiento social. (...) No en tanto arte sino como parte de ese mismo cuerpo colectivo para generar un momento de socialización y aparición (Chávez Mac Gregor, H. en Di Filippo, M. 2018, 112).

En este sentido, entendemos a la práctica lúdica como una forma estética de protesta⁷. Un ejemplo de ello es el proceso de carnavalización de la protesta en la Argentina, es decir, “la constitución de una forma de aparecer festiva en el espacio

7 Por nuestra parte, siguiendo a Jacques Rancière, consideramos que la política es necesariamente estética, en otros términos, que estética y política mantienen una relación de principio, a priori. Dicha condición estética se despliega en las diversas prácticas políticas que implican capacidades compositivas, de montaje y de percepción de escenarios y que suponen la utilización de recursos y habilidades creativas, poéticas de invención de nuevos espacio-tiempos, escenas, personajes, argumentos, que no las convierten en prácticas artísticas pero que sí manifiestan esta encarnadura (Di Filippo, M. 2018, 104).

público que rompió con la estética sacrificial de la militancia de décadas anteriores” (Di Filippo, M. 2018, 106). Este proceso implica un despliegue de la creatividad de gran potencia para la militancia de los movimientos populares: preparar las performances callejeras, modificar las letras de las canciones para tal o cual acontecimiento coyuntural o histórico, disfraces e intervenciones artísticas y lúdicas se desarrollan en las protestas que irrumpen en el espacio público.

Como mencionábamos antes, en lo que respecta a nuestro país, la crisis del 2001 implicó un parteaguas en la historia reciente. A partir de ese momento, un sin fin de fuerzas sociales se abrieron paso frente a un país herrumbrado bajo el signo neoliberal: el movimiento piquetero de trabajadores y trabajadoras desocupadas (devenido en los actuales movimientos sociales), las empresas recuperadas por sus trabajadores, colectivos de artistas populares, asambleas socioambientales contra el extractivismo, y el gigante desarrollo de los movimientos feministas y disidentes que crearon espacios autónomos de organización al mismo tiempo de desarrollarse transversalmente en cuanto partido, organización o intersticio social exista.

Así, la alegría, la cacerola, las banderas, los escraches, los piquetes, las performances artísticas, las intervenciones lúdicas generaron un repertorio amplio de acciones que comenzaron a formar parte del acervo popular de protesta; conformándose ese nuevo *ethos militante*. La experiencia se despliega por la sociedad, el abanico de “formas” de lucha se ensancha, una fuerte impronta creadora de nuevos instituyentes, estableciendo nuevos tableros, nuevos protagonistas, nuevas reglas, en definitiva, un nuevo juego, es así como la *actitud lúdica* aparece (Alvaga, M. 2005, 238).

Podemos decir entonces que el hacer sobre el mundo implica intervenir decididamente en las dinámicas sociales y disputar lo instituido. Es decir, la construcción o aceptación de un conjunto de normas sociales que rigen el pleno desarrollo de la sociedad. En esta dinámica, el jugar permite -en tanto territorio social y espacio de generación de símbolos y prácticas- disputar este sentido, generar “nuevas reglas sociales” que trastocuen el estado de cosas signado por el sistema de dominación múltiple.

La práctica lúdica habilita el ensayo y error, en palabras de Paulo Freire, se trata de ser “sanamente locos y locamente sanos”, explorar mundos nuevos a través del juego: el jugar como práctica prefigurativa, la posibilidad de desarrollar hoy el mundo del mañana, la *anticipación* o gestación del *inédito viable* (Freire, P. 2002). Se niega y combate la realidad del capitalismo realmente existente y, en el mismo movimiento, se abre una afirmación de cómo debiera ser esa realidad histórica a la que se aspira, lo que nos coloca frente a la noción de proyecto. En relación con ese proyecto, cobra relevancia un objetivo que muchos movimientos afirman, *el de desarrollar en la*

actualidad prácticas alternativas que contienen elementos utópicos (Michi et al. 2012, 31).

Consideraciones finales

Luego de recorrer sin ningún ánimo de exhaustividad una propuesta por el devenir lúdico de los movimientos populares latinoamericanos queremos cerrar con algunas consideraciones a cincuenta años de la publicación de *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire.

Todo juego es político y toda lucha es lúdica. Hemos querido evidenciar la trascendencia de la praxis lúdica como forma y contenido de la prefiguración de mundos posibles. Presente en la conformación de las subjetividades, en la acumulación de fuerzas para los sectores sociales, en la práctica educativa entendida como una totalidad, en las protestas callejeras y la conformación de los cuerpos, el juego y el jugar son sumamente determinantes. Los juegos “nos permiten interiorizarnos en nuestros vínculos personales y sociales, además, sólo en él se está en libertad de ser creadores.” (Winnicott, R. 1993, 49).

Provocar el juego, sembrar y cuidar espacios lúdicos. Su potencia reside - principalmente- en el poder de creación e inventiva, de energía social dispersa por toda la clase trabajadora y el pueblo: la capacidad de imaginar nuevas formas de habitar el mundo contra y más allá de las formas impuestas por la dominación capitalista y patriarcal. Recuperar a través del juego la capacidad de abstracción del pensamiento en un mundo alienado de imágenes instantáneas y distorsionadas.

El juego en clave de lucha por el poder popular permite poner nuestros cuerpos colectivos en disputa de sentidos, de acumulación de fuerzas sociales para caminar hacia la transformación. En palabras de la poco reconocida filósofa Graciela Scheines, queremos rescatar la posibilidad de forjar un “espíritu guerrero” a través de la experiencia lúdica:

A las remanidas y falsas oposiciones “violencia-pacifismo” y “competencia-cooperación” prefiero ésta: “agresividad-espíritu guerrero”. Censurar sistemáticamente la violencia y la competencia de los juegos y experiencias infantiles implica la represión del impulso natural y noble de la especie humana a luchar por los ideales, pelear por la justicia, defenderse de las agresiones, rebelarse contra situaciones despreciables e inhumanas. Eso implica ser ciudadano, participar de la sociedad. Eso es vivir. El noble espíritu guerrero le da a la vida una dimensión heroica, un sentido, una razón de ser. (Scheines, G. 2017, 89-90)

Es la construcción de este espíritu guerrero uno de los mayores desafíos de los movimientos y organizaciones populares en la actualidad: la generación de cuerpos colectivos rebeldes al poder instituido. Ésta será siempre la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación (Freire, P. 2002, 55). El

cambio de percepción del mundo del opresor y la puesta en juego de nuevas reglas sociales se vuelve necesaria en la conformación de estructuras diferentes a las del sistema de dominación múltiple.

La crisis civilizatoria que estamos transitando, producto de años de acumulación despiadada del sistema capitalista, colonialista y patriarcal, ha quedado al descubierto con la actual pandemia. El capital y sus circuitos tienden, como bien decía Marx, a destruir los factores de su propia existencia: personas y naturaleza. Forjar entonces nuevas formas libertarias de vida se vuelve una necesidad imperiosa. En este sentido, desde nuestro punto de vista, el juego y el jugar tiene mucho que aportar en la construcción de un mundo menos cruel. Toda la obra de Freire es un llamado a la digna rebeldía y está presente en las luchas por un mundo más amable, menos injusto, más libre y ojalá, más lúdico.

Bibliografía

- Alvaga, Mariano. 2005. Cuando el pueblo se juega, en Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular. CABA: Ed. Madres de Plaza de Mayo.
- Alvaga, Mariano. 2016. La dimensión lúdica de la educación popular, en Pedagogía de las revoluciones. CABA: América Libre.
- Álvarez Iriarte, Carola. 2019. Perspectiva de géneros, derechos humanos y autogestión, en Nuevas plumas. Teoría y experiencias de Recreación, Tiempo Libre y el Juego. Año 1. N°1. CABA: Espíritu guerrero.
- Caillois, Roger. 1986. Los juegos y los hombres. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Luca, Romina. 2007. La revolución no es juego. Razón y revolución N° 17: 148-153. Disponible en: <https://razonyrevolucion.org/textos/revryr/ryr17/ryr17-deluca.pdf>
- Di Filippo, Marilé. 2018. Aparecer(es): la estética de los movimientos sociales. El caso del Frente Popular Darío Santillán Rosario (Argentina, 2004-2012). Izquierdas, N.º 43: 102-130. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/izquierdas/n43/0718-5049-izquierdas-43-102.pdf>.
- Duvignaud, Jean. 1982. El juego del juego. México: Fondo de Cultura Económica.
- Engelberger, Nurit. 2019. Hacia la construcción de una recreación popular, en Nuevas plumas. Teoría y experiencias de Recreación, Tiempo Libre y el Juego. Año 1. N°1. CABA: Espíritu guerrero.
- Freire, Paulo. 2002. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Huizinga, Johan. 2007. Homo Ludens. Buenos Aires: Emecé Editores S.A.
- Korol, Claudia. 2007. La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. OSAL, Año VIII, N° 22, septiembre, 227-240. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Korol.pdf>
- Lesbergeris, Mara. 2014. ¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas. Buenos Aires: Biblios.

- Mantilla, Lucía. 2016. Biopolítica en el juego y el jugar. México: Ed. Universidad Guadalajara.
- Michi, Norma; Di Matteo, Alvaro Javier; Vila, Diana. 2012. Movimientos populares y procesos formativos, en Revista Polifonías Año 1 No 1, pp. 22-41. Departamento de Educación, UNLU. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Michi.pdf>
- Morales, Santiago y Retali, Ezequiel. 2018. Niñez, lucha de clases y educación popular, en el libro Niñez en Movimiento. CABA: El colectivo
- Öfele, Maria Regina. 2004. Miradas Lúdicas. Buenos Aires: Dunken.
- Scheines, Graciela. 2017. Juegos inocentes, Juegos Terribles. CABA: Espiritu Guerrero.
- Thompson, E. P. 1989. La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra. Barcelona: Crítica.
- Winnicott, Donald .1993. Juego y Realidad. Barcelona: Gedisa.
- Zibechi, Raúl. 2005. La educación en los movimientos sociales. Programa de las Americas (Silver City. NM: International Relations Center, 8 de junio de 2005). Disponible en: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>