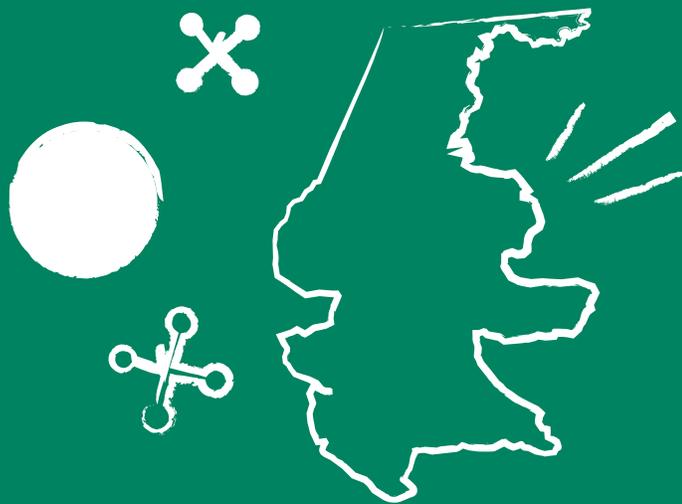


# Investigación

## “Juegos y Actividades Lúdicas Intergeneracionales”



### **Asociación Civil Caja Lúdica**

12 calle 32-56, colonia tikal 3, zona 7. Ciudad de Guatemala  
Teléfono: (502) 22963470  
Correo electrónico: cajaludica@gmail.com  
Sitio Web: <https://www.cajaludica.org/caja/>  
@ColectivoCajaLudica / facebook  
@cajaludica / instagram

Dirección: Pedro Ochoa  
Equipo de Investigación: André de Paz / Beatriz Herrera

### **EDUCO Guatemala**

Edificio Valsari, 6A Calle 1-36, Cdad. de Guatemala  
Teléfonos: (502) 2296-7626 / (502) 2296-7627  
Sitio web: <https://educogt.org.gt/>

Ramón González  
Director Nacional

Equipo Técnico - Guatemala  
Juan de Dios Simón  
Coordinador de Calidad de Programas

Mario López  
Responsable de Derechos de la Niñez

Primera Edición: Junio 2022  
Fecha de Cuenta Larga: 13.0.9.11.18  
13 baktún // 0 katún // 9 tun // 11 uinal // 18 k'in

Dirección editorial: Asociación Civil Caja Lúdica - André de Paz / Beatriz Herrera  
Diagramación: ARDE proyectos  
Impresión y encuadernación: Litografía Omega Impresiones

Iximulew/Guatemala 2022

Esta publicación puede ser reproducida, en todo o en parte, registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en cualquier formato, por todos los medios, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, fotocopia o cualquier medio dando los créditos correspondientes a EDUCO y Caja Lúdica.

## **Resumen**

Esta investigación indaga sobre las vivencias relacionadas al juego de niñas, niños, adolescentes, adultos, estudiantes, educadores y líderes comunitarios. Se elabora sobre la construcción de vivencias desde la experiencia sociocultural en la niñez, dialogando a través de la investigación-acción-participación; y, evidencia, cualitativamente, a través de significados y narrativas, las dimensiones del juego en la vida. El juego es el concepto vinculante como elemento de estudio para la generación de conocimientos, el resguardo de la memoria, el diálogo intergeneracional y la construcción de competencias educativas que se visibilizan en este acercamiento multidimensional del juego. A través de un proceso basado en entrevistas y un proceso lúdico-pedagógico orientado a la capacitación de herramientas de investigación, la intersección de dos enfoques metodológicos resulta en una caracterización de prácticas mediadas por la creatividad y el afecto construido con todas las personas participantes. Asimismo, el proceso rescata cómo la construcción de la narrativa biográfica está atravesada por el juego como una actividad cotidiana presente, de distintas maneras, en todas las etapas de la vida. Al tratarse del territorio de Santa Cruz del Quiché, la investigación expone cómo los juegos abren un posible cambio de acción, de reconfiguración y relaciones interpersonales en un municipio atravesado por la violencia sistémica. Al considerar las limitaciones del juego y las dificultades que pueden surgir para su ejecución, esta investigación delinea los posibles campos de acción para una iniciativa que vele por la transmisión continua de los juegos vinculados al buen vivir y la cosmoconvivencia expresada por la identidad maya k'iche'.

# Indice

Resumen	3
Indice	4
Introducción	6
1. Motivaciones y contextualización	6
2. Justificación, pertinencia y relevancia	7
3. Pregunta de investigación y objetivos del proyecto.	8
4. Diseño metodológico	9
5. Resumen de productos	15
Estrategia teórica	17
1. La reproducción social de la cultura y sus expresiones	17
2. La lúdica como metodología	20
3. El juego desde el cuerpo: dimensiones performáticas del juego y la lúdica	22
4. Hacia una teoría viva y territorializada: del bienestar tridimensional al buen vivir.	23
El lugar: Santa Cruz del Quiché	27
Ejecución Metodológica	33
Análisis de resultados: el proceso cualitativo	43
1. Lugar/comunidad la construcción de la pertenencia y los espacios del juego	46
2. Personas/relaciones	49
3. Reglas/condiciones	52
4. Las experiencias/anécdotas	55
5. Los significados personales y comunitarios	57
6. Habilidades	60
7. Miradas de la ficción a la realidad: resultados del proceso pedagógico	61
Conclusiones	65
Recomendaciones	67
Bibliografía	69
Anexo 1: Mediación metodológica	73
Anexo 2: Kit de materiales para colaboradores	74

# INTRODUCCIÓN



# Introducción

## 1. Motivaciones y contextualización

El origen de esta investigación está basado en la línea de trabajo de EDUCO GUATEMALA que busca fortalecer el conocimiento desde una dimensión práctica e intergeneracional del derecho al juego según la Convención de los Derechos del Niño, artículo 31. Además, reconoce la importancia de profundizar en el estudio de las vivencias de niñas, niños, adolescentes, adultos y adultos mayores relacionadas con el juego como experiencia y legado cultural, como referente para la definición de propósitos de vida y su ulterior contribución al desarrollo de materiales educativos para el alcance de competencias. Se plantea el juego como una experiencia cultural e histórica, construida con la acción-participación de las personas ejercitando la libertad y el derecho.

Consideramos la importancia del juego como un proceso cognitivo y corporal inherente al ser. La experiencia del juego está intrínsecamente relacionada a la condición etaria de la niñez. Jugar es una actividad placentera, necesaria para el desarrollo corporal (físico), cognitivo (intelectual) y afectivo (emocional) del ser humano, indispensable en la vida. En el juego se manifiesta el pensamiento creativo, es la experiencia de aprendizaje en la persona desde el primer momento de vida.

Desde una perspectiva metodológica, es fundamental hacer una inmersión del contexto en el que se desarrolla el juego como un acto liberador tomando en cuenta la trayectoria de vida de una persona. Considerando el tránsito de la historia de vida, el amplio campo de acción y evidencia estudiada con respecto al juego, se hace necesaria, para fines de esta investigación, una delimitación que priorice algunos aspectos a indagar. También, dentro de esta dimensión, para fines institucionales como de compromiso histórico, abordar su dimensión en lo sociocultural y político, refiriendo al contexto de Guatemala, no ciudad, y el momento en el que se construye la investigación (contexto de pandemia), la persona y el medio por el cual se ha transmitido, niñas, niños, adolescentes, adultos, adultos mayores, para comprender los aspectos que se entrelazan.

Con el objetivo de hacer referencia a la idea del juego como una actividad compleja, consideramos tanto su uso, como el instrumento para el alcance de algún objetivo concreto, o como una acción o suceso destinado únicamente a la recreación. En cualquiera de las acepciones, se debe afirmar que el juego se hace presente como forma de ser, pertenecer, descubrirse y relacionarse con el mundo de manera más placentera.

Con respecto a la experiencia del juego en el ámbito social cotidiano, nos interesa visibilizar el papel fundamental en la construcción de valores y el fortalecimiento de las relaciones sociales en el contexto en el que se manifiesta, acto protagonizado por una comunidad. En esta investigación será definido un contexto comunitario desde el que se realizó la construcción metodológica, la obtención de resultados y la comprobación de cómo el juego es una herramienta educativa que facilita el diálogo intergeneracional y la participación comunitaria.

## 2. Justificación, pertinencia y relevancia

El juego a pesar de su dimensión amplia, profunda, motivadora y emancipadora demostrada en los estudios de la siguiente sección, en el contexto guatemalteco y mesoamericano ha sido relegado a una práctica marginal desvalorizada por su asociación con la pérdida de tiempo. Como práctica marginal, el estudio del juego no suele encajar en los conceptos de la educación vertical y jerarquizada inmersas en la filosofía capitalista, colonial, adultocentrista y machista que oprimen al individuo. En respuesta, el punto central de esta investigación consiste en ejercitar el diálogo basado en el juego con el propósito de aportar a la reconfiguración de esa concepción vertical construida socialmente y, por medio de narrativas propias, evidenciar su aporte a la transformación de las personas de una comunidad. En el entendimiento de esta investigación, se hace referencia a los juegos como proceso y acto social utilizado por los investigadores para generar confianza con las personas participantes de la comunidad. Al mismo tiempo, el juego, como actividad y dispositivo<sup>1</sup>, aporta a la identidad generando empatía comunitaria y se configura como un recurso de carácter educativo para maestras, maestros y estudiantes de la misma comunidad.

Al problematizar el juego como actividad multidimensional y dispositivo heterogéneo, esta investigación lo ejecuta como metodología, objeto de investigación y herramienta pedagógica afirmando su importancia en el contexto e historias de vida. En esta misma heterogeneidad, se pone a prueba el juego como concepto, narrativa y parte de la vida, inmiscuido en un proceso de diálogo intergeneracional que resulte en aportes educativos como prácticas construidas y validadas desde los protagonistas, evidenciando la posibilidad del involucramiento diverso de actores para el desarrollo comunitario. Como herramienta epistemológica, esta investigación valida la Metodología Lúdica, Acción-Participación-Transformación -MLAPT- como una metodología válida para dos propósitos: la facilitación de un taller lúdico-pedagógico sobre investigación del juego y la producción de narrativas que salvaguarden la transmisión intergeneracional de los juegos.

<sup>1</sup> Utilizamos el término dispositivo refiriendo al concepto elaborado por Michel Foucault, que refiere a la articulación de fenómenos discursivos y sus ejecuciones prácticas interrelacionadas arbitrariamente en actividades que no pueden clasificarse en una sola dimensión, y que al ser elusivo de una única definición, es susceptibles a variaciones en cada contexto social (García, 2011).

### 3. Pregunta de investigación y objetivos del proyecto.

**3.1. Objetivo general:** Documentar, a través de la investigación-acción, el desarrollo de competencias educativas significativas aplicadas para el desarrollo comunitario a partir de los saberes intergeneracionales compartidos.

**3.2. Objetivo específico:** Facilitar espacios desde la investigación-acción para la identificación, capacitación e intercambio en torno a actividades lúdicas y juegos que practicaban o practican abuelos, abuelas, padres, madres, niñas y niños del área rural indígena, desde un enfoque de desarrollo comunitario, que fomente el diálogo de saberes y de valores para la vida.

Estos objetivos configuran una particular oportunidad para aportar al fortalecimiento del tejido comunitario y su impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los espacios que serán intervenidos, respaldado con los productos construidos en el proceso. Los espacios de aprendizaje ya sean en el hogar, comunitario o en centros educativos, son complementarios para identificar aquellas actividades que faciliten el diálogo intergeneracional.

Es importante atender que existen algunos riesgos a los que la investigación se enfrenta, particularmente el contexto de la pandemia mundial COVID-19, de la cual existe poca claridad respecto a cómo serán retomados los procesos educativos presenciales en el país y, por otra parte, la gestión del involucramiento y la participación de los actores identificados en ese contexto. Se adapta la metodología según protocolos de escalada indicadas por el Ministerio de Salud y Educación.

Un reto significativo de la investigación es el involucramiento explícito de las autoridades educativas y de las autoridades comunitarias del área de intervención, articulada exitosamente. La experiencia de Caja Lúdica al respecto es una valiosa herramienta que podrá ser puesta en práctica para estas situaciones.

#### 3.3. Preguntas de la investigación:

- ¿Cuáles son las vivencias de niñas, niños, adolescentes, juventudes y adultos, sobre el juego?
- ¿Cómo se constituye el juego como un acto social y político de identidad comunitaria para la población de Santa Cruz del Quiché?
- ¿Cuáles son las sensopercepciones desde el juego como diálogo intergeneracional que aportan al desarrollo comunitario?

- ¿Cuáles son los valores y limitaciones que se le otorgan al juego cotidiano en el diálogo de las y los adolescentes y jóvenes con adultos mayores?
- ¿Cómo puede adaptarse la MLAPT a la investigación cualitativa y multimodal desde una perspectiva integrada?

## 4. Diseño metodológico

En concordancia con la “pluralidad metodológica” sugerida por De Sousa (2009) en su crítica a la construcción del conocimiento científico, esta investigación se construyó a partir de dos procesos simultáneos y entrelazados, que, al construirse como plurales, permiten la profundización y la activa participación de todas las personas involucradas. En primer lugar, se diseñó un proceso de enfoque cualitativo consistente de entrevistas a cuatro adultos mayores reconocidos como referentes y líderes comunitarios. En segundo lugar, con un enfoque pedagógico, se diseñó la gestión y ejecución de un taller con la MLAPT sobre herramientas de investigación, para la elaboración de productos narrativos y multimodales que salvaguarden la transmisión intergeneracional de los juegos. Para establecer el diseño metodológico y los pasos concretos que guiaron su ejecución, se recurrió a una mediación en la que se realizó el desglose por pasos de cada instancia de la investigación (ver mediación metodológica en el Anexo 1).

En concordancia con la noción de pluralidad y la posibilidad de “nuevas líneas de vuelo” (Dattatreya y Marrero-Guillamón, 2019) la antropología multimodal que deja atrás la descripción por la invención y la activa colaboración de los participantes. Por lo tanto, otra consideración epistemológica que guía el proceso pedagógico consiste en permitir a las personas participantes ser autoras y creadoras al “inventar” narrativas y expresiones gráficas sobre los juegos. “La multimodalidad apunta directamente a la pluralidad de formas de hacer antropología, una pluralidad que se aprecia mejor cuando se piensa en relación con la invención” (Dattatreya y Marrero-Guillamón, 2019). A partir de esta premisa, se construyó el proceso pedagógico con los adolescentes y jóvenes que acompaña el proceso cualitativo/etnográfico.

### 4.1. Proceso cualitativo/etnográfico

Bajo premisas de la metodología cualitativa de corte etnográfico, se recurrió a utilizar el método biográfico con las siguientes técnicas de recojo de información: observación participante, re-construcción de narrativas basadas en territorios y entrevistas semi-estructuradas.

- Observación participante: se organizaron tres visitas en Santa Cruz del Quiché durante las cuales se identificaron a las personas a entrevistar. Asimismo, el proceso de inmersión a la comunidad propició la creación de vínculos profesionales con la Dirección Departamental de Educación, la Casa de la Cultura y otros agentes de relevancia que consolidaron la identificación de los interlocutores. Como parte del proceso biográfico, fue de suma importancia conocer a las y los interlocutores en persona, igualmente, convivir con ellas y ellos en sus ambientes cotidianos para generar un vínculo de confianza que permitiera la profundización en las preguntas.
- Entrevistas semi-estructuradas: Se organizaron tres entrevistas a cuatro adultos mayores, estructura que se describen a continuación.
  - La primera entrevista consistió en un acercamiento que permitiera exponer la historia de vida de la persona, incluyendo la re-construcción de narrativas basadas en territorios, que se refiere a uno de los criterios de inclusión sobre pertenecer al municipio de Santa Cruz del Quiché. Este criterio metodológico permite comprender el sentido de pertenencia e identidad, así como indagar sobre los lugares en los que se realizaban los juegos.
  - La segunda entrevista consistió en una aproximación a nociones y conceptualizaciones sobre el juego.
  - La tercera consistió en una entrevista basada en el juego. Al desarrollarse la confianza con cada uno de los interlocutores, se les solicitó la ejecución de un proceso de transmisión del juego por parte de ellas y ellos al equipo investigador. Durante la entrevista se buscó que las y los interlocutores compartieran las reglas y orientaran la ejecución. Este énfasis en la ejecución se respalda con técnicas de la entrevista de elicitación; así, como en la teoría performativa sobre el juego como actividad corporal, desarrollada en la estrategia teórica.

#### 4.1.1. Perfil de personas entrevistadas:

- Ser un adulto de 60 años en adelante o tener un círculo familiar con al menos dos generaciones posteriores.
- Ser parte de una comunidad del municipio de Santa Cruz del Quiché.
- Ser identificado como lideresa o líder comunitario (maestras y maestros, guías espirituales, alcaldes indígenas, comerciantes, motivadores sociales o artistas).

- Ser sugerido por un colaborador de los procesos que trabaja Caja Lúdica<sup>2</sup>.
- Evidenciar actitud abierta, flexible y cordial para el desarrollo del proceso.
- Se privilegiará a personas que se identifiquen como parte de comunidades prioritarias específicas (personas con discapacidad, pueblos originarios, diversidad sexual, comunidad lingüística).

El material recabado en estas entrevistas y experiencias de campo fue debidamente transcrito y organizado con el propósito de generar dos resultados. En primer lugar, la validación del proceso pedagógico que corría en paralelo, de manera que los investigadores pudieran contextualizar las orientaciones didácticas a las y los adolescentes y jóvenes de Santa Cruz del Quiché. En segundo lugar, la generación de fichas de juegos tradicionales con instrucciones para ser ejecutados y salvaguardados.

## 4.2. Proceso pedagógico virtual

### 4.2.1. Premisas pedagógicas: La MLAPT

El proceso pedagógico estuvo orientado por la Metodología Lúdica, Acción-Participación-Transformación -MLAPT-, utilizada por Caja Lúdica. Dicha metodología enfoca la ruta del proceso de formación privilegiando un enfoque constructivista que puede considerarse como una vertiente inspirada en la investigación de acción participativa (IAP), ya que está basada en las experiencias vividas de las personas, posibilitando el protagonismo de la comunidad<sup>3</sup>. En este sentido, la IAP y la MLAPT comparten los siguientes principios: “el ser una metodología para el cambio, el fomentar la participación y autodeterminación de las personas que la utilizan, y ser la expresión de la relación dialéctica entre conocimiento y acción” (Contreras, 2002).

Si bien la IAP se basa en la identificación comunitaria de problemas generando la participación activa y democrática, la MLAPT, en su enfoque lúdico, permite la inserción de capacidades relacionadas a la recreación y a la transformación a través de las expresiones artísticas desarrollado en la siguiente sección. Considerando este contraste entre la IAP y la MLAPT, el objetivo del proceso pedagógico consistió en la

---

<sup>2</sup> Es indispensable mencionar que Caja Lúdica ha realizado procesos previos en Santa Cruz del Quiché, de manera que las personas conocen la organización y despierta familiaridad. Tales vínculos previamente establecidos permitieron con facilidad el contacto y la disposición de las personas que participaron en la investigación de manera directa o indirecta.

<sup>3</sup> La investigación de acción participativa (IAP) está inspirada en la interpretación marxista del conocimiento para la transformación política, permitiendo el empoderamiento del proletariado en una concepción hegeliana (dualista) de la sociedad (Borda, 1978). Estas claves marxistas han sido replanteadas en los contextos latinoamericanos adaptándose a la realidad cultural y étnica que prevalece y resiste en cada país particular. Para esta investigación, se enfatizan las particularidades del contexto de Santa Cruz del Quiché utilizando el método biográfico, y se enaltece la relevancia de la praxis articulada en la comunidad enfocándose hacia otras esferas de la cultura, la creatividad y la recreación, como un camino tangencial a las bases políticas que fundaron la IAP.

implementación de herramientas para adolescentes y jóvenes de Santa Cruz del Quiché, con el propósito de desarrollar una investigación consistente en el diálogo intergeneracional con adultos mayores sobre el juego. En este sentido, las personas adolescentes y jóvenes que participaron en el proceso pedagógico son considerados como colaboradores de la investigación, ya que los talleres les permitieron realizar entrevistas paralelas a las diseñadas en el proceso cualitativo. Debido a las condiciones de la pandemia de COVID-19 y las medidas tomadas por la Dirección Departamental de Educación al momento de la ejecución del proceso, los talleres fueron ejecutados de manera virtual en la plataforma zoom utilizando dispositivos móviles<sup>4</sup>. Asimismo, se planificó la entrega de un kit de materiales para las y los colaboradores, utilizado en el registro de las ejercitaciones del proceso (ver Anexo 2).

Por lo tanto, siguiendo la noción de transformación de la MLAPT, el proceso pedagógico estuvo basado en el disfrute, el hacer y el involucrarse generando productos narrativos y multimodales. Estos productos son resultados artísticos detonados a partir del diálogo con adultos mayores. Con el consentimiento y motivación de las y los colaboradores se realizó un anecdotario compuesto por un ejercicio de narrativa. Dicho ejercicio narrativo fue guiado como un proceso de escritura creativa informado por las entrevistas realizadas a los adultos mayores. En este sentido, el ejercicio de recreación narrativa está basado en el diálogo intergeneracional y forjado en un proceso de “imaginar-desear” (Citro y Rodríguez, 2020) que permite a las y los participantes apropiarse de sus deseos y desarrollar su potencial creativo. Este anecdotario será presentado en la comunidad como un recurso artístico e histórico para la representación de las adolescencias y juventudes.

La planificación didáctica del proceso pedagógico fue trasladado y mediado en formato de fichas de planificación para aplicar en las aulas de los centros educativos en Guatemala. Adaptándose a las competencias establecidas por el Currículo Nacional Base -CNB-, se busca que aporten a la ulterior formación de las juventudes en el territorio guatemalteco.

#### 4.2.2. La invención narrativa y multimodal como producto de la investigación

En concordancia con la participación activa y la transformación como pilares de la MLAPT, enfatizamos la noción de concebir a las personas como “sujetos activos que ejercen su libertad de expresión” (Caja Lúdica, 2014). Asimismo, concordamos con el interés en desarrollar la exploración, la observación, y el enfoque en la percepción de los sentidos trabajado ampliamente por Caja Lúdica.

---

<sup>4</sup> El diseño pedagógico de los talleres se construyó para ser ejecutado de manera virtual. Cada sesión incluía actividades que las y los colaboradores realizaron durante las sesiones, añadiendo ejercicios que se realizaban de manera independiente. Se manejó la comunicación vía grupos de WhatsApp con las indicaciones y se recibió evidencia de su trabajo con fotografías.

Por lo tanto, el desarrollo pedagógico se centra en el acompañamiento un proceso epistemológico en el que las personas participantes construyen una narrativa a partir del diálogo intergeneracional. Dicha narrativa en formato de ‘cuento’ incluye la descripción etnográfica, pero la supera al incluir el imaginar-desear (Citro y Rodríguez, 2020) que infunde la posibilidad de expresión de la imaginación muchas veces reprimida. Encontramos en la invención e imaginación la posibilidad de articular deseos que despiertan empatía tanto entre la persona adulta con las y los adolescentes/jóvenes, como entre el texto y sus lectores. Este énfasis en la empatía también se conecta con la transformación individual/social cimentada en las bases de la MLAPT.

Sumando a la descripción, una palabra clave en el desarrollo del proceso es la dimensión multimodal que acompaña la construcción de narrativas. Considerando que el juego es una experiencia corporalizada, multisensorial y performativa, el proceso pedagógico tenía como fin la representación de un juego que denote la experiencia inmersiva. Por lo tanto, la dimensión multimodal se construyó a partir de ejercicios que demandaban una respuesta creativa utilizando medios visuales que, debido a las herramientas con que contaban los estudiantes, se desarrolló por medio de dibujos, collages y otras creaciones gráficas.

Por ende, todo el proceso pedagógico estuvo orientado a la facilitación de actividades que encauzaran el diálogo con la persona adulta, sumando las capacidades creativas para representar las conversaciones. Con un fuerte énfasis en el resultado, nos inspiramos en las bases de la antropología multimodal para orientar la creación de las narraciones que conforman el anecdotario: “la multimodalidad ofrece una línea de vuelo para la antropología por venir: multisensorial en lugar de narrativa, performativa en lugar de representativa e inventiva en lugar de descriptiva. Esta antropología re-imaginada requiere un traslado de las formas establecidas de autoría, representación y publicación académica, hacia formas, colaboraciones, audiencias y correspondencias no previstas [por la antropología tradicional].” (Dattatreya y Marrero-Guillamón, 2019).

### 4.2.3. Grupos de participantes

En principio, el taller estaba designado para 50 estudiantes, 25 hombres y 25 mujeres del ciclo básico y diversificado de Santa Cruz del Quiché. En la práctica, se registraron 57 estudiantes de cinco centros educativos.

El perfil de selección para colaboradores utilizado fue el siguiente:

- Edad de 13 a 19 años.
- Manifestar interés por el juego en varias dimensiones.
- Ser parte de un centro educativo o comunidad del municipio de Santa Cruz del Quiché.
- Ser sugerido por un docente de su centro educativo a los investigadores de Caja Lúdica.
- Tener acceso a un dispositivo móvil.
- Utilizando las categorías de reconocimiento estudiantil por notas, se tomaron en cuenta de forma equitativa por cada centro educativo o comunidad elegir los más altos y los más bajos.
- Contar con la autorización y pleno conocimiento de sus tutores, responsables o madres/padres de familia.
- Evidenciar actitud abierta, flexible y cordial para el seguimiento y desarrollo del proceso.
- Contar con la autorización y pleno conocimiento de la/el adolescente y joven.

De manera indirecta, participaron 57 adultos o adultos mayores, mujeres y hombres, abuelas y abuelos de las y los estudiantes.

Todos los procesos se desarrollaron durante la investigación a partir de los principios de la Política Institucional de Género de Caja Lúdica: a) la transversalización de la equidad de género; b) la lúdica como elemento dinamizador de la transformación personal y de las relaciones humanas; c) la equidad en el acceso a oportunidades y recursos de formación, organización y toma de decisiones; d) la corresponsabilidad; e) el respeto y reconocimiento a las niñas y mujeres, en su dignidad y en sus luchas como aliadas estratégicas; f) No discriminación; g) No violencia; h) Respeto y reconocimiento a la identidad, diversidad y derechos culturales.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Estos abordajes se desarrollan y sustentan en las políticas institucionales de Caja Lúdica, Manual de Convivencia, Política de Protección de la Niñez, Política de Seguridad, Política de Género y Política de Salvaguarda.

## 5. Resumen de productos

- Informe de investigación cualitativa
- Fichas de juegos que recogen el proceso cualitativo.
- Anecdotario de cuentos escritos por las y los colaboradores.
- Guías docentes para replicar el proceso pedagógico basado en el Currículo Nacional Base -CNB- del Ministerio de Educación de Guatemala.

# ESTRATEGIA TEÓRICA



# Estrategia teórica

Hacemos uso del término “estrategia teórica” inspirados en el enfoque epistemológico de Gladys Tzul Tzul (De Sousa Santos y Tzul Tzul, 2015), quien ha recurrido a teorizar los saberes ancestrales como prácticas epistémicas válidas de los pueblos indígenas. Para esta investigación, no concebimos una sola teoría sobre el juego, sino que más bien construimos a partir de trabajos sobre la filosofía del juego, la sociología de la reproducción cultural, la metodología lúdica y la performatividad desde la antropología del cuerpo. Con este engranaje multidisciplinario sobre actividades humanas, enfatizamos la relevancia del juego como dispositivo que entrelaza la destrezas cognitivas y prácticas culturales transmitidas de generación en generación. Ambas dimensiones anteponen el juego estrictamente vinculado a un contexto específico que, siguiendo la definición del patrimonio inmaterial de la humanidad, generan un sentido de comunidad y continuidad para una población, como es el caso de las comunidades que conforman el municipio de Santa Cruz del Quiché.

## 1. La reproducción social de la cultura y sus expresiones

El juego ha sido considerado como parte de las expresiones culturales e incluso reconocido como el motor de la cultura misma, a partir de la elaboración del término “homo ludens” por Johan Huizinga. Para Huizinga (2016), el juego no tiene por qué servir otro propósito ulterior, sino ser, sencillamente, una actividad en sí misma plagada de acciones y de imaginación. El juego también ha sido abordado por la filosofía, generando un concepto occidental de “niño” masculino quien encuentra su potencial creativo en el juego como experiencia corporal y ejercicio cognitivo que construyen el yo (Nietzsche, 2004 p. 38). Para la filosofía hermenéutica, el juego está íntimamente relacionado al espacio de creación artística (Mujica, 2013). Como dispositivo que integra enunciaciones discursivas con la actividad encarnada y praxis social, el juego permite la recreación no solamente como esparcimiento, sino como actualización del legado cultural, entendiendo que la cultura es recreada en cada ejecución de sí misma (Herrera, 2022).

¿Cómo se articulan el juego, la creación artística y la recreación? En un primer acercamiento a la agencia creativa de una persona en una determinada estructura social, recurrimos a la construcción conceptual de Bourdieu (2000: 157), quien recoge en el concepto de habitus “un sistema de disposiciones adquirido por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, es generador de estrategias que pueden ser objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido expresamente concebidos con este fin”.

En este caso, el sistema de disposiciones se refiere a las acciones posibles de las personas realizando el juego, que son aprendidas y repetidas, pero que, al mismo tiempo, permiten la espontaneidad y la novedad en su estructura.

Las acciones, centrales en la ejecución del juego, suceden en doble vía, y pueden considerarse como serias y no-serias (Bourdieu, 1995b, 1984). En la seriedad, se formula como ejemplo la práctica desarrollada desde la utilización del lenguaje: la movilización de cualquier palabra en una situación exige el examen de su sentido, aislada o independiente de la referencia donde se pone en forma, es decir, que la acción de jugar en serio es una “serie seria” de reflexiones, las cuales permiten desafiar las acciones lúdicas junto con las manifestaciones cotidianas. (Bourdieu, 1995, como se citó en Cárdenas, 2005). Por lo tanto, en una dimensión cognitiva, el juego demanda esta posibilidad de advertir paradojas entre contrarios: los límites entre la seriedad y la no-seriedad, las acciones que suceden jugando, como si se tratara de un plano de fantasía, se toman en serio dentro del marco del juego que se reconoce como tal hasta finalizar (Bateson, 2016). Estas destrezas cognitivas, suceden en acción, enmarcadas en ambientes de esparcimiento. En otras palabras, la acción de jugar necesita que el participante establezca un lugar con determinados límites para el juego, y que disponga del tiempo libre, la competencia y la disposición, como lo señala Bourdieu (Bourdieu en Cárdenas, 2005).

La tarea cognitiva del juego está íntimamente relacionada a la praxis, palabra con la que se designa y se reconoce la actividad empírica de la ciencia y que, como fenómeno indispensable de la realidad, se manifiesta a través del cuerpo y los sentidos<sup>6</sup>. El juego emerge y se ejecuta como un dispositivo epistemológico a partir del cual es posible reconocer el valor del juego y descubrir las dimensiones particulares de los elementos que lo componen. Por lo tanto, el juego tiene como objetivos fundamentales la asimilación, incorporación e interiorización de un volumen cultural que incluye las condiciones y relaciones sociales, junto con las significaciones, la constitución de saberes y acciones, que se manifiestan de acuerdo con la lógica del sentido práctico.

Además, desde Bourdieu, el juego posibilita la (di)simulación, es decir, el origen social y la condición cultural donde se movilizan las posiciones y se despiertan los intereses y las pasiones (Bourdieu en Cárdenas, 2005). El concepto de juego interesa porque permite la organización del ejercicio pedagógico orientado hacia la adquisición eficiente de algunas técnicas intelectuales. Asimismo, contribuye a crear estrategias para propiciar procesos de socialización y para la vinculación de capital cultural y simbólico. (Bourdieu y Passeron en Cárdenas, 2005). La noción de

<sup>6</sup> “Este saber enseñable de estructuras típicas tiene el carácter de conocimiento real sólo en virtud de que –al igual que lo que sucede siempre con la *techné*, con la teoría del arte– puede ser siempre traducido en la praxis. La filosofía práctica es ciertamente también “ciencia”, es decir, un saber en general que, en tanto tal, es enseñable.” (Gadamer, 1981, p. 63).

juego tiene pertinencia con múltiples manifestaciones culturales tales como las ideologías, los valores, los sentimientos, los intereses, las actitudes, las prácticas y los comportamientos; además, interviene en la inculcación de diferentes significaciones, formas simbólicas y códigos (comportamentales, lingüísticos e intelectuales) que constituyen sistemas de representación cultural y social (Bourdieu, en Cárdenas, 2005).

Regresando al concepto de habitus, el juego activa capitales (o legados) que pueden estar representados en varios esquemas del habitus, entre los que se encuentran la clasificación, la jerarquización, la selección, el análisis, la categorización y la relación (Bourdieu en Cárdenas, 2005). En definitiva, el juego implica, por un lado, el entrenamiento de las categorías y condiciones intelectuales, la ‘puesta en escena’ de lo sensible, lo ideológico, lo emotivo y lo imaginario y, por otro, el desarrollo de las actitudes y de los valores culturales. En este marco, la persona agente-jugador elabora mundos posibles, en los que compromete magnitudes estéticas, volúmenes de imaginación, efectos de creencia y ficciones de la realidad (Cárdenas, 2005). Es decir, la persona llena y sintetiza el universo de sentimientos, evocaciones y fantasías, por medio de la apropiación de diferentes sistemas lúdicos con los cuales comprende el mundo y le da sentido a la vida, la sociedad y la cultura.

En esta investigación, se valora el juego que posibilite alternativas, actividades y estrategias que permitan la inculcación, la disertación, la asimilación de contenidos simbólicos y culturales, útiles para promover la competencia, la disposición, la interacción, la actividad intelectual, la pluralidad de la representación y la actitud productiva. Sin embargo, es preciso reconocer que el juego se encuentra en el punto álgido que confronta la agencia creativa con la repetición de estructuras. En este sentido, acudimos a la improvisación como la destreza que puede suceder dentro de una estructura rígida antes de alterar el sistema de disposiciones que configura el juego mismo. El juego contempla, siempre y en todo caso, una capacidad de agencia en la cual los sujetos interactúan de forma espontánea, pero muy clara y pensada orientado a la estructura del juego: “ser un jugador es estar uno a uno con el campo; ver, pensar y actuar acorde a su estructura y forma. La acción es completamente estratégica sólo en términos del marco arbitrario del juego [...] se juega el juego” (Crossley, 2001, p. 89-90). Por otro lado, Luis Antolín (2009, p. 29) expresa la paradoja del agenciamiento creativo llegando al límite de la transgresión: “¿Por qué domesticar lo que es propiedad del libre desempeño? El aula no es un buen lugar para el juego. Para el aula, el espíritu lúdico: la atracción por disfrutar de la actividad en sí misma. ¿Por qué no la improvisación? No importan demasiado estos delirios represores, estoy seguro de que la prohibición sienta bien al juego y le dota de un atractivo espíritu trasgresor.”

El balance entre transgresión y obediencia, creatividad y normatividad, se antepone la arbitrariedad del juego como dispositivo centrándose íntimamente en el contexto cultural que ha construido su legado de una manera particular. Por lo tanto, las particularidades del juego están socialmente constituidas por los agentes que lo componen y que, en cada ejecución, recrean las normas y las posibilidades. Tal particularidad demanda una aproximación metodológica que permita conocer el juego no sólo como objeto de estudio, sino en plena interacción con los sujetos-agentes que lo ejecutan. Por lo tanto, recurrimos al uso de la metodología lúdica como principio epistemológico clave en la ejecución de esta investigación.

## 2. La lúdica como metodología

La lúdica es la categoría teórico-conceptual que sustenta la acción social y acompañamiento del colectivo Caja Lúdica. Como colectivo, Caja Lúdica ha elaborado y consensuado la definición de la “lúdica” como un concepto institucional de la siguiente manera: “Lúdica creativa es el estado inherente a la naturaleza humana, que pone en movimiento las diferentes dimensiones del ser: lo físico, lo espiritual y lo cognitivo y prepara al individuo para recrear y transformar su vida, su realidad, y expresarse de manera libre, crítica, propositiva y placentera.” (Caja Lúdica, 2021). En este sentido, el concepto de “lúdica” proviene de una abstracción individual que se manifiesta en las expresiones y creaciones humanas colectivas. Si bien el juego es una manifestación lúdica, esta dimensión trasciende las delimitaciones sociales y, de la mano con la concepción del niño elaborada por Nietzsche (2004), la lúdica permite que “el creador trascienda las reglas existentes para producir un placer libertario que le permite romper su orden simbólico y proponer nuevos modelos de acción y pensamiento, como sustrato para los actos de creación libre que utilizan los poetas, escritores, músicos, pintores, entre otros” (Caja Lúdica, 2021).

Por lo tanto, para esta investigación se comprende la lúdica como un principio generador orientado a la recreación, en la que se incluyen las expresiones artísticas y los juegos. La noción de “recreación” permite acercarse al arte desde una perspectiva amplia en la que no rige un canon, sino a partir de la cual se estimula la imaginación y la búsqueda de bienestar colectivo e individual. Tal como lo expresa Francisco Gomezjara (1986): “...como medio educativo la recreación debe tender a lograr el placer de crear, a dar oportunidades de nuevas experiencias de garantizar el bienestar físico, intelectual y moral, ya en el orden individual, ya en el orden colectivo o comunal, a estimular el uso de los poderes mentales, a surtir de experiencias afectivas, a facilitar el goce estético en la contemplación de la belleza, a estimular la sensibilidad social, a garantizar el deseo de servicio y a propiciar el descanso con el cambio de actividades que ennoblezcan la vida”.

Tal noción de la lúdica vinculada a la recreación es el eje fundamental de esta investigación, especialmente en el proceso pedagógico, en el que se busca que las y los colaboradores aporten desde su creatividad a la construcción de conocimiento sobre el juego. Asimismo, al abordar el juego como actividad lúdica, nos enfocamos en los cuerpos que ejecutan la acción como tal. En esta visión de la corporalidad, consideramos dimensión performática en la que se articula el juego como expresión corporal.

En la pedagogía, resaltamos los tres pilares que utiliza Caja Lúdica (2014) para construir procesos basados en confianza.

- **Acción:** La acción consiste en una provocación para lograr la participación. A través de esta acción, se concita un cambio que transforma la cotidianidad y permite que los protagonistas encuentren y comprendan los aspectos conceptuales y destrezas a tratar. Además de la comprensión de contenidos y habilidades, las personas tienen la oportunidad de concertar los estímulos con su contexto y vivencias, reencontrándose con su ser interior, descubriendo sus fortalezas, debilidades y temores; desarrollando la alegría y sus capacidades creativas. Tal noción de sí mismos incluye un sentido valorativo e identificativo de su cuerpo con el objetivo de desarrollar un contacto más humano, alegre y creativo.
- **Participación:** La participación facilita la trascendencia de las reglas existentes, permite promover nuevos modelos de acción y pensamiento en espacios de creatividad, resignificación colectiva y convivencia humana. Al participar, las personas son sujetos activos que ejercen su libertad de expresión al mismo tiempo que contribuyen a conocer y transformar tanto su ser interior como la realidad que habitan. Asimismo, permite concretar horizontes de intereses comunes, exentos de utilitarismos de tipo político, ideológico o mercantil. La participación genera confianza y afecto para el acercamiento entre participantes que pueden reinsertarse a la vida colectiva y construir una justificación más digna para su cambio individual.

Construida desde el juego y las expresiones artísticas, la participación permite el desarrollo de la exploración, la observación y enfocar la percepción de los sentidos. Genera lazos de confianza, fraternidad y solidaridad con la comunidad y el territorio que habita.

- **Transformación:** La transformación tiene como objetivo último multiplicar los conocimientos adquiridos compartiéndolos con otros, organizando y replicando los valores adquiridos durante el proceso, a nivel individual, comunitario y social. Transformar implica fomentar la capacidad de liderazgo y la libertad de organización en las propias comunidades, generando clima de convivencia y participación, circulando nuevos conocimientos. Se busca potenciar los procesos de reconciliación de organización solidaria, construyendo un posicionamiento, físico, lúdico, creativo, artístico y sensibilizador. La transformación valora la conciencia de cada persona participante, la capacidad de análisis, y la construcción de previsiones y proposiciones comunitarias. Orientada a la socialización y a la superación actual de existencia, la transformación permite establecer nuevas relaciones consigo mismo, el alcance de sueños, metas y la mejora de condiciones, practicando la diversidad, el reconocimiento y respeto a todas las personas/formas de vida en convivencia pacífica, activando nuevas condiciones.

### 3. El juego desde el cuerpo: dimensiones performáticas del juego y la lúdica

Como actividad recreativa y en concordancia con una visión amplia e inclusiva de las actividades humanas, esta investigación se enriquece en sus métodos por la ejecución del juego tanto con las y los interlocutores en el proceso cualitativo, así como con las y los colaboradores en el proceso lúdico-pedagógico. Tal ejecución está basada en la concepción del cuerpo como agente epistemológico, en el que la praxis y la cognición son interdependientes. Para delimitar el juego como actividad con consensos específicos, nos referimos en primer lugar, al concepto de la antropología de la experiencia. De esta manera, definimos ‘una experiencia’ como un evento con inicio y consumación, que puede distinguirse claramente del flujo temporal de la experiencia vivida en la que estamos cotidianamente inmersos (Turner, 1986, p. 35). A partir de esta aclaración conceptual, establecemos que a pesar de que hay múltiples actividades corporales, los juegos como experiencias específicas demandan una atención propioceptiva en particular y la sincronización corporal con los materiales y personas que dan forma al juego mismo<sup>7</sup>.

Reconociendo, entonces, el juego como una experiencia específica, abordamos las características paralelas que comparte el juego con otras actividades corporales tales como el deporte, la danza o el teatro. De esta manera, hacemos uso del término

<sup>7</sup> En este sentido, la activación de los sentidos y la propiocepción son claves para el estudio de varias actividades humanas como la danza: “La danza es una experiencia interactiva con rasgos específicos en los que la atención sensorial se agudiza” (Gore y Grau, 2014, p. 130).

“performático” en concordancia con el abordaje interdisciplinario de los estudios sobre el cuerpo, que permiten la amplitud conceptual en lugar de separaciones categóricas sobre las actividades humanas recreativas. Al respecto, Citro construye esta definición para describir las actividades humanas recreativas: “Concibo a los géneros performáticos como tipos más o menos estables de actuaciones deducibles de los comportamientos individuales y que pueden combinar, en diferentes proporciones, expresiones verbales, corporales y musicales, recursos visuales e incluso, olfativos y gustativos. Estos tipos se caracterizarían por poseer un conjunto de rasgos estilísticos identificables, una estructuración más o menos definida y una serie de percepciones y significaciones prototípicas asociadas.” (Citro, 2005).

Desde una perspectiva formalista, los juegos suceden como una concatenación de acciones, cuyo significado está alterado del que puede tener en la vida cotidiana. Una acción recurrente, por ejemplo, es hacer como si y actuar con respectivos roles asignados. Si consideramos una acción como quien corre buscando atrapar a los demás porque la lleva, tal rol se manifiesta corporalmente moviendo a las personas en el espacio físico, y deja de tener sentido al momento en el que el juego termina. Por lo tanto, al abordar el juego desde una dimensión performática, nos referimos al significado de cada una de las acciones corporales de los juegos que componen este proyecto. Dichas acciones también pueden ser diálogos o palabras que se expresan en determinado momento y que afectan el desarrollo del juego. Asimismo, hacemos notar la relación innegociable con las materialidades de los objetos y espacios físicos en los que el juego se desarrolla. Por ejemplo, la coordinación necesaria para jugar jacks, las destrezas para saltar en el avioncito, y el espacio abierto necesario para correr en la lleva. De esta manera, el uso alternativo y disciplinado del cuerpo en los juegos, nos recuerda a la definición de Citro, Cardona-Rodas y Castro-Carvajal (2021 p.21) cuando exponen cómo la experiencia performática surge a partir de “la insistente puls(ac)ión de una corporalidad por confundirse con las materias”.

#### **4. Hacia una teoría viva y territorializada: del bienestar tridimensional al buen vivir.**

Todo lo anterior vincula y posibilita la relación del juego, la lúdica, el diálogo y la experiencia basada en referentes teóricos y sus aproximaciones, con el ser y hacer, lo cual nos devuelve al punto de partida motivador del proceso investigativo basado en el modelo de bienestar tridimensional (y su homologación con el buen vivir). Reconocemos al bienestar tridimensional como uno de los pilares que acompaña la formulación del interés por la recreación y momentos de esparcimiento y convivencia en donde el juego es posible. Sin embargo, es preciso recalcar que tal noción de

“bienestar tridimensional” se ha formulado en contextos foráneos, refiriéndose a la noción anglosajona de “well-being”. En esta sección, abordamos los matices que distinguen al “buen vivir” articulado desde los pueblos originarios en referencia al “bienestar tridimensional”, considerando que ambos actualizan desde una perspectiva humana el marco del desarrollo comunitario planteado en los objetivos del proyecto.

El “bienestar tridimensional” se articula a partir de tres aspectos establecidos por White (en Ramírez, 2014), los cuales se interrelacionan entre sí. Por ende, se comprende que el bienestar tridimensional “es lo que se crea a través de lo que la persona tiene y no tiene (material), de lo que puede ser y lo que puede hacer (relacional), y a través de lo que siente y piensa sobre lo que tiene y puede ser y hacer (subjetivo). [...] Esto permite reconocer el peso que tienen la cultura, las normas sociales, el poder y nuestras interacciones sociales en lo que podemos ser, hacer y tener” (Ramírez, 2014, p. 43-44). Por ende, esta construcción tridimensional, a pesar de que considera tanto las relaciones interpersonales como la propia noción individual de la persona, nos parece pertinente aterrizar esta en las construcciones que los pueblos originarios han formulado, con énfasis en la experiencia del pueblo maya k’iche’, habitante del territorio donde se desarrolla el proceso de investigación.

En este sentido, consideramos que el “bienestar” no es un término equivalente al “buen vivir”. Esta diferencia subyace en la necesidad de poner siempre toda experiencia y conocimiento sobre el contexto, el bienestar no puede ser percibido igual, pues tan solo su interpretación o traducción puede ampliar o transformar su significado. Para articular esta diferencia recurrimos al análisis de Quijano (2011) sobre el “desarrollo” y cómo el “buen vivir” representa la construcción de una alternativa social que se articula desde los pueblos originarios. En este sentido, para la Confluencia Nuevo Baqtun (2014), traducen el concepto “buen vivir” como “Utziläj K’aslemal – El Raxanaquil K’aslemal”, el cual describen de la siguiente manera: “el Buen Vivir, es un modelo alternativo al capitalismo, a la modernidad, al desarrollo y al extractivismo; ha trascendido a todos ellos. Pero, la fuerza del Buen Vivir radica en que es una práctica de vida, no un modelo intelectual.” Esta alternativa se construye a partir de un principio integrador de redes interconectadas e interdependientes, en los que se concibe la cosmoconvivencia que asume el vínculo con todas las manifestaciones de la vida (Confluencia Nuevo Baqtun, 2014). Tales vínculos se ejercen con el diálogo y con prácticas que responden al interés comunitario del buen vivir.

Enfatizamos en este sentido de práctica una de las principales diferencias que distingue al “buen vivir” de la noción de “bienestar”, la cual puede resonar como un concepto estático y descriptivo. Por ende, es en la práctica del “buen vivir” en la que esta investigación articula otra práctica, el juego mismo, como ejecuciones de cosmoconvivencia integral en la que confluyen las personas, el medio ambiente y todas las manifestaciones de la vida. Además, con el objetivo de acercarnos al territorio en el que se desarrolla esta investigación, Santa Cruz del Quiché, nos compete el acercamiento a las nociones de los pueblos originarios con respecto a su propia formulación como sujetos históricos y su relación con el juego.

# EL LUGAR: SANTA CRUZ DEL QUICHÉ



# El lugar: Santa Cruz del Quiché

## 1. Construcción del campo: el municipio Santa Cruz del Quiché

Santa Cruz del Quiché es un municipio que funge como cabecera del departamento del Quiché. Geográficamente, es un territorio rodeado de montañas, y su casco urbano fue construido a tres kilómetros de los cimientos de una de las ciudades más importantes para el pueblo maya k'iche': Q'ú'markaj. Sin embargo, en el marco multidisciplinario de esta investigación, es insuficiente esta descripción territorial para comprender el ecosistema de la cosmoconvivencia que atraviesa el trabajo de campo y la construcción de información en este lugar. Siguiendo a la antropóloga Georgina Gore (1999) “El ‘campo’ es una construcción conceptual y no un espacio empírico, ya que su ubicación y sus límites están generados a partir de la práctica etnográfica. La manera en la que el campo es representado define la manera en la que la cultura se construye, ya que campo y cultura son frecuentemente concebidos como coterminales.” Por ende, para comprender mejor la complejidad que engloba el nombre del territorio, las identidades que ahí coexisten y su representación en la investigación, ampliamos y trazamos la construcción de Santa Cruz del Quiché más allá de lo geográfico.

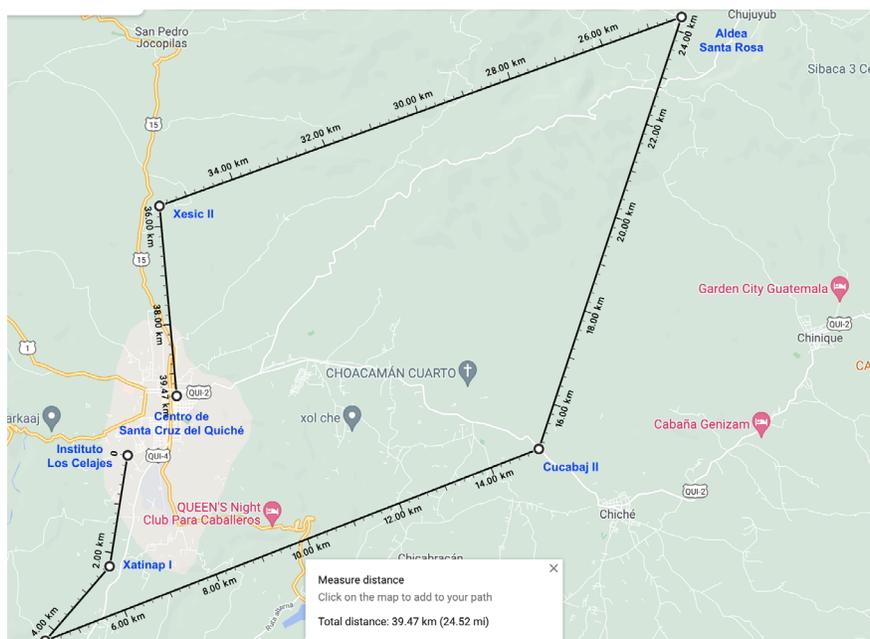


Imagen 1: recorrido geográfico del equipo investigador durante el trabajo de campo en las comunidades de Santa Cruz del Quiché.

## 2. Caracterización demográfica de Santa Cruz del Quiché

Antes de proceder a la descripción de la construcción e identidad en Santa Cruz del Quiché, procedemos a considerar los datos demográficos sobre su población:

### a. Identidad étnica (pueblos mayas / mestizaje)

Según el Censo Nacional del año 2018, “Santa Cruz del Quiché cuenta con una población de 78,279 habitantes, de los cuales 65,335 habitantes, es decir el 83.46% se identifican como mayas; 12,728 el 16.26% como ladinos, 126 el 0.16% como afrodescendiente/creole/afromestizo, 41 el 0.05% como garífunas y 5 el 0.01% como xinkas. Un total de 63,612 son hablantes del idioma k’iche’” (Instituto Nacional de Estadística Guatemala [INE], 2018). Por tanto, se determina que desde la consulta estatal a través del censo, hasta el reconocimiento cotidiano que se reproduce en la comunidad cotidianamente, estamos ante un espacio con identidad mayoritariamente de un pueblo originario, el maya de la comunidad lingüística k’iche’, con presencia significativa de ladinos.

### b. Dimensión geográfica (departamento y municipio)

Quiché es uno de los 22 departamentos que componen el territorio nacional, se ubica en la región noroccidental, cuenta con un total de 21 municipios, su capital es Santa Cruz del Quiché. El municipio, cuenta con una superficie total de 271 kilómetros cuadrados. Con una “población total de 78,279 habitantes, de los cuales 41,111 el 52.52% son mujeres y 37,168 el 47.48% son hombres, la distribución por grupos de edad indica que 47,291 personas el 60.41% está comprendido entre los 15 y 64 años.” (INE, 2018). Por consiguiente, los datos a partir de la distribución territorial nos ubican en el cuarto departamento con más territorio, el quinto en mayor cantidad de población, superior en habitantes mujeres y personas jóvenes, que se reconocen con identidad maya y son k’iche’ hablantes.

### c. Comunidad(es) en el municipio y sus prácticas culturales locales

Santa Cruz del Quiché, “está conformado, de manera oficial, por 94 lugares poblados (7 aldeas, 34 caseríos, 52 cantones y 1 ciudad)” (Municipalidad de Santa Cruz del Quiché [MSCQ], 2018, p.16). Por lo tanto, el municipio no solamente se constituye de un casco urbano, sino que es preciso incluir las dinámicas territoriales que suponen una profunda diversidad de prácticas que se expresan en la cotidianidad, otorgan particularidades y transforman perspectivas de la realidad, con algunos elementos comunes de los cuales resalta el idioma. Algunas de estas comunidades fueron tomadas en cuenta y visitadas durante el proceso de investigación.

### 3. ¿Qué significa Quiché/K'iche'?

Si bien la palabra Quiché se refiere a la unidad geográfica del Departamento fundado en 1872 y Santa Cruz del Quiché se refiere al municipio, consideramos las polisemias articuladas en la distinción Quiché/K'iche' como pilares de las identidades en juego que operan en dicho territorio. El nombre quiché (castellanizado) se utiliza para nombrar la geografía actual del Estado de Guatemala, pero k'iche' es el nombre del grupo étnico y del idioma que practica la comunidad que habitó Q'u'markaj, hoy lugar sagrado y sitio arqueológico. Además, como categoría étnica, k'iche' se utiliza en la actualidad para designar la identidad étnica e idioma que se extiende geográficamente a 5 departamentos más de Guatemala. Dicha identidad etno-lingüística se concibe como una posición de resistencia y de herencia cultural, es decir, como un anclaje de continuidad de la historia a partir de las violencias ejercidas desde la colonización. Por ende, algunas personas entrevistadas o que se involucraron en la investigación se identifican a sí mismos como k'iche's y otros como quichelenses. Los primeros, hablan el idioma y son herederos de una identidad que incluye la cosmovisión y las prácticas culturales, como los juegos. Los segundos pueden identificarse como una identidad no-k'iche', ladina o mestiza, pero encuentran en el Quiché su lugar de pertenencia.

Es preciso recalcar que, en algunas ocasiones, la distinción entre k'iches y no-k'iches es continua más que discreta. A pesar de que el idioma es un marcador evidente, la convivencia y el mestizaje entre diversos grupos étnicos ha permeado algunas prácticas entre ambos, por lo que, para el criterio de esta investigación, se parte de la autodenominación y el derecho a enunciar la propia identidad en los términos que la persona concibe.

Dentro del marco de quienes pueden asumirse como quichelenses, subyace la identidad ladina. Sobre esta categoría percibimos varios criterios necesarios de clarificar, ya que no fue nombrada durante la investigación como una categoría de auto-conocimiento, pero la consideramos relevante para el análisis posterior de la información. Ladino hace referencia a nombrarse a través de la negación de la filiación "indígena" en la herencia familiar, y de distinciones construidas a partir de la negación y del desconocimiento de la cosmovisión maya. Al respecto, los ladinos son fugitivos o agentes sin identidad cultural (Gonzales, 2004). Es decir, que la construcción mestiza no ha llegado a constituirse como una multiplicidad de herencias debido a la mentalidad racista que prevalece y se restablece constantemente en Guatemala. En el caso de Santa Cruz del Quiché, el racismo ejercido desde la violencia del Estado (Organismo Judicial [OJ], 2013, Sentencia C-01076-2011-00015) además del racismo cotidiano debe ser comprendido y

distinguido desde diferencias de clases sociales, afiliación geográfica, experiencia histórica o política (Gonzales 2004) que consideramos presentes en la distinción quiché/k'iche'.<sup>8</sup>

## APLICACIÓN DEL CONTEXTO: ¿QUÉ SIGNIFICA “QUICHÉ”/ “K'ICHE”

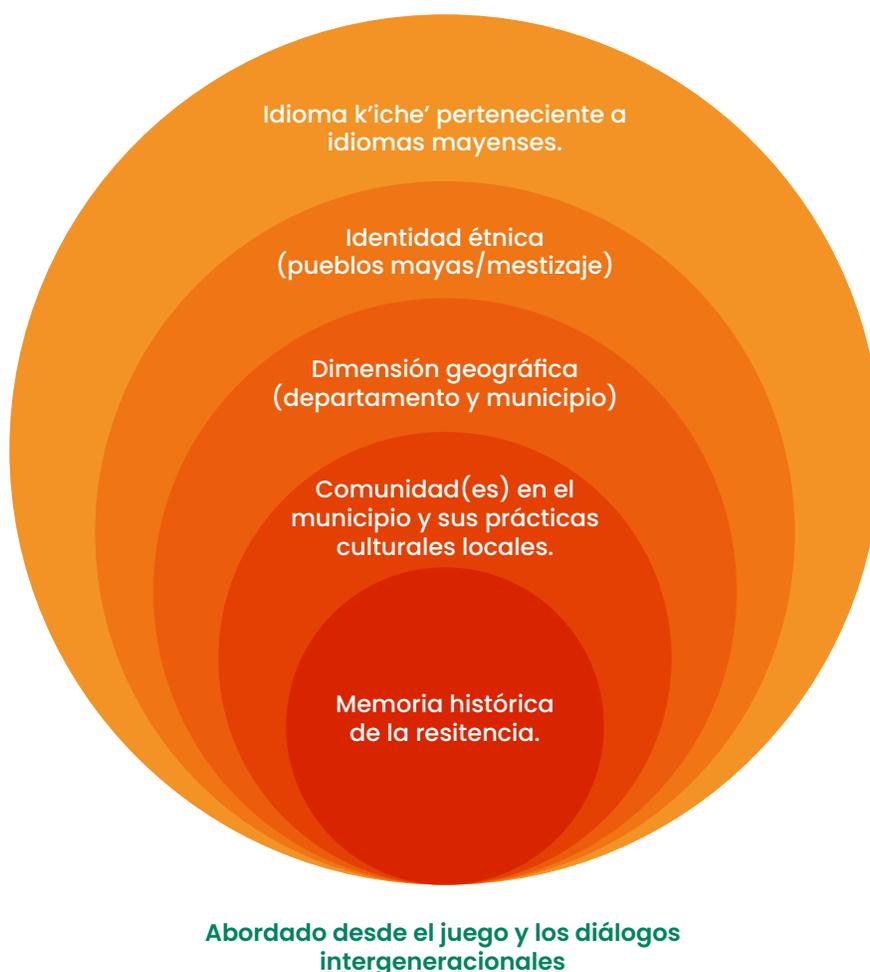


Imagen 2: Diagrama de algunas dimensiones presentes en el binomio Quiché/K'iche'.

<sup>8</sup> En tal sentido, estas identidades arraigadas en la profundidad del tejido social, no pueden ser ignoradas, pero al no ser el objeto de esta investigación hemos decidido nombrarlas como tensiones culturales, por sus complejidades que requieren otras consideraciones.

## 4. Idioma k'iche' como comunidad lingüística

El origen y afirmación del idioma<sup>9</sup> como elemento de la identidad cultural es la capacidad de nombramiento que las personas del territorio donde se desarrolló esta investigación utilizan para perdurar su visibilidad comunitaria, que transita en el tiempo y espacio. “Con la colonización y su sistema de administración municipal, hubo congregaciones de diversas lenguas en una misma área, lo cual hizo que se adoptaran formas lingüísticas alternas, en una especie de fusión” (Academia de Lenguas Mayas [ALMG], s.f., p.9). Según la Academia de Lenguas Mayas, el idioma maya conocido como proto-maya “se separó en cuatro idiomas diferentes, según la evidencia de los idiomas actuales. Estos ahora se conocen como las cuatro divisiones principales de la familia de idiomas mayas: la oriental, occidental, yukateka y wasteka. Las ramas de la familia de idiomas mayas entonces son seis: las ramas K'ichee' y Mam de la división oriental, las ramas Q'anjob'al y Ch'ol de la rama occidental, la rama Yukateka y la rama Wasteka. Cada rama se dividió más, con el resultado de que existen aproximadamente treinta idiomas hoy en día” (ALMG, s.f., p.9).

Se considera que los k'iche' hablantes conforman una comunidad lingüística que trasciende el municipio conocido como Santa Cruz del Quiché y el Departamento del Quiché. La comunidad lingüística, por tanto, describe a “toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se identifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros y se auto-identifica como pueblo”. “La denominación de la lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio.” (Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1996, Artículo 1) Igualmente, “se define comunidad lingüística: Conjunto de personas que poseen, reconocen y utilizan un idioma común, ya sea en un espacio territorial, social o cultural específico.” (Decreto 19-2003, Ley de Idiomas Nacionales, Artículo 5).

Por lo tanto, la comunidad lingüística del idioma k'iche', en su delimitación y nombramiento, es una forma de agrupamiento o construcción social a partir del lenguaje, pero que se integra por otros mecanismos, prácticas culturales y geográficas, que le dan un lugar a las personas para ser y pertenecer, que puede o no coincidir con el ordenamiento territorial establecido por el Estado.

<sup>9</sup> Se utiliza el término 'idiomas' a partir de la promulgación de la Ley de Idiomas Nacionales (Decreto 19-2003), dado que los conceptos lengua o dialecto tienen una connotación racista y su referencia al idioma le da otra categoría.

## 5. Memoria histórica de la resistencia

Desde la colonización extractiva favorecida y continuada por el Estado dictatorial independiente a través del control del régimen de tierras, sumado a los 36 años del conflicto armado interno -1960 a 1996-, la violencia ha sido una permanente construcción del Estado. La condición de violencia latente ha permeado en la interacción cotidiana de las sociedades guatemaltecas, en las que todos los mecanismos anteriores han tenido un efecto aniquilador específico en las comunidades y pueblos indígenas (OJ, 2013, Sentencia C-01076-2011-00015; Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala [ODHAG], 1998). Lo anterior se traduce en una profunda problematización racista que continúa a pesar de la firma de los Acuerdos de Paz (Bastos, 2009).

El conflicto armado interno es de suma relevancia en el municipio de Santa Cruz del Quiché. Varios de los llamados “mecanismos del horror” (ODHAG, 1998) sucedieron en el municipio y sus comunidades. Sobre los hechos, el Informe de la Recuperación de la Memoria Histórica presenta el “Listado de Masacres: del 148 al 179 son sobre Santa Cruz del Quiché, Quiché.” (ODHAG, 1998). Sin entrar en detalles, la cifra de 31 masacres denota las memorias de la violencia que habitan el territorio, cuyos procesos de labor de muerte y de justicia se encuentran inconclusos. Por tal razón la memoria histórica es un referente para enfatizar las expresiones en las tensiones culturales durante el trabajo de campo y proceder a considerar en cualquier intervención comunitaria. Asimismo, consideramos que las corporalidades, la cosmovisión, la indumentaria, el idioma, y los hábitos de vida que se construyen a partir de la identidad están en diálogo con la misma violencia que las ha subsumido.

Finalmente, para esta investigación, cabe recordar que el proceso de delimitación geográfica sucedió en diálogo con los agentes involucrados en ella: EDUCO, Caja Lúdica y la Dirección Departamental de Educación, quien seleccionó las escuelas que participarían en el proceso pedagógico. Asimismo, durante nuestras visitas a Santa Cruz del Quiché, encontramos que algunas de las personas reconocidas como referente y líderes comunitarios no habían nacido o residían en el casco urbano de Santa Cruz del Quiché. Por lo tanto, la extensión multi geográfica representada en esta investigación, surge en Santa Cruz del Quiché, pero florece a partir de las particularidades y devenires de las personas quienes construyen dicha territorialidad, como se expuso anteriormente (Ver imagen 1).

# Ejecución Metodológica

## 1. Ejecución de la investigación

El juego como actividad interactiva fue abordada a través de la memoria, la conversación-iteración, la ejecución y la experiencia pedagógica con la metodología de Caja Lúdica Acción-Participación-Transformación. Es fundamental aclarar que, al ejecutar la investigación en Santa Cruz del Quiché, es relevante la presencia de dos investigadores ciudadanos, mestizos, hispanohablantes, vistos como foráneos a la comunidad y distantes de su pasado. En este sentido, tanto la organización de las capacitaciones como la ejecución misma del recojo de información, fue pensada desde la ciudad en idioma español, lo cual ya supone un sesgo en el proceso.

### 1.1. Proceso cualitativo:

#### 1.1.1. Identificación de referentes y líderes comunitarios:

Para una primera inmersión en la experiencia vivida y memorias de los juegos y las actividades lúdicas, procedimos a entrevistar a 4 personas adultas mayores. Diseñamos tres entrevistas las cuales consistieron en construir una narrativa autobiográfica, un recuento de la historia de los juegos vividos; y, finalmente, una demostración de un juego de su elección. El criterio de selección más trascendente consistió en identificar a personas reconocidas como líderes comunitarios. Este término no sólo fue concebido como una categoría, sino que su referencia implicó preguntas y averiguaciones dentro la red de personas que tratamos en Santa Cruz del Quiché.

Durante la primera visita contactamos actores clave que nos orientaron en la identificación, tales como el personal de la Casa de la Cultura, así como la red de Caja Lúdica que, en su trayectoria de trabajo en el municipio, articuló con actores clave con interés en los referentes de su propio legado cultural. Otro factor importante que consideramos dentro de la categoría líder es el ejercicio docente como formador de futuras generaciones, cuya influencia sea reconocida por la comunidad misma. Por ende, a partir de conversaciones informales con los actores mencionados y conectando con personas oriundas del municipio.

Para validar la posición de liderazgo, encontramos a dos maestros reconocidos por la comunidad. De los dos, la primera fue maestra de pre-primaria, y el segundo, además de su profesión docente tuvo un cargo político local. El tercero es un *ajq'ij* (contador

de los días) que se identifica plenamente con la identidad Maya-k'iche'. La cuarta persona ocupa el cargo de alcaldesa indígena y también se identifica como Maya-k'iche'.

Otro criterio de selección planteado al inicio de la investigación era que la persona perteneciera al municipio de Santa Cruz del Quiché o sus comunidades aledañas. Sin embargo, a pesar de que el liderazgo local de las 4 personas fue validado por distintos agentes en nuestras visitas, solamente una de ellas ha nacido y vivido en la comunidad de Xesic II (bajo la jurisdicción del municipio de Santa Cruz), las otras tres personas han nacido en lugares diferentes (Nebaj, Chinique de las Flores, Zacualpa) y se han movilizado a lo largo de sus vidas. Esta condición de movilidad la consideramos como un hallazgo no esperado, que incide tanto en la metodología planteada como en los resultados obtenidos, ya que la movilidad plantea un escenario distinto en las experiencias de los juegos y en las comunidades con las que han convivido.

### 1.1.2. Proceso de visitas y entrevistas:

Las cuatro personas seleccionadas cumplieron con su disposición para realizar las tres entrevistas y visitas planificadas. Compartieron abiertamente sus vivencias y nos permitieron una experiencia de aprendizaje con mucho detalle y atención en cada uno de los diálogos. Desde el inicio; en la primera entrevista, el juego ya abrió una conversación motivada por la curiosidad sobre un tema poco abordado, sirve ya como rompe-hielo. Esta particularidad temática fue relevante para el caso de María Lucas, quien, por su estatus como alcaldesa indígena, tiene ya familiaridad con investigadores del ámbito del derecho y estudios legales. Sin embargo, para ella fue una novedad compartir sus vivencias motivadas por los juegos. En el caso de Juan José Garzona y Eva Urizar, se percibieron agasajados al ser considerados líderes comunitarios vigentes y reconocidos. Juan José Garzona nos anticipó de manera muy puntual una lista de juegos que nos sirvió de guía en el proceso. En el caso de Lucas Argueta, lo consideró como parte de su labor como Aj'qij, encargado del área de interculturalidad en la municipalidad y conocedor de la cosmovisión maya. Asimismo, Lucas Argueta y María Lucas, nos refirieron a sus propios textos donde ya han elaborado su conocimiento ancestral vigente del pueblo maya.

En la segunda visita, utilizamos la entrevista para corroborar información, y ahondar en cómo sucedía el juego en las etapas de vida de cada uno de los informantes, así como conceptos más abstractos sobre “jugar”: los límites, los roles, los espacios donde está permitido. Los cuatro informantes prestaron anuencia para conversar con nosotros más de una hora. En el caso de Eva Urizar, incluimos a su hija, Marisol Gil

en la entrevista debido a la edad avanzada de la informante que por momentos le hacía expresar olvidos de memoria. Se hizo mucho énfasis en cómo era el territorio cuando ellos eran jóvenes, en el cambio intergeneracional, en los juguetes que se fabricaban con los materiales que estaban al alcance. En este punto, comenzó a correr en paralelo el proceso de capacitaciones con las y los adolescentes y jóvenes, por lo tanto, la información de campo nos fue muy útil para diseñar los ejercicios de los talleres.

En la tercera visita, procedimos con la ejecución de uno o varios juegos con los cuatro interlocutores, los cuales tienen el previo consenso de ser elección libre a compartir. Juan José Garzona compartió con nosotros materiales para desarrollar tres juegos: los jacks, las tipachas y los tonches. Eva Urizar compartió con nosotros el juego de cuerdas, la entrevista sucedió en su casa y compartimos la ejecución del juego con sus hijos Marisol y Jesús Gil Urizar. Lucas Argueta nos invitó al sitio de la antigua ciudad de Q’u’markaj para realizar la entrevista. Compartió con nosotros las tipachas y el gavilán y la gallina clueca. María Lucas y su esposo, en el campo amplio frente a su casa, nos compartieron cuatro juegos que ellos realizaban a escondidas durante su infancia: corre el anillo, las bolitas, el triángulo y las cuartas <sup>10</sup>.

Resaltamos la cercana convivencia que sostuvimos con las y los interlocutores determinante en la profundidad de las conversaciones. Esta convivencia se construyó a partir de la confianza y la libertad de expresión inspirada en los procesos de Caja Lúdica, trasladada al diálogo y la escucha. Asimismo, la convivencia nos permitió compartir espacios de la intimidad personal, como la sala de la casa de Eva Urizar, o historias personales de sus vivencias. A partir de la convivencia y la intimidad, nos interesa enfatizar que se construyó el contenido de cada diálogo con una amplia carga afectiva, que llegó a tocar aspectos como sus nociones espirituales y políticas.

## 1.2. Proceso pedagógico:

En resumen, las capacitaciones fueron ejecutadas a 57 estudiantes quienes fungen como colaboradores de esta investigación: 48 de nivel básico y 9 de nivel diversificado (Tabla 1). Todas las capacitaciones fueron impartidas de manera virtual en 5 sesiones de 2 horas, y al finalizar cada una se dejaron instrucciones para realizar “ejercitaciones” o tareas. Se realizó un día de la semana para los estudiantes de nivel básico y otro día para los estudiantes de diversificado. La comunicación con las y los estudiantes se realizó a partir de dos grupos de WhatsApp, uno para los estudiantes de ciclo básico y otro para los estudiantes de 4to bachillerato, esta metodología se privilegió por las restricciones del COVID-19.

<sup>10</sup> Además de estos juegos mencionados, en las conversaciones anteriores explicaron otros que son parte de la documentación aunque no se realizaron en esta entrevista en específico.

### 1.2.1. Gestión de las capacitaciones e identificación de participantes

Al estar entrelazados el proceso cualitativo con el proceso pedagógico, la primera visita realizada a Santa Cruz del Quiché nos permitió establecer contacto con la Dirección Departamental de Educación. Fue en la gestión de la Dirección Departamental quien convocó e identificó a los directores de telesecundarias y escuelas por cooperativa de nivel básico. Las y los directores de las cuatro escuelas de nivel básico recibieron el proyecto con mucho entusiasmo por la novedad del tema vinculado a los juegos. La participación de los estudiantes en los talleres se acordó como un premio por méritos de notas o liderazgo, como actividad extracurricular, en contraste con la deserción escolar que aumentó a partir de la pandemia. Por lo tanto, fueron las y los directores quienes ofrecieron la participación en los talleres como una beca. Dichos directores procedieron a contactarnos con las y los maestros de los centros educativos, socializar la información con mamá, papá o encargado para autorización y posteriormente con las y los estudiantes. En cuanto a las y los estudiantes de bachillerato, a partir de la conversación con los agentes de la Casa de la Cultura, nos contactaron con la directora del Instituto Celajes. Por iniciativa propia, la directora estuvo de acuerdo en participar en el proyecto e incluirse como centro educativo en el proceso. El tema y la metodología utilizada fueron motivación suficiente para considerar el valor del proceso de aprendizaje para las y los estudiantes de 4to bachillerato en computación.

Nuevamente, nuestra presencia en Santa Cruz del Quiché fue determinante a pesar de que los talleres se desarrollaran de manera virtual. El tema de los juegos despertó sonrisas y recuerdos. Desde los directores de la Dirección Departamental de Educación, hasta las maestras y maestros, estuvieron de acuerdo en la relevancia y pertinencia de trabajar, lo cual facilitó todos los trámites y los permisos requeridos para realizar las capacitaciones con las y los estudiantes. Un factor importante consistió en la facilitación de paquetes de internet para que las y los participantes pudieran conectarse a las sesiones. La asistencia, en general, fue alta y se logró captar la atención y la responsabilidad de las y los adolescentes y jóvenes en su compromiso por cumplir con las actividades de las capacitaciones. Si en algún momento alguno tenía dificultades, nos las hicieron saber y se mantuvo muy buena comunicación a través de WhatsApp. Asimismo, se invitó a las y los maestros y directores a participar de las sesiones, lo cual fue beneficioso al proceso al sentirnos acompañados.

Tabla 1: Lista de centros educativos que participaron en el proceso:

Nombre del centro	Ubicación	Estudiantes por escuela
INEB de Telesecundaria	Aldea Xatinap Cuarto	10
INEB de Telesecundaria	Aldea Santa Rosa	15
Instituto Mixto de Educación Básica por Cooperativa	Cantón Xatinap Primero	15
Instituto Mixto de Educación Básica por Cooperativa	Cantón Cucabaj Segundo	8
Instituto Nacional de Educación Diversificado Celajes	Santa Cruz del Quiché	9
	Total de estudiantes	57

### 1.2.2. Desarrollo de las sesiones.

El proceso pedagógico se desarrolló a partir de la Metodología Lúdica, Acción-Participación-Transformación -MLAPT- basada en el juego y los intercambios formativos construidos a partir de acciones y preguntas. El contenido se estableció a partir del amalgamamiento de los temas y destrezas que debe conocer un investigador mediada con juegos y actividades recreativas como la escritura libre y el diálogo. Así, las actividades fueron diseñadas con contenidos de un “área de investigación” y un “área de juego y lúdica”, a partir de las cuales se establecieron los objetivos por sesión y los resultados (Tabla 2). El objetivo primario de los talleres consistió en motivar y acompañar el diálogo intergeneracional de las personas participantes sobre juegos tradicionales, y su debido registro.

**Tabla 2: Diseño del contenido de cada taller mediado por la MLAPT**

Área de Investigación 		Área de juego y lúdica 	
Temática	Contenido	Temática	Contenido
Objetivos:   Resultados:  			
Materiales:			
Área Curricular:		Descriptor y competencias:	
Recomendaciones generales:			
Descripción metodológica			
Momento 1			
Momento 2			
Momento 3			

En el área de investigación se abordaron contenidos como el perfil del investigador, el método biográfico, la entrevista, el mapa de empatía, la escucha activa, la dimensión ética de la investigación, el análisis de la información y la libertad de opinión y pensamiento. En el área del juego se abordó el auto-conocimiento, la sensibilización, la autobiografía, el placer, el goce y el disfrute, la conceptualización personal del juego, y el juego cotidiano. Como síntesis de estos contenidos, se diseñó el diagrama de investigación del juego y tablas de recojo de información en las cuales fue posible registrar el diálogo que sostuvieron las y los participantes con las personas adultas mayores.

## Actualización: Proceso de análisis

Diagrama de investigación del juego



Imagen 3: Diagrama de investigación del juego -DIJ- aplicado con los colaboradores adolescentes y jóvenes.

Destacamos la manera en que la amalgama entre el área de investigación y el área de juego y lúdica permitieron diseñar un hilo conductor de actividades en que las y los participantes se sintieron con la confianza de abrir sus cámaras en la plataforma virtual, de intervenir y hacer preguntas, así como de hacer las entregas de las ejercitaciones post-taller. Sobre todo, las y los estudiantes de nivel básico, respondieron positivamente a los estímulos compartidos y a la ejecución de los juegos que se realizaron de manera virtual. Cabe resaltar el énfasis en el diseño gráfico de todo el material visual que se utilizó, desde las diapositivas hasta las fichas que contenían las instrucciones para las ejercitaciones. Asimismo, se buscó a través del Mapa de Empatía <sup>11</sup>, una aproximación a la persona adulta basada en la confianza y se permitió el desarrollo de hasta tres entrevistas para que las y los adolescentes y jóvenes tuvieran suficientes oportunidades de construir el diálogo. Esta repetición de los diálogos, al combinarse con las actividades multi-modales, no generaban tedio, sino, al contrario, permitían la profundización y la detección de información faltante. Durante la ejecución del taller recibimos respuestas de satisfacción y de interés por parte de los adultos mayores al conversar sobre temas poco explorados.

En cuanto a la redacción del texto final para la versión mediada “anecdotario”, a lo largo del taller se realizaron ejercicios de escritura creativa. Cada ejercicio precisaba el auto-conocimiento como una dimensión previa a la posibilidad de conocer aspectos de las otras personas. Como se ha mencionado, el mapa de empatía (ver imagen 4) permitió especificar en los aspectos que conceden establecer un vínculo de confianza interpersonal. Además de la dimensión interpersonal, durante el taller se abordaron elementos sobre los juegos que enriquecieron la construcción sobre los mismos: las reglas, los jugadores, el lugar, los olores y colores que permiten acercarse a las experiencias. Con este bagaje de recursos, acompañado de las ejercitaciones multimodales, las y los participantes en los talleres redactaron breves textos, incluyendo una auto-biografía y una biografía de la persona adulta con quien conversaron. Esta fue la preparación para culminar en una narrativa en forma de cuento sobre el juego que les compartió la persona adulta. El anecdotario da cuenta de todo este proceso.

<sup>11</sup> El mapa de empatía es un formato que busca describir los sentires de una o varias personas por medio del análisis de seis aspectos, relacionados a las percepciones individuales del ser humano. Puede ser realizado a partir de preguntas, que ayudan a entender, conocer a la persona y cómo relacionarse con esta. Su objetivo último consiste en especificar los aspectos que fortalecen los vínculos de confianza interpersonal.

## Mapa de empatía

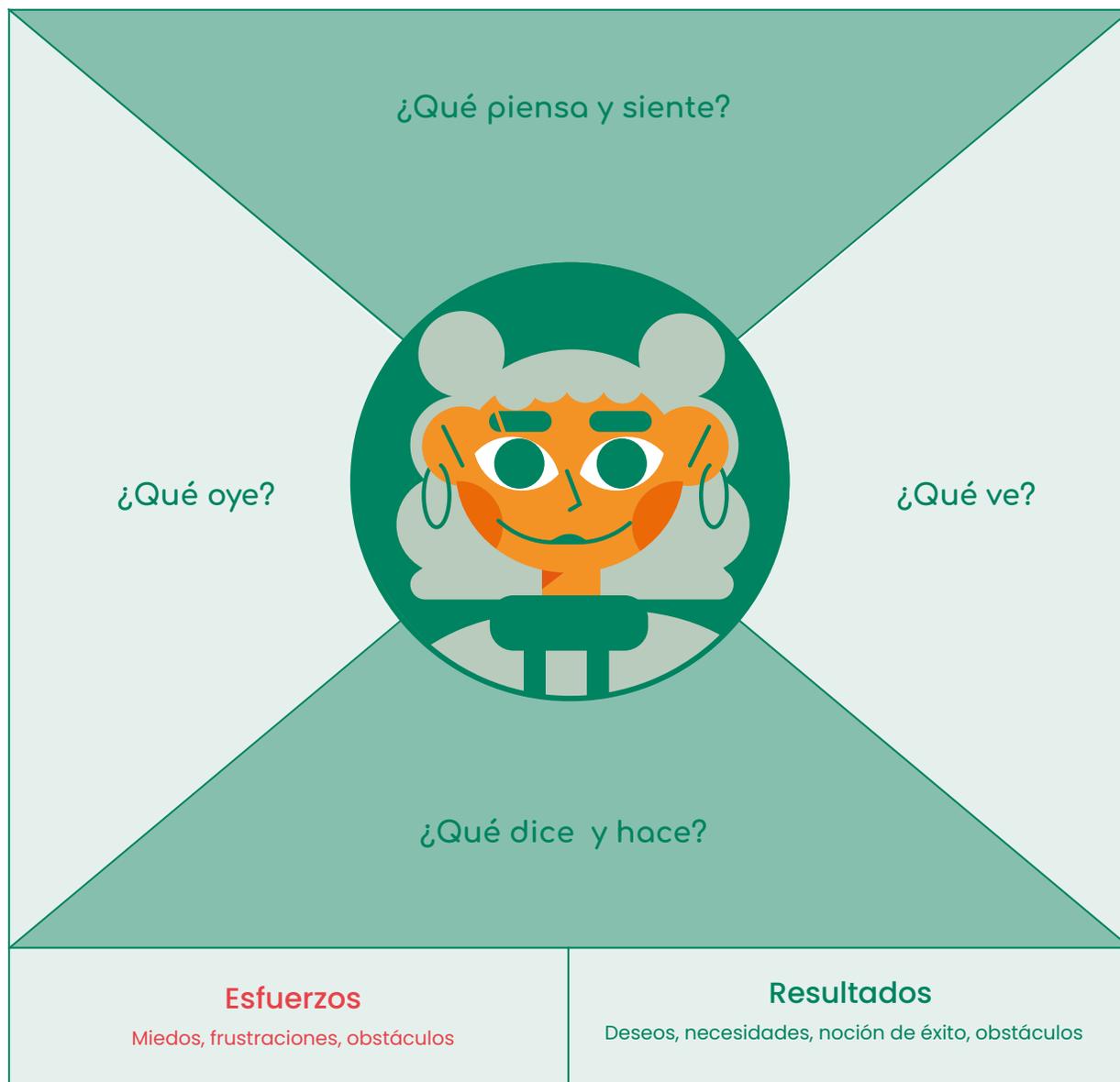


Imagen 4: mapa de empatía

# ANÁLISIS DE RESULTADOS: EL PROCESO CUALITATIVO



## Análisis de resultados: el proceso cualitativo

El análisis de la información recopilada en el proceso cualitativo consistió en la utilización del Diagrama de Investigación del Juego -DIJ-<sup>12</sup>. Dicho diagrama fue elaborado durante el diseño de las capacitaciones del proceso pedagógico para construir con las y los jóvenes una manera de analizar y distinguir los contenidos que se construían en el diálogo intergeneracional. Por lo tanto, el DIJ, validado a través de la experiencia de las y los jóvenes, constituye el punto de partida para identificar seis dimensiones principales que, en conjunto, compilan las posibilidades del juego como dispositivo expresadas desde las particularidades de las experiencias personales.

### Diagrama de investigación del juego



Imagen 5: Diagrama de investigación del juego actualizado y utilizado para el análisis de la información por el equipo investigador.

<sup>12</sup> En esta etapa se agrega una área/círculo más al Diagrama de Investigación del Juego, “Habilidades” del análisis de los propios resultados dado por el proceso de entrevistas y los cuentos de los colaboradores.

**Lugar/comunidad** reúne todo lo concerniente al espacio físico, el territorio y las personas con quienes se convive más allá del núcleo familiar. En este sentido comprendemos la “comunidad” como el conglomerado de seres (incluyendo seres de la naturaleza, ríos, montañas, árboles; y lugares específicos como la plaza o el mercado de un pueblo) que están implicados en las relaciones de la persona con el mundo, y que resuena con la cosmoconvivencia mencionada por los autores mayas (Argueta, 2005; Argueta, 2020; Hernández 2019). Por lo tanto, la comunidad refiere a toda narrativa sobre la persona situada en interacción con otras personas o el espacio. Asimismo, también refiere a la historia del lugar y a las tensiones entre grupos étnicos.

**Personas/relaciones** incluye a las personas que se mencionan como personajes en la narrativa de la entrevista. Estas personas están implicadas en las experiencias de las personas entrevistadas, su participación y presencia son determinantes en la construcción del entendimiento sobre los juegos, incluso de su posibilitación o represión. Además, consideramos que, al tratar el juego como un fenómeno colectivo y motor de vínculos interpersonales, el relato sobre la convivencia con otras personas es relevante como contextualización que incide en la ejecución propia de los juegos.

**Reglas/condiciones** refiere a dos procesos paralelos. En primer lugar, las condiciones de vida y reglas (disposiciones) sociales que permiten o no la ejecución del juego, y la determinan de una manera específica. Por otro lado, las reglas y las condiciones del juego mismo, que especifican roles, acciones, técnicas y permisos para alcanzar la meta deseada. Como se ha descrito antes, el juego resulta de la intervención creativa bajo ciertos consensos que, en principio, deben ser respetados. Tal precisión en la prescripción del juego, el deber-ser, permite profundizar en las excepciones, negociaciones, violaciones a tales consensos o las innovaciones de los mismos.

**Las experiencias/anécdotas** nombran toda la construcción de narrativa propia que la persona construye a partir de sus memorias. Permite acercarse a una re-elaboración de las vivencias en primera persona en las que se expresan acontecimientos biográficos vinculados al juego. A través de las experiencias relatadas se puede indagar sobre la relación con el juego en las distintas etapas de vida y contrastar así, cómo, el juego está presente en la persona. Asimismo, permite reunir gustos personales, vivencias particulares que permitieron o no el conocimiento de ciertas actividades, así como las acciones y decisiones que ha tomado la persona.

**Los significados personales y comunitarios** reúnen aquellos comentarios que destacan dentro de la narrativa, así, como las creencias, convicciones y conceptualizaciones relacionadas al juego, es decir, que no son experiencias, sino

que refieren a abstracciones cognitivas. Esta información puede mencionarse en repetidas ocasiones en la narrativa, puede corresponder a un quiebre dentro de una anécdota, o puede ser una objeción ante una idea planteada. Resaltamos que tales conceptualizaciones pueden compartirse con otras y otros, pueden asumirse como normales y cotidianas, a tal grado que corresponden a la construcción identitaria de la persona. A través de esta dimensión, nos acercamos al vínculo identitario, cognitivo y cosmológico con el juego.

Por último, en línea con el abordaje performativo del juego, nombramos **las habilidades** para designar a las destrezas físicas y cognitivas que demanda la actividad de jugar. Estar en juego, significa un estado de concentración corporal similar al de los géneros performativos para ejecutar las acciones de los juegos: correr, saltar, lanzar, recoger, ensamblar materiales entre otros. Consideramos que estas habilidades no sólo favorecen la socialización y la cohesión comunitaria, sino que son parte del legado cultural de conocimientos presentes en los juegos y que están vinculados a los recursos materiales y espacios físicos donde se desarrollan.

Como se mencionó anteriormente, cada uno de los cuatro adultos mayores entrevistados, cumplía con los criterios de selección. Sin embargo, en dos casos, las entrevistas no involucran solamente al entrevistado sino también a su pareja o miembros de su familia. Tal es el caso de María Lucas cuyo esposo, Mateo, participó en las entrevistas como intérprete al idioma español. Asimismo, es el caso de doña Eva Urizar, cuyos hijos Marisol Gil y Jesús Gil, participaron activamente de las entrevistas y aportaron precisión a la información dada por la entrevistada principal. Consideramos que estas intervenciones con personas que sostienen una relación filial o de parentesco aportaron positivamente en la re-construcción de vivencias, así como en la precisión de la ejecución de algunos juegos y la activación ya en sí, no prevista, de diálogos intergeneracionales. La flexibilidad y la apertura para colectivizar las entrevistas también toma en cuenta que la información construida en el diálogo se valida al consensuar entre los involucrados, al mismo tiempo que permite detectar las inconsistencias en las contradicciones.

## 1. 1. Lugar/comunidad la construcción de la pertenencia y los espacios del juego

Chinique de las Flores, San Antonio Sinaché, Nebaj, Xab’abaj, son los nombres de los poblados en que cada una de las personas entrevistadas reconoce como lugar de nacimiento. A pesar de que, inicialmente, la selección de referentes y líderes comunitarios requería que la persona perteneciera a Santa Cruz del Quiché, nos encontramos con un sentido de pertenencia construido con base en experiencias significativas de vida compartidas con la población de dicho municipio. Tal construcción de la pertenencia resulta de la labor docente, de la activa participación política, o del ejercicio del liderazgo a través de la aplicación de la justicia consuetudinaria. Asimismo, destacamos la movilidad entre varias comunidades como una dimensión de la experiencia que enlaza los hechos históricos y las condiciones económicas con la vida personal. Al ser parte de las vivencias, la movilidad también incide en el aprendizaje de los juegos, así como en el repertorio de los mismos.

Uno de los entrevistados, nos compartió que había nacido en San Antonio Sinaché, donde transcurrió su infancia de la que recuerda correr en campos abiertos. Durante su juventud, nos comentó que era trasladado a “la costa” para trabajar en las fincas *“cuando nos íbamos a la costa, como nos llevaban en camiones para ir a la costa, a la finca. Entonces como ahí ya vivíamos en grupos, habían unas galeras como estas [señala las paredes de lámina de la Municipalidad de Santa Cruz] o más, como estas tienen piso, esa era galera, sólo tenía los arcones, no tenía cerco, sólo una lámina. Ahí nos quedábamos a dormir, bastantes, tal vez unos 60 en cada galera.”* En dicho lugar y bajo el régimen laboral agrícola, recuerda dos juegos que realizaban con los trabajadores en el tiempo libre: ‘la güirgüira’ y ‘el gavián y la gallina clueca’. Ambos juegos se componen de un diálogo y, en el primero, se procede con la persecución entre dos personas, mientras que, en el segundo, sucede una pelea cuerpo a cuerpo. Asimismo, esta persona perteneció a organizaciones guerrilleras durante el conflicto armado interno. En las comunidades organizadas, él relata que durante el tiempo libre se hacían bailes y se jugaba a las cartas. Enfatizamos estos momentos de su vida en lo que pareciera que el régimen laboral agrícola, las condiciones de precariedad en los grupos de resistencia fueran limitaciones para las actividades recreativas, pero que, el juego estaba presente en estos lugares y comunidades.

Otra persona nos relataba cómo se había trasladado a varios lugares buscando una buena calidad de estudio. Ella nació en Chinique de las Flores, en una familia hispanohablante no indígena, luego vivió en Joyabaj, donde recibió educación privada en casa hasta tercero primaria; luego, al momento de continuar sus

estudios a partir de cuarto grado hasta sexto, los realizó en Santa Cruz del Quiché, y posteriormente, se trasladó a la ciudad capital para estudiar la secundaria. Sin embargo, nos contaba que tuvo que irse de la ciudad, solo permaneció un año; porque, en sus palabras, *“no terminé el año porque fue cuando había una revolución”*. Ella fue luego a la Antigua Guatemala donde se graduó como maestra del instituto Olimpia Leal y, luego, regresó a Santa Cruz del Quiché donde logró ejercer como maestra de párvulos en la Escuela María Montessori <sup>13</sup>. Este traslado de lugares le permitió enriquecer sus posibilidades de docencia vinculadas a los juegos y a la disposición que tenía con sus estudiantes. Así, los traslados de movilidad en diferentes lugares están atravesados por el contexto histórico de Guatemala e inciden en la forma que se aprende y transmiten los juegos.

El contexto de violencia en Guatemala descrito en el capítulo III, suele referir a las historias de la violencia física, las masacres y la historia política que generó el conflicto. Sin embargo, poco se habla de la vida cotidiana de las comunidades más afectadas, de las personas que continuaron con actividades recreativas y de cómo se perturbó la convivencia comunitaria a partir de la violencia. En este sentido, en la construcción biográfica de otro entrevistado, se deja entrever cómo sucedió esta ruptura en la que interviene el contexto de violencia con otros fenómenos sociales como la urbanización y el crecimiento poblacional. Él, hispanohablante nacido en Nebaj, nos cuenta: *“Esa es otra situación, que antes nuestro ambiente era limpio, era libre, no había mucho vehículo, no había delincuencia, usted podía jugar fútbol en la calle, hacía una portería con dos piedras y ya. [...] En ese tiempo Nebaj era un espacio social en donde todos nos conocíamos, y todos éramos amigos. Hoy en Nebaj, tristemente para mí y para los que ahí viven, es de un sector como de antipatía.”*

Esta persona recalca la importancia de los espacios públicos de Nebaj como lugares de encuentro para distintos juegos: jacks, tipachas, tonches, tenta, escondite, entre otros sucedían en la plaza o en el corredor del edificio municipal donde la gente se congregaba y se conocía. *“Una situación que ocurría y es que trataban de encontrar compadres, padrinos para los bautizos, para otras actividades. Y eso hacía que la relación social se expandiera. “El compadre Pedro, de dónde?” “De allá? Salquinito” “Salquín Grande?”. Entonces había conocimiento de todos [...] a la hora de jugar no había desconocidos. Pero antes, hoy es difícil.”* El odio y la dificultad de engendrar este sentimiento de familiaridad con la comunidad de Nebaj está ligado a un contexto de violencia más amplio y más crudo como lo ha relatado Informe -REMHI-. Es preciso recalcar que uno de los factores más determinantes en el despliegue de violencia es la tensión identitaria construida entre ladinos e indígenas

<sup>13</sup> Escuela de Párvulos “María Montessori, es de los centros educativos más antiguos en atención a estudiantes en edad pre-escolar.

(Casaús, 2007) que ya se vivía en casi todas las comunidades de Guatemala, especialmente aquellas en las que se han instaurado prácticas de trabajo forzado agrícola, pero que fue enardecida durante el conflicto armado interno. Además, en el proceso de acuerdos de paz de 1996, el reconocimiento del “Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas” (Bastos, 2009) propicia aún la tensión entre mayas y ladinos hispanohablantes ya que el segundo grupo ve amenazado su estatus y su respeto construido desde la época colonial. Es en este contexto en el cual la persona entrevistada hispanohablante expresa la añoranza de una comunidad cercana y amigable del pasado versus la desintegración social causada por la violencia, la urbanización y las nuevas posturas de los líderes mayas de posicionarse y cuestionar su situación de desigualdad.

En este sentido, la cuarta persona entrevistada y su esposo, más que relacionarse con la comunidad de Xesic II, se identifican con la comunidad más amplia de k'iche' hablantes y de ser k'iches como marcador étnico, antagonistas de las personas ladinas hispanohablantes. Su vida cotidiana se centra en la constante defensa del derecho consuetudinario, *“en los juzgados, hemos peleado con los jueces, con el ministerio público, que pongan un fiscal que entienda el idioma k'iche' y el idioma ixil. Porque mucha gente está en la cárcel, como no entiende el castellano, [imita un ejemplo de diálogo entre un juez y una persona interpelada] “¿vos hiciste?” “sí, yo hice”. Entonces lo meten a la cárcel. Entonces, como no entienden castellano, porque mucha gente no entiende castellano.” “Porque a nosotros nos han dicho la gente ladina, a nosotros nos odia, [...] porque lo que quieren ellos es apropiarse de nuestro territorio, nuestro terreno, nuestros lugares.”* Consideramos que estas expresiones que nombran el odio y la desconfianza, tanto desde una voz maya k'iche, como desde una voz ladina hispanohablante (el ejemplo anterior), son claves detonantes de la herencia de violencia forjada desde la época colonial, durante los regímenes autoritarios de la época republicana y que se exacerban durante el conflicto armado interno.

Ante tales condiciones de *tensiones culturales* comunitarias es preciso recalcar que al enunciar las memorias del juego los entrevistados construyen un relato que rescata los momentos de convivencia en dicho contexto. Mas, en algunos casos, pone también en evidencia las tensiones, tal como lo cuenta uno de los entrevistados mayas con respecto al juego de las tipachas de cera:

*“Cuando jugábamos nosotros, contentos. Pero ahí hubieron problemas también, hasta vivimos discriminación. Por ejemplo, en la plaza de Zacualpa, [...] ahí en la plaza frente a la Iglesia jugábamos, pero llegaban unos ladinos, y se quedaban mirando. Y en un descuido se llevaban la cera y se van. [...] Y yo recuerdo una vez que tenía un mi amigo que se llama Tomás, que murió en el conflicto armado, él tenía su [cera]*

*y viene un ladino que se llamaba Rolando, un discriminador, y se llevó la cera de Tomás. Y él lo siguió y lo siguió y se lo quería quitar, y se empezaron a dar [golpes]. Pero como el ladino tenía más apoyo de los que estaban mirando, era más grande, y logró agarrar al compañero del pelo, y mejor aquél se rindió, y se llevó la cera, y se puso a llorar.”*

Esta anécdota nos pone de frente ante dos situaciones: en primer lugar, las dinámicas que sucedían en el juego público y los espacios físicos que lo permitían, tal como la plaza de Zacualpa. En segundo lugar, la importancia de la construcción de confianza con la “comunidad” con la que se construye el juego. En este sentido, el juego dirigido que sucede dentro de las aulas, en los espacios domésticos o el juego realizado con personas en las mismas condiciones laborales, tiene menos posibilidad de exposición a las dinámicas comunitarias más violentas. A la dimensión de confianza también se añade la identificación de jugadores tramposos, ladrones, o que no se ciñen a las reglas. Uno de los entrevistados relataba que una vez identificado un “tramposo”, ya no se le volvía a invitar a jugar, es decir, se trazaba un límite de confianza.

Por lo tanto, consideramos que esta construcción de la confianza es latente del juego: al jugar, se construye la confianza a pesar del ambiente de hostilidad descrito en las entrevistas. En las memorias de los interlocutores, también hay momentos donde el juego es justamente la herramienta que permite la interacción entre dos identidades en disputa: *“Ahí... en donde vivíamos nosotros en nuestra casa, llegaba gente no indígena, y un poquito hablaba de un castellano, aunque mi madre era muy buena para el castellano, entonces yo aprendí. Y llegaban unos patojos y nos mirábamos y después, nos poníamos a platicar y comenzábamos a jugar, ya, se rompe el silencio.”*

## 2. Personas/relaciones

¿Con quién se juega el juego? En primer lugar, valoramos la mención de relaciones filiales en los relatos de las y los entrevistados. Para las voces masculinas, los hermanos y primos aparecen como cómplices en el aprendizaje de los juegos. Por ejemplo, uno de los entrevistados describe así su convivencia familiar donde estaba presente el juego de las tipachas de cera: *“nosotros sí, con una mi abuela. Nos juntábamos todos y mi viejita ahí... los papás haciendo leña o algunos trabajos, o platicando con otros yernos o se iban a pasear, iban a ver futbol. Pero... ya nosotros, como nos juntábamos los niños, nuestra diversión era jugar cera, juguemos cera. [...] Yo recuerdo mucho a unos primos, el Diego, el Juan, José, Bartolo, que ahí nos divertíamos, nos íbamos a jugar cera. Era una actividad de convivio entre nosotros primos.”*

En segundo lugar, consideramos que las relaciones filiales son particularmente relevantes al momento de observar los límites del juego. En una temprana etapa de la vida, son los adultos a cargo quienes distribuyen las tareas obligatorias y permiten los momentos de ocio. En este sentido, el caso de cada entrevistado difiere en cuanto a la noción de responsabilidad exigida por los adultos, la cual está extremadamente relacionada con el perfil socioeconómico de la familia y la posición urbana o rural. Por ejemplo, en una familia hispanohablante urbana <sup>14</sup>, la mayor exigencia para los entrevistados era asistir a la escuela, hacer las tareas, colaborar con algún quehacer del hogar y luego, se podía salir a jugar: *“Por la tarde, al regresar de la escuela, un día cualquiera era de hacer las tareas, hacer los deberes y luego se mostraba al papá, la mamá, “ya terminé”, “muy bien, entonces pueden salir a jugar”.* Sin embargo, la situación es diferente para las familias maya k’iches que habitaban en comunidades más rurales: *“como a los seis años dejaron de jugar con los muñequitos, con otros sus juegos. Antes, nuestros papás nos ponían a trabajar, nos enseñan a fabricar trenza, nos mandan a pastorear, nos enseñan a ordeñar vacas, a vender leche”.* Otro testimonio indica: *“A mí casi no me dejaron jugar, sólo pastorear chivos, cabras, a trabajar. Jugamos un momentito, nada más. Lo que me acuerdo que hacía a escondidas, sacaba un lazo, tiraba una rama y amarraba un costal y me ponía a hamaquear ahí. Contento.”*

En este contexto de una infancia dedicada a la labor, se encontraban espacios para esparcirse y hacer travesuras “a escondidas”. Especialmente, en la actividad de pastoreo, en campos abiertos, los hermanos con quienes se compartía la responsabilidad de trabajar, se generaba una relación de complicidad para hacer juegos durante el tiempo de trabajo entre pares. Así lo cuenta uno de los entrevistados: *“Pastoreaba acompañando a mi hermano, y otro que salía a pastorear también [...] Entonces, nos juntábamos y nos poníamos a jugar, y hacíamos el jich pero no teníamos [recursos materiales]... porque para abrir el hoyo se necesita un hierrito. Y, entonces, no teníamos. Y lo que hacíamos era buscar un horcón, ‘xak’ le decimos nosotros. Lo sembramos, y conseguíamos otro palo, otro trozo, y lo atravesábamos aquí.”* Por ende, resaltamos el contraste entre el contexto de una familia no indígena hispanohablantes donde está permitido y concedido el tiempo para jugar, versus las familias mayas k’iches, en las que el tiempo para la recreación se buscaba durante las jornadas de trabajo, como una travesura.

Otro factor entretelado en las relaciones filiales es la negociación y socialización de la identidad y los roles de género. Una de las entrevistadas refiere a su condición de género de la siguiente manera, dentro de las relaciones filiales: *“como yo era ya sólo una mujer, digamos, entonces, venía a jugar alguna prima, a veces. Una prima*

<sup>14</sup> Consideramos como urbes los centros de los principales municipios de Quiché: Santa Cruz del Quiché, Joyabaj, Nebaj, Chinique de las Flores, Zacualpa, Chichicastenango.

*de enfrente que tenía más o menos mí misma edad. Y... a veces, venía otra primita de otro lado, porque a mi mamá no le gustaba que yo fuera a la casa de otra persona”.* Sobresale en las entrevistas, en general, que había distinciones de género entre los participantes de los juegos, a pesar de que algunos entrevistados hombres reconocen haber jugado con mujeres, esto sucedía por sobre todo dentro del juego doméstico. Por lo que se puede inferir, el juego en espacios públicos sucedía sobre todo entre hombres. En el caso de una entrevistada mujer maya k’iche’, refiere a sus juegos como travesuras a escondidas de sus padres, pero siempre entre mujeres: *“yo me junto con otras compañeras, con dos mujeres a jugar el bol. A escondidas, a escondidas”.*

Algunas mujeres no indígenas hispanohablantes que tenían la oportunidad de estudiar la secundaria, aprendían algunos deportes como el basquetbol. Además de la relación filial, estos equipos se formaban con compañeras de estudios, especialmente en los casos en que la persona estuviera en un interinato alejada de su hogar. Tal formación permitía la construcción de otras relaciones significativas de amistad y la socialización con sus pares. Además, en los centros educativos, se les enseñaba a las mujeres a coser y a tejer, lo cual era visto también como una actividad recreativa adecuada para mujeres.

Otra relación interpersonal que destacamos como significativa es el vínculo maestra(o)-estudiantes, especialmente para aquellos entrevistados que ejercieron como docentes<sup>15</sup>. Uno de ellos mencionaba: *“cuando yo estuve como maestro, nuestro recreo era dividir: había una etapa de recreo dirigido, en donde nosotros tomábamos la batuta, tomábamos la dirección del recreo y llevábamos juegos: bueno, vamos a hacer esto. Y después, el recreo libre. Entonces, somos responsables del cuidado de los juegos y de ponerlos en práctica, los maestros.”* Asimismo, resaltamos la mención del juego tonches que, según uno de los interlocutores, fue trasladado a Nebaj por un maestro que lo enseñó a sus estudiantes como un caso especial, porque el juego no tenía antecedentes previos ni continúa actualmente<sup>16</sup>. No fue mencionado por otro de los interlocutores. Sin embargo, consideramos relevante como la posición de “maestro” incide en el conocimiento y experiencias que las personas tienen de los juegos, así como la posibilidad de invención de prácticas

<sup>15</sup> Cabe destacar que los dos informantes no indígenas formaron parte del sistema escolarizado, graduándose de secundarias y ejerciendo como docentes. Por otra parte, los dos entrevistados maya k’iche’s, no destacan la escuela entre su narrativa biográfica, aunque uno de ellos sí ejerció como alfabetizador en algún momento de su vida.

<sup>16</sup> El juego “tonches”, mencionado únicamente por un informante es un caso representativo de una “tradición inventada” (Hobsbawm, 2012) en la que no hay otro trazo anterior que indique la antigüedad del juego, sino más bien responde a la capacidad inventiva de los seres humanos como una actividad que puede reproducirse al ser socializada y re-transmitida. Sin embargo, consideramos que la ejecución de los “tonches” fue esporádica ya que no se tienen indicios de que el juego se ejecute en la actualidad. De igual manera, carecemos de información sobre cuántas personas aprendieron dicho juego, o si se trata de una excepcionalidad de esta persona que atestigüó la creación de un juego.

nuevas. Esta profesión, que en palabras de los informantes, se le ha disminuido la importancia, juega un papel fundamental en el cuidado de los juegos y las actividades lúdicas, porque operan en una institución que puede reproducir e innovar patrones. Asimismo, las maestras y maestros fueron mencionados como un factor determinante al momento de pensar en la continuidad del idioma y la identidad k'iche'.

### 3. Reglas/condiciones

¿Qué dispone o limita el juego? ¿Las reglas existen únicamente dentro de los juegos o hay otras condicionantes que posibilitan jugar? Las limitaciones y condiciones han sido mencionadas ya en los apartados anteriores. Recapitulamos algunas, enfatizando la progresión en las etapas de la vida, distintas para cada uno de las y los interlocutores.

Usualmente, se asume que la niñez es el momento para jugar, donde esa es la actividad primordial de toda persona para conocer su entorno. Sin embargo, las y los interlocutores compartieron que para jugar, se les exigía ciertas responsabilidades o, incluso, jugar era una actividad no permitida, por lo que se hacía “a escondidas” tal como se mencionó en el apartado anterior. Nuevamente, el tipo de tarea o responsabilidad es distinto en el caso de cada interlocutor. Para algunos, era suficiente con completar tareas escolares y algunos oficios domésticos, por ejemplo: *“Si usted hacía sus tareas, tenía permiso para salir, si no las hacía... Entonces, esos eran algunos limitantes”*; *“entonces, si ya había barrido, si no estaba sucia la casa, me ponían a juntar orugas, las negras, choconoyes les decíamos. Entonces, juntaba unas diez para que no se comieran las flores, las hojas, y ya podía salir”*. Para otros, especialmente para quienes se identifican como maya k'iche's, las condicionantes de realizar el juego implicaban hacerlo durante la actividad laboral, como en el pastoreo, o encontrar mecanismos para jugar a escondidas. La idea de “infancia” en el contexto rural se ejemplifica con muñecas de trapo como el único juguete que se mencionó para las mujeres, pues desde pequeñas ellas ya se ocupan de varias tareas: *“ellas como aprenden de la cocina, buscan su botecito, busca tierra, hace su tamalito, como si lo están cociendo, y... juntan fuego pero sin fuego, pues, sólo las xicayitas”*

Otro factor condicionante es el acceso a los juguetes que permiten los juegos. En este sentido, encontramos que la limitación material también tiene expresiones resilientes como activar la creatividad. De tal manera, resaltamos el uso creativo de los recursos que se encuentran en el entorno o la naturaleza, manifestada en las siguientes ideas: *“Pero como no tenemos boliche [pelota pequeña], el miltomate. Hacemos así ve [tira con la mano], con un bolito”*. Otro interlocutor expresa: *“Y como el fútbol es un*

*deporte que está en todo el mundo, y como nosotros éramos una familia muy pobre, no teníamos como comprar una pelota. Y lo que hacíamos era juntar un montón de trapos o, a veces agarrábamos un pedazo de trapo, lo cosíamos con aguja, y en la aguja le poníamos más trapos, y lo cosíamos otra vez, y esa era nuestra pelota.”* En ambas expresiones se valora la motivación de resolver el problema, tomar lo que dispone el entorno y hacer que sea posible en el contexto rural.

Aún en el contexto urbano hispanohablante, las y los interlocutores mencionaron cómo se hacían juguetes como los capiruchos, los barriletes y, en el contexto del magisterio en el sistema escolar, los maestros proveían materiales para armar los juegos: *“sí, les hacía material para que ellos estuvieran entretenidos y no estuvieran molestando, verdad. Siempre les tenía material didáctico, y yo hacía.”* Por ende, jugar era una actividad en la que no solamente se seguían ciertas reglas dentro del mismo juego, sino que crear la situación del juego y adaptar los materiales para ejecutarlo, era ya un desafío que las personas en su infancia asumían con mucha creatividad y disposición.

Otra limitante ya mencionada inicia en la niñez, que condiciona con quién se juega esto y por qué, así como la determinación de roles y estereotipos poco cuestionados, es la discriminación de género que se replica en las siguientes etapas de vida. Un interlocutor comentaba: *“en la cocina, o se ponían a jugar entre ellas. Pero había ya una tendencia machista porque yo recuerdo que cuando nosotros éramos chiquitos con una mi hermana nos mandaba con mi abuela, [...]. Y como llegaban otros primos y las primas, a las mujeres las mandaban a acarrear agua, porque como no había pila en la casa, acarrear agua, hacer oficio, y nosotros a jugar pelota, a jugar cera”.* Otra entrevistada lo expresa así: *“es que ellos iban más, yo no fui a eso. A barranquear, sí, pero tenía que ir mi hermana, ya sólo con los hombres, no lo dejaban ir a uno porque eran los hombres. Y había que cuidar a las nenas. Y sí había razón, porque a veces ciertos primos se quieren pasar de los chiquitos. Y siempre mi mamá decía, no aquí no.”* Así, desde el juego se van reconfigurando muchos proyectos de vida, condicionados, no cuestionados y que, sin posibilidad de intervenciones responsables, instrumentalizan la capacidad de desarrollo humano a partir del juego según el género asignado al nacer.

Por otro lado, las reglas y condiciones del juego permiten y desarrollan la comprensión a partir del involucramiento para el análisis de determinada situación. Es decir, la reglamentación del juego está vinculada a los acuerdos colectivos que pueden suceder espontáneamente. Por lo tanto, la construcción de consensos y la identificación de anomalías o trampas, sucede en contextos particulares como reglas implícitas. Destacamos la capacidad de análisis sobre acuerdos y anomalías,

siguiendo el razonamiento de cada uno de los interlocutores. Por ejemplo, un entrevistado indica durante el juego de las tipachas de cera: *“No, después porque cuando se daban cuenta que tan fácil se la estaban llevando [cera] “no, eso no está bueno muchá”. Y se juntaba el grupo a ver”*. Así se despiertan habilidades que se traducen posteriormente en capacidades y valores para las próximas etapas de la vida.

Otra particularidad de las reglas y condiciones se manifiesta en los lenguajes propios del juego que surgen en la infancia, adolescencia y la manera en la que los jugadores se expresan para ejecutarlo, adaptada al entorno en el que se encuentran. Sobre esto los entrevistados mencionan en el juego de tonches términos como *“colada”* para designar el derecho a participar o el pago que se hace para ser parte del juego; *“voy con”* que se refiere a hacer una prueba para tirar sin validez; *“valido”*, que implica estar en un acuerdo sobre algo. O en otros espacios sociales más allá de la infancia, por ejemplo, en la adolescencia *“se iba uno a mostrar”* como la posibilidad de entablar una relación social de pareja; o *“chilereando”* para designar cuando se exhibe algo. De tal manera, se producen elementos en la práctica interpersonal, que se dan de forma espontánea, entre pares, complementando las carencias o limitaciones que pueden existir en otros espacios de comunicación donde no pertenecen o se sienten parte.

Las disposiciones y límites del juego también se expresan en la temporalidad y la calendarización. Una de las dimensiones temporales se refiere a la época en que cada juego puede realizarse. Sobre esto una persona entrevistada dijo: *“que el juego de las bolitas era sólo en julio... en junio”*. Otro entrevistado menciona: *“la llegaban a vender los que tenían sus apiarios, entonces ellos trabajaban todo eso en el mercado, ahí vendían miel y cera. En Semana Santa. Después de jugar las ceras en semana santa, entonces, venía la época del capirucho”*. Así, la temporalidad está motivada por factores calendarizados como del clima en cada época del año, los materiales, la región, o cómo dicen los interlocutores: *“son juegos de época”*.

Sobre la calendarización, también durante la adolescencia y adultez, al aumentar las responsabilidades de acuerdo a los roles, un interlocutor comenta que *“hay un día que es especial [para descansar y jugar]”* vinculadas a las fiestas como Semana Santa, el Día de todos los Santos, la Navidad o el Año Nuevo. Si no sucede en este tiempo, no debería estar permitido, también al suceder fuera de este tiempo, el juego o descanso se percibe en la adultez con cierta culpabilidad, en contraposición a la productividad y el trabajo. Por lo tanto, es posible inferir que disminuye la iniciativa para el juego, que depende del intercambio de espacios libres, determinados por relaciones de poder, accesos materiales, tiempo u otros recursos.

Entonces, a pesar de que en la infancia, los interlocutores coinciden en la búsqueda de espacios para jugar, la disposición o acceso al juego puede verse limitada potencialmente por la obtención de los recursos, las actividades económicas o de trabajo forzado, o incluso la pena y la vergüenza pública, en determinado momento de la vida. Sobre esto uno de los entrevistados comentaba sobre su relación con los nietos: *“pues la verdad, nosotros platicábamos con ella, [...] Teniendo una fuente de trabajo, primero tengo mi sueldo y tengo tiempo para jugar con mis hijos: así se hacía antes, así, con mis nietos.”* Otro interlocutor mencionaba que una limitación de la edad era también construida en comentarios cotidianos, por ejemplo: *“en nuestro proceso de crecimiento hay un momento en que nos dicen ‘vos ya no sos niño’.*

En contraposición a la distinción de actividades que permiten o no permiten el juego, que separan la vida cotidiana económicamente productiva de las actividades recreativas o lúdicas, compartimos un ejemplo en el que se visibiliza la yuxtaposición de ambos universos laborales y recreativos. Esto lo expresa enfáticamente una de las personas de identidad maya k'iche': *“No había una norma, digamos. O un horario, o límite de tiempo. Más lo hacíamos cuando íbamos a pastorear”.* Esta es una práctica que puede ser identificada desde la cosmoconvivencia pues el juego o recreación no está desligado del proceso de vida que incluye el ejercicio de habilidades para proveerse del alimento o la generación de recursos materiales. Esta persona también comentaba sobre la posibilidad de indagar sobre los juegos ancestrales: *“Pues, puede que sea, porque todo está interrelacionado. Es que, en la cosmovisión maya, todo está interrelacionado. Yo creo que sí, en la espiritualidad, más que recreativo es también constructivo, sagrado.”*

#### 4. Las experiencias/anécdotas

¿Cómo se construye la narrativa personal a partir de los juegos? Una expresión constante en la narración de las personas entrevistadas es nombrar o construir el contexto político histórico como un suceso común, pero que se manifiesta con mucha singularidad, desde la identidad y el perfil socioeconómico. Una de las entrevistadas menciona: *“creo que hubo una revolución o no sé qué”* referido al conflicto armado interno. Sobre el mismo conflicto otro interlocutor indica que se ha involucrado: *“Entonces, vino la guerra, la represión, yo más le digo represión del gobierno, era sálvese quien pueda. No se pudo. Yo me incorporé a la lucha revolucionaria”.* Otro entrevistado menciona: *“teníamos que trabajar la alfabetización. En una época muy difícil porque empecé a trabajar en 1980”* relacionando el hacer con el contexto de desigualdad para acceder a la lectoescritura y los años 80 que

fueron particularmente violentos. Consideramos que cada una de estas narrativas personales expresan la relación con un suceso violento y traumático como el conflicto armado interno. Como hemos mencionado anteriormente, debido a los altos niveles de violencia desplegados en Santa Cruz del Quiché es imposible que tal contexto no sea nombrado, y que provoque quiebres, relaciones o desvinculaciones como suele suceder con las narrativas relacionadas a eventos de trauma. Recalcamos la exacerbada relevancia de nombrar los juegos como una actividad que se contrapone al legado de la violencia que, hasta la fecha, no ha sido reconocida por el Estado de Guatemala.

Otro factor destacado de las narrativas personales es la elaboración de la dimensión emocional de los juegos compartida en relaciones intersubjetivas. Un ejemplo es la mención de la alegría, palabra que constantemente hacía referencia al juego, tal como lo dijo una persona entrevistada: *“Sí, trabajaba la milpa, uno regresa del trabajo y si es temprano todavía, hay que hacer una carga de leña, antes no había luz, nosotros nos alumbrábamos con ocote. Pero era bastante alegre, ni silla, ni mesa como esta, pero era alegre... las abuelas nos contaban los tiempos pasados, los tiempos de la esclavitud. Desgranando maíz y platicando y escuchando, cuando ellas cuentan cómo era la vida antes”*. Apreciamos cómo la construcción se basa en la relación del trabajo, la responsabilidad, pero en dichas actividades se encuentra el momento para una actividad recreativa como contar historias. Otro entrevistado mencionaba la alegría a pesar de las carencias económicas: *“Depende de qué estaba jugando uno: frijoles, maíces, en nuestra niñez no jugamos dinero porque no había, [...] tan alegre, con 5 centavos yo era feliz para ir a la escuela”* Otro entrevistado reflexionaba sobre la alegría como un indicador de buen vivir o bienestar: *“todos necesitamos [jugar] porque... como le decía, la persona siente que está contenta y que está alegre. Pero lamentablemente, hay papás que no quieren esto. Hay papás que no les gusta.”* Los juegos inciden en el reconocimiento de la alegría, que trasciende las actividades cotidianas o laborales. Resaltamos como actividades recreativas tales como contar historias o la utilización de materiales cotidianos como maíz y frijol, bastaban para que las personas identificaran un momento de felicidad. Este aprendizaje emocional resulta fundamental para comprender el buen vivir en contextos de violencia y carencia económica.

El estado emocional del juego que es netamente colectivo al necesitar de la interacción para suceder, se convierte en una experiencia significativa, altamente valorada. Algunos entrevistados recalcaron cómo en la niñez *“ah, pero uno esperaba el recreo”* justamente para experimentar esa experiencia emocional de alegría. Los momentos emocionales también pueden referirse a actividades especiales fuera del

régimen laboral como el “tiempo libre” en la que podían realizarse actividades tales como el baño en temazcal <sup>17</sup>: *“Ahora, los días sábado, hay un temazcal. Hoy es día sábado, a bañarse, pues”*. Ya en la vida adulta, en la que disminuyen las posibilidades de jugar, la labor docente permite un espacio para conectar con el juego y transmitirlo a las siguientes generaciones, tal como lo comenta un interlocutor: *“yo dejé de jugar públicamente, pero seguí jugando como docente porque tenía que jugar con los niños”*.

En una vida adulta enmarcada por cambios de urbanización, crecimiento poblacional y subsistencia a las carencias económicas, la búsqueda de actividades para el resarcimiento del espíritu no son únicamente los juegos y la noción de recreación bajo el conocimiento occidental de “divertirse”. Desde la cosmoconvivencia, apreciamos cómo otras actividades también pueden tener una connotación de importancia espiritual como un eje que no debe olvidarse al momento de considerar una división tajante entre labores versus juegos. Por ejemplo, un entrevistado k’iche’ relata: *hasta este año [2021] que dije voy a sembrar una mi mata de milpa. Y sembré... Ayer fui a tapiscar, y llegó un amigo me fue a ayudar. Me trajo de recuerdo muchos tiempos. Brilla el maíz. Entonces, yo le regalé unas sus mazorcas al que me ayudó, pero ya en ese momento cuando le di las mazorcas, estuve platicando con él. Para nosotros los mayas, el maíz es un elemento sagrado. Y el dolor que representa, el maíz. El tiempo. Entonces, ahorita ya lo relaciono profundamente mi trabajo con la espiritualidad.”*

Por lo tanto, las experiencias y anécdotas vinculadas al juego y a las actividades recreativas, permiten abrirse a la intimidad emocional, afectiva y espiritual de las personas. Estas dimensiones complementan el declive de la confianza que supuso el conflicto armado y suponen un espacio de posibilidades que el juego puede permitir para el crecimiento integral de las personas en contextos diferentes. Sin embargo, la pertinencia cultural y la escucha de cada caso es fundamental para trazar la manera en que una investigación puede acercarse a planos tan íntimos.

## 5. Los significados personales y comunitarios

Preguntar por el significado de los juegos, de la misma manera en que se pregunta por el significado de una palabra, puede resultar elusivo al tratarse de un fenómeno efímero que puede tomar muchas formas y manifestar particularidades en cada contexto que se ejecute. En esta sección, los significados, en plural, aluden a los criterios con los que puede interpretarse la actividad de jugar y sus múltiples manifestaciones en las comunidades de Santa Cruz del Quiché.

<sup>17</sup> Un temazcal es un baño de vapor ancestral que consiste en un ritual de limpieza física y espiritual, parte de la vida en los pueblos originarios de Mesoamérica.

El primer criterio de interpretación para los significados del juego es la relevancia que todas y todos los interlocutores mencionaron sobre el juego mismo. Desde la experiencia biográfica de la vida rural y urbana, escolarizada y no escolarizada, coincidieron en que *“todos los juegos son buenos”* pero que es necesario *“re-enseñar esos juegos con otros valores, con otros aprendizajes, tomando la idea pues, pero que no se haga trampa”*. Otra persona decía que *“como la vida está difícil, y como aquí no se promueve nada, no. Sólo sería lo que se hace el fin de semana, fútbol, basquetbol, maratón. Ahorita... si se rescatara todo eso, sería bueno porque ayudaría a la formación”*. Ambas opiniones coinciden en la importancia de los juegos, pero en que se necesita una iniciativa formal para el “rescate” y para “re-enseñarlos”, es decir, que no es suficiente con las actividades que ya cotidianamente suceden. Otro interlocutor mencionaba: *“Contar una historia del juego es necesario para las personas, [...] Tienen su grupo, muy bien, hablemos de la historia, vamos a ver, y hacemos una relación de la historia de los juegos, pero para los que van a jugar.”* Esta persona mencionaba que la transmisión de los juegos era insuficiente si se hacía solamente de manera descriptiva ya que, efectivamente, se requería de la ejecución de los juegos para percibir las habilidades que contienen y para valorar la experiencia misma de jugar.

Usualmente, suele pensarse en las escuelas como los lugares por excelencia donde se enseñan los juegos. De los entrevistados, no todos asistieron a la escuela en su infancia, o no terminaron la secundaria. Incluso uno de ellos es analfabeta. Con los entrevistados hispanohablantes que ejercieron como docentes, comentaban como aún dentro de las mismas escuelas no se aprecia suficiente el valor del juego, para el cual no sólo se necesita tiempo, sino también el espacio físico apropiado: *“Era una escuela tan bonita... eran sólo como tres aulas, yo creo que ahorita hay como 10 aulas en el mismo lugar. Ya no tienen patio. [...] ya la tienen cercada. Ya no le pusieron atención al juego, y el juego es muy importante, más en los niños. Y le pusieron un montón de aulas”*. Incluso en el contexto escolarizado, los interlocutores que han tenido experiencia docente resaltaban: *“hay límites de que aquél que no le gusta jugar, hay que jalarlo, pero no para que juegue, preguntarle, verdad. ¿no te gusta jugar? Armemos un grupo de niños que no les gusta el fútbol y que hagan otra cosa”*. Nuevamente, valoramos la iniciativa de los interlocutores por la constante búsqueda de opciones para ejecutar el juego y mantenerlo vivo. En términos institucionales, resulta provocador el planteamiento sobre las instancias adecuadas donde puede transmitirse el juego más allá del sistema escolarizado. Sin embargo, en cuanto a la posible formulación de una iniciativa para la transmisión de los juegos, uno de los entrevistados comentaba sobre revalorizar también el papel de los maestros: *“todos debemos ser parte de un proceso de esta naturaleza puesto que en algún momento estamos en la comunidad. Para mí sigue siendo diferente: para*

*mí ser maestro no es llegar y salir, es llegar y quedarse.*” Es decir, una iniciativa que cuide los juegos también debe cuidar a los docentes, facilitadores o promotores que los transmitan.

Siguiendo con la valorización del juego compartida por los interlocutores, rescatamos otros significados sobre el papel de cada persona para promover la continuidad de los juegos. Varios nos mencionaron que cada quien nace con un talento y rol, hay quienes son los nacidos para la promoción y protección del juego. Por ejemplo: *“Hay gente aquí que la hace, como cada quien con su arte. No todos saben hacer cuxa, dios no se equivocó. Yo, por ejemplo, yo fui albañil, maestro de obra. Otra persona: trabajando leña, cortando milpa, otros son albañil, otros son comerciantes. Si son todos comerciantes, no comemos, si todos somos choferes.”* Otro entrevistado dijo: *“Mire, si uno nace para algo, su misma energía lo lleva, si uno se identifica con eso. Le lleva a hacer algo.”* Consideramos que esta apreciación desde la cosmovisión k’iche’ sobre la identificación de personas que pueden asumir la responsabilidad de cuidar los juegos y buscar las maneras apropiadas de transmitirlos. Por lo tanto, esta identificación de roles y talentos es fundamental para plantear una iniciativa que sostenga la transmisión y enseñanza de los juegos.

Además, con la mirada en la formulación de una iniciativa que esté basada en las prácticas culturales locales, necesita considerar los hábitos de vida de las personas: *“Pero nosotros los pobres, [...] les tenemos que enseñar a trabajar, nuestra cultura, nuestras decisiones, así es, les guste o no les guste”.* Jugar, como actividad pensada en las infancias, necesita de abordar problemáticas como el trabajo infantil, la discriminación de género, acceso a la educación y las tensiones culturales ya mencionadas. Por lo tanto, el juego no es una actividad inocente que promulga la convivencia y la confianza per se, sino que requiere de una mediación y transmisión apropiada para abordar la complejidad en la que está inmerso. Tal complejidad surge de la historia de vida de cada persona y sus interacciones cotidianas. Además, haciendo hincapié en la cosmovisión maya k’iche’, consideramos pertinente como una práctica desde el juego también está atravesada por las conceptualizaciones que guían dicha cosmovisión *“yo soy Aj’qij. Entonces, para mí, la paz no tiene sentido. Nosotros hablamos de equilibrio y armonía.”.* Siguiendo esta frase, sería contraproducente hablar del juego como una actividad que ‘promueve la paz’ sino de un juego que, en línea con la cosmoconvivencia, permite la ejecución del equilibrio y la armonía entre los humanos y su entorno.

Desde las perspectivas post-humanistas, encontramos que la cosmovisión maya comprende que *“todo está interrelacionado. Yo creo que sí, en la espiritualidad, más que recreativo es también constructivo, sagrado.”* Por lo tanto, las actividades lúdicas,

si bien no reemplazan ni entran en el mismo dominio que las prácticas espirituales, están interconectadas. La integralidad también se expresa así en la palabra de un entrevistado, “[Los juegos] Es parte de las tradiciones, es parte de la cosmovisión, es la filosofía. La filosofía, ahí salen los idiomas, la espiritualidad, la arquitectura y la recreación, que es la cultura.” A pesar de que son pocos los juegos reconocidos como ‘ancestrales’, tales como el palo volador o el mismo jich-jach, sería posible indagar qué actividades recreativas han sido transmitidas de generación en generación a pesar de los pocos espacios disponibles para jugar en las infancias rurales.

Finalmente, otra opinión en la que coincidieron todas y todos los interlocutores es en afirmar que “los juegos son de todos, de todo el que lo quiera jugar” validando, una vez más, el juego como Derecho Humano. Sin embargo, todos coinciden en que socialmente se construyen limitaciones para jugarlos, una persona lo planteaba de la siguiente manera: “Entonces, los juegos son de todos y los jugamos todos, pero debemos tener esa capacidad de quitarnos el adulto ficticio y dejar salir al niño”. Justamente, en esta investigación se ha pretendido des-romantizar la idea de que sólo los niños juegan, o que la infancia es “por naturaleza” el momento en el que las y los niños tienen disponibilidad total para el juego. Las problemáticas sociales estructurales ya mencionadas como trabajo infantil, la discriminación por género y la falta de escolaridad limitan el acceso al juego para las personas, por ejemplo: “Los juegos son para todos, toda edad. Pero había esa sensación, igual que existía aquello de que esto es para los hombres y esto es para las mujeres.” Por lo tanto, los límites del acceso a los juegos es un tema que necesita ser abordado independientemente de la condición etaria, comprendiendo las restricciones y responsabilidades de cada persona en su contexto y generar espacios de reflexión sobre la construcción de las limitaciones.

## 6. Habilidades

¿Qué destrezas trabaja el juego? Asumiendo la integración del cuerpo-mente como una sola unidad, y considerando el juego como un “género performático”, uno de los entrevistados compartía con nosotros las habilidades necesarias para el juego del avioncito o la rayuela: “Se dibuja en el suelo un diagrama que parece avión: unos cajones les llaman y las alas grandes, otras dos, tres cajones, y al final un círculo que representa la hélice. Una lanzadora que es la piedra bien fina, pareja y le llamábamos tejo. [...] Da vuelta, gira, pero saltando, no se vale caminar, tiene que ser saltado, estamos impulsando el ejercicio, y vamos de retorno. Al llegar acá, se debe recoger el tejo, pero sin colocar la mano en el suelo”. Además de las habilidades para jugar, también destacamos la habilidad de armar y fabricar los juguetes con

los recursos naturales disponibles. Por ejemplo: *“se ponen a fabricar una muñeca de madera. Y como en aquél tiempo no hay pintura, hay una planta que se llama mora. Entonces con mora lo pintan, los ojitos de la muñequita.”*

Además de las habilidades de psico-motricidad, los juegos ponen en práctica destrezas sociales que, orientadas de manera apropiada, favorecen la cohesión comunitaria. Aunque algunas habilidades tales como correr más rápido o saltar más alto puedan ser vistas como competencia, en las entrevistas se destacaron otras habilidades sociales que son más importantes que el sentido de competir. Por ejemplo, una de las entrevistadas que ejerció como docente relataba: *“Jugar es para poderse entretener con los niños y para que aprendan a socializar con los compañeros, aprendan a quererse”*. Otra persona compartía: *“quiere mucha honestidad, más que en el juego. En el juego aprende uno a ser honesto”*. Destacamos como la sana convivencia, el cariño y la socialización también son campos que se ejecutan en la práctica. *“Porque los juegos nos unían, nos acercaban”*, recuerda otro de los interlocutores recalcando la fuerte carga afectiva presente al jugar. Asociamos estas habilidades sociales al auto-conocimiento de la dimensión emocional y la experiencia de la alegría, como pilares que deben considerarse en la construcción del buen vivir. Tal como lo mencionaba un entrevistado: *“Así, jugando pelota, se olvidan las penas, las preocupaciones. Porque todos tenemos preocupaciones”*

Como síntesis de la vitalidad del cuerpo presente en el momento de jugar, las y los interlocutores mencionaron que es una manifestación de la salud, vitalidad y buena condición corporal. Podría inferirse que la salud es una condición necesaria para el juego, ya que todos refirieron que quien juega es una persona sana: *“Cuando hay salud y no hay problemas, juega”*. Al contrario, la ausencia del juego es justamente la alarma de una falta de bienestar o de alguna carencia: *“Entonces, no tengo buena salud. Entonces, no es gozo, sino que es tristeza”*. En suma, Las habilidades ejecutadas en el juego corresponden la noción de integralidad propuesta por la cosmoconvivencia y el buen vivir. Desde el acto personal socializado que cruza por el cuerpo, la experiencia se proyecta en las diversas relaciones que los humanos forman a lo largo de la vida.

## 7. Miradas de la ficción a la realidad: resultados del proceso pedagógico

El principal resultado del proceso pedagógico consiste en los 45 cuentos elaborados por adolescentes y jóvenes de los centros educativos del ciclo básico y diversificado de Santa Cruz del Quiché, en calidad de colaboradores de la investigación. Por

un lado, la facilitación de los talleres incidió en la manera de orientar nuestras intervenciones con las y los interlocutores presentadas en la sección anterior, por otro lado, los textos que han escrito las y los adolescentes y jóvenes cuentan con todas las categorías que presentamos en el apartado anterior, formando una composición narrativa con sustento etnográfico. Por lo tanto, a pesar de que estos cuentos son elaborados con la posibilidad de invención que permite la ficción, la orientación de su proceso estuvo basado en experiencias de vida y diálogo intergeneracional, lo cual consideramos como epistemológicamente válido para sumar a los resultados de la investigación.

A continuación, presentamos tres ejemplos en los que se encuentran identificados las dimensiones del DIJ presentes en cada composición narrativa. Cada ejemplo trata un juego o actividad en específico, identifica claramente a los personajes y menciona el lugar donde suceden. Resaltamos la precisión de esta información aunada al manejo de la estructura de la narrativa breve para resaltar cada uno de estos componentes.

1. *“Había una vez un grupo de niños y niñas [personas/relaciones] que jugaban en un campo donde había muchos árboles y pájaros [lugar/comunidad]. Juana, una de las niñas, era hija única, por eso invitó a Juan, Mario, Elena y María a jugar tenta hielo [personas/relaciones]. Se divertieron mucho, se cansaron un poco, pero seguían jugando. Luego de jugar fueron a ver a los animalitos que había en el campo y se fueron a su casa [experiencias/anécdotas]. Al día siguiente, se reunieron y volvieron a jugar tenta hielo, pero Mario empujó a Juana y ella se raspó la rodilla. Todos levantaron a Juana, menos Mario, [personas/relaciones] él dijo que ella se metió en su camino [experiencias/anécdotas]. Los otros, molestos, le dijeron que él tuvo la culpa [reglas/condiciones]. Mario se enfadó y se fue. Juan, Mario, Elena y María curaron a Juana, luego Juana llamó a Mario y le dijo que ninguno tuvo la culpa, que los accidentes pasan [personas/relaciones]. Mario, arrepentido, le pidió perdón y se reconciliaron [habilidades]. Volvieron a jugar y en poco tiempo se volvieron mejores amigos” [experiencias/anécdotas]. (Kenia Mariana Tipáz Carrillo, Cantón Xatinap Primero)*
2. *“Una vez mi abuelito [personas/relaciones] me contó que trabajaba cuando era niño. Le gustaba salir a pastorear vacas en el monte [experiencias/anécdotas]. Los pajaritos cantaban y no se aburría durante la hora que pastoreaba [significados].” (Juana Soc López, Cantón Xatinap Primero)*

3. *“Había una vez una niña que ayudaba con los oficios de su casa y sólo cuando le daba tiempo salía a jugar [experiencias/anécdotas] con sus primos y primas, [personas/relaciones] un juego al que llamaban jacks. Los componentes del juego eran una pelotita y unas figuras geométricas de plástico. El juego consta de rebotar la pelota una vez, mientras la pelota está en el aire, se debe tomar la mayor parte de jacks, y el que logra recoger más es el ganador [reglas/condiciones]. Tal vez no era mucho el tiempo que pasaban juntos y jugando, pero la niña disfrutaba mucho esos pequeños momentos [experiencias/anécdotas].” (María Isabel González Jax, San Cruz del Quiché)*

El primer ejemplo detalla la construcción de acuerdos de convivencia entre un grupo de pares, y se evidencia el juego como un laboratorio de relaciones en la que es posible reconocer responsabilidades y límites. Asimismo, este primer ejemplo resalta el potencial afectivo de los juegos en los que, como decía una interlocutora, “los niños aprenden a quererse”. Por lo tanto, en las habilidades se destaca no solamente la destreza física, sino también la habilidad de reconciliación, autoconocimiento y cuidado.

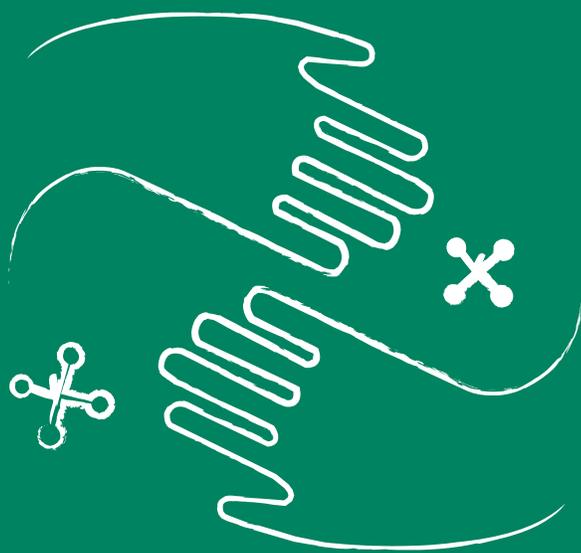
El segundo ejemplo refiere a la actividad de pastoreo en yuxtaposición a una actividad lúdica. Como referimos en la sección anterior, en los espacios rurales muchas veces el juego no estaba permitido o no se reconocía su espacio, y sucedía durante actividades “laborales”. Nuevamente, ante la contradicción entre trabajo infantil y actividad lúdica, la narrativa indica que se disfruta el pastoreo, es decir, que se considera bajo el mismo espectro emocional con el que se aprecian los juegos.

El tercer ejemplo muestra en detalle la permisividad del juego en contraposición a las responsabilidades esperadas por una niña. También se menciona que no eran momentos largos, por lo que es posible inferir que el personaje tenía más obligaciones que espacios de esparcimiento. A pesar de la brevedad del tiempo para jugar, la explicación de las reglas del juego es precisa, así como la relación filial de las personas con quien el personaje juega. Una vez más, el cuento menciona el disfrute como una de las principales memorias afectivas vinculadas al jugar.

Los tres ejemplos comentados están inmersos en las experiencias de vida de los autores y de los adultos mayores con quienes conversaron. Las narrativas se asemejan en contenido a las dimensiones comentadas en el proceso cualitativo. Una vez más se confirma lo que otros investigadores han llamado “etnoficción” en la que se considera que la ficción no se opone a la realidad, sino que es “el despliegue

del personaje real cuando él mismo empieza a ‘hacer ficción’ y entra en la ‘flagrante ofensa de inventarse una leyenda’ y contribuye a la invención de su gente” (Deleuze en Dattatreyan y Marrero-Guillamón, 2019). Por ende, el proceso de “hacer ficción” está debidamente documentado en la elaboración de las fichas pedagógicas que orientaron el proceso etnográfico-creativo, y permite la apreciación local del juego que se ha discutido a lo largo de esta investigación. Para una apreciación más exhaustiva de los 45 cuentos se recomienda revisar el producto gemelo de esta investigación llamado “anecdotario”.

# CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



## Conclusiones

En concordancia con el objetivo planteado al inicio de este proceso, la documentación planteada sobre los juegos en Santa Cruz del Quiché, así como el desarrollo de competencias educativas se tradujo en la ejecución de dos procesos interrelacionados: el diseño de una metodología de corte etnográfico basado en entrevistas y el de una serie de capacitaciones utilizando la MLAPT. Ambos procesos enfocaron el desarrollo comunitario entendido bajo los términos del buen vivir y la cosmoconvivencia. Asimismo, motivados por los saberes intergeneracionales, propiciaron el diálogo con adultos mayores quienes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias de vida, recopiladas tanto en este documento como en el “anecdotario”.

Como síntesis de los aprendizajes vividos en el proceso, destacamos el tema del juego y actividades lúdicas que no sólo determinaron la apertura, el goce y la confianza con las personas involucradas en el proceso, sino que fue considerado como relevante para las instituciones educativas. En este sentido, la intervención comunitaria fue pensada de manera integral, dando importancia a cada persona que estaría en contacto con la investigación: desde el personal de la Dirección Departamental de Educación, las y los coordinadores de las secundarias, directores, docentes y estudiantes. De igual manera, el contacto con las y los interlocutores fue facilitado por conversar un tema poco atendido y que fue tomado con agrado y afecto. Consideramos que, al tratarse de un tema tan bienvenido, se puede utilizar paralelamente en otros procesos de investigación que aborden problemáticas más complejas, ya que, al acompañarse del juego y la recreación, las personas son más anuentes a participar y contar sus historias.

En cuanto a los principales hallazgos de este proceso, resaltamos el entendimiento del juego como un dispositivo que permite adecuarse al entorno y significados locales, que despierta disposición y afecto de parte de los involucrados. Es decir, el afecto como proximidad humana íntima, permite conocer desde una perspectiva integral a las voces que cuentan las historias, lo cual resuena con una interlocución respetuosa por parte de los investigadores. Asimismo, las narrativas construidas durante las entrevistas, deja entrever cómo se encarna la presencia de la memoria histórica de un territorio, que ha vivido bajo violencia sistémica, pero se sostiene resiliente. Esta realidad, si no se aborda con precisión y cuidado puede ser un obstáculo, por lo tanto, debe ser manejada con el análisis y precisión, sobre el conflicto armado interno y la problemática multicultural en Guatemala.

Con respecto a la metodología, destacamos el ensamblaje de herramientas multidisciplinares desde la pedagogía, la investigación y las expresiones artísticas. En

este sentido, la mediación realizada a partir de la MLAPT, sumada a la presencia física en el trabajo de campo y el desarrollo de las entrevistas, resulta en un acompañamiento que atiende distintas perspectivas organizadas a partir del eje de los juegos. Además, destacamos que a pesar de que la ejecución de las capacitaciones con las y los adolescentes y jóvenes sucedió de manera virtual, el resultado de los cuentos en forma y contenido siguió los parámetros establecidos que se reconocen con el Diagrama de Investigación del Juego.

Bajo el enfoque del diálogo intergeneracional sobre el juego, el proceso permitió la comunicación de memorias y prácticas inmersas en la identidad y la cosmovisión maya k'iche'. La mención del buen vivir y la cosmoconvivencia han sido recuperados en el sentido de que la cosmovisión no es sólo el contenido, sino la forma en la que se implica en la práctica comunitaria y el quehacer de la investigación misma. En este sentido, las narrativas de pueblos originarios presentes en la investigación son apenas un indicio de la profundidad de conocimientos presentes en las comunidades. Por ende, consideramos que los diálogos intergeneracionales como encausadores de procesos pueden aportar a la recuperación de la memoria y la re-valorización de legados culturales intangibles.

Por último, consideramos pertinente concebir el juego dentro de los marcos del deber ser de los Derechos Humanos. Con las y los interlocutores fue consultada la posibilidad de una iniciativa que se dedique constantemente a la transmisión de los juegos, la cual fue apreciada en unanimidad como necesaria. Retomando el marco del derecho, tal iniciativa abordaría el juego sin límite de edad y enfocándose en los riesgos de discriminación mencionados. Tal responsabilidad recaería sobre los adultos, a partir de sus posibilidades de liderazgo y privilegio social. Por tanto, a nivel familiar, es preciso informar a los adultos sobre la importancia de cultivar los juegos y diálogos intergeneracionales. A nivel comunitario, es necesario la vinculación de instancias que, basadas en la política pública, sumen la integración del Estado (gobierno local), el MINEDUC, la sociedad civil organizada, el sector privado y otros liderazgos comunitarios, para generar una estrategia de responsabilidad integral del juego para el diálogo y la memoria.

## Recomendaciones

A partir de las conclusiones de la investigación ponemos a consideración comunitaria, específicamente Santa Cruz del Quiché, tomar y apropiarse el proyecto, con atención especial al proceso de diálogo intergeneracional, para provocar acciones que se desarrollen desde los hogares, escuelas y espacios públicos, para que puedan activar otras formas de convivencia que motiven a la recuperación de la memoria y la revalorización de legados culturales intangibles.

A tomar en consideración para Caja Lúdica, a partir de la validación del proceso desde las ciencias sociales y la puesta en práctica multidisciplinaria de esta investigación, la creación de un centro de investigación o laboratorio permanente que ejercite las metodologías para problematizar otros temas y construir ciencia con otros campos profesionales.

Identificar espacios, proyectos y personas vinculadas a las ciencias sociales para compartir este proceso y sus aportes, con especial atención al ensamblaje de herramientas multidisciplinarias, la pedagogía, la investigación y las expresiones artísticas para que las pongan en práctica, las repliquen y las cuestionen con el objetivo de fortalecerlas.

Comunicar, difundir y compartir en el ámbito educativo este proceso, con especial énfasis en la versión mediada como potencial aporte a la educación desde perspectivas no tradicionales, un proceso comunitario que motive otros posibles bienestar dentro de las aulas.

También recomendamos a EDUCO la gestión e instalación de una mesa intersectorial para la gestión de un espacio local permanente, que cobre vida a partir de la metodología comprobada en esta investigación, lo equivalente a un centro cultural o museo de las memorias de los juegos, como epicentro de conocimiento, convivencia, alternativo al hogar, los espacios públicos, centros educativos, el juego como dispositivo, para aprender, accionar y re-valorizar la comunidad.

Asimismo, consolidar una convocatoria a proyectos de investigación a partir de las metodologías integradas en este proceso, partiendo del juego y la lúdica, en diversidad de formatos como becas, concursos, escritos o alianzas con otros centros de producción y creación del pensamiento.

Establecer un plan de formación metodológica del documento mediado en otras comunidades, centros educativos y presencialmente con grupos controlados, para incentivar la validación de los resultados, poner a prueba las metodologías planteadas y mantener vivas las derivaciones de la investigación.

Tomar las consideraciones de tensiones culturales que se activan en las memorias, a partir de las particularidades de los territorios, como impactos determinantes al realizar intervenciones de proyectos para los bienestar de las personas. Tener en consideración que al omitirlas desde su particularidad éstas se expresarán de forma incontinida e imprecisa, pudiendo obstaculizar los procesos. Por el contrario, si son motivadas desde el juego tienen la posibilidad de poner en común otras dimensiones de diálogo.

Sugerimos también, trasladar la investigación a espacios de circulación académica, para su visibilidad y uso.

Al ser un proceso de investigación local con características “nuevas”, sugerimos tomar en cuenta la construcción de un discurso ludo/narrativo para la socialización del mismo, que posibilite la motivación, que genere preguntas para próximos mecanismos de intervención y gestión, más que un enfoque objetivo y con mira a resultados; para mantener la espontaneidad y la congruencia del proceso con los juegos. Si las metodologías de investigación y educativa son aplicadas e implicadas desde miradas instrumentalizadas y tradicionales, estaríamos ante una contradicción a su propio origen, por lo tanto, invitamos a mantener diálogos que sean capacitadores para su abordaje e implementación. De esta manera nombramos los riesgos que implica asumir un proceso de esta naturaleza.

## Bibliografía

- Academia de Lenguas Mayas. (s.f.) Historia de la Comunidad Lingüística K'iche' [Archivo PDF]. [https://www.almg.org.gt/wp-content/uploads/2020/10/ANTECEDENTES-historicos-de-CLK\\_iche\\_.pdf](https://www.almg.org.gt/wp-content/uploads/2020/10/ANTECEDENTES-historicos-de-CLK_iche_.pdf)
- Antolín, Luis. (2009) “El juego para el placer y la emoción”. En Salvador, José Luis (ed) El juego: un conocimiento oculto, INEF Galicia, Universidade da Coruña. 167 pp.
- Argueta, L. (2005) “Historia de San Antonio Sinaché”. Comisión Nacional de Resarcimiento. Guatemala.
- Argueta, L. (2020) “Cosmovisión, Identidad y Sistema Jurídico Pueblos Nativos”, Santa Cruz del Quiché, Guatemala.
- Bastos, Santiago. (2009) “La movilización maya en Guatemala: exigiendo derechos y construyendo multiculturalidad en un contexto de postconflicto”. Cahiers des Amériques latines, 60-61, 41-58.
- Bateson, Gregory. (2016) A Theory of Play and Fantasy. En The Performance Studies Reader, editado por Henry Bial y Sara Brady (eds). Routledge, New York. 159-169
- Borda, Fals. (1978) “Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla”. Federación para el análisis de la realidad colombiana (FUNDABCO), Bogotá, 38pp.
- Bourdieu, Pierre. (2000) Cuestiones de Sociología, traducción por Martha Pou. España: Editorial Akal, S.A. 157
- Caja Lúdica. (2014) Juego público y comparsa: Módulo de juego público y comparsa para actividades de sensibilización. Edición Editorial Ventana Abierta. 59 pp.
- Caja Lúdica. (2021). Plan Estratégico.
- Cardenas, P. (2005). La noción de juego en Bourdieu: Una posibilidad para la pedagogía de la literatura. Colombia: Folios. Segunda Época. 17-24
- Casaús Arzú, Marta Elena. (2007) Guatemala: linaje y racismo. FyG editores: Ciudad de Guatemala. 339 pp.

- Citro, Silvia y Rodríguez, Manuela. (2020) "Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad". *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23-56.
- Citro, Silvia, Cardona-Rodas, Hilderman y Castro-Carvajal, Julia. (2021) "La obra es la mascarilla mortuoria de la concepción: Imagen corporizada y performance en la enseñanza universitaria en Argentina y Colombia. En Cardona-Rodas, Castro Carvajal y Citro (eds) *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina*. Universidad de Medellín. 103-135pp.
- Citro, Silvia. (2005) El análisis de las performances: Las transformaciones de los cantos-danzas de los toba orientales". En: Schamber, Pablo y Guillermo Wilde (comp.) *Simbolismo, ritual y performance*, pp. 83-119. Buenos Aires: Editorial S/B.
- Confluencia Nuevo B'aqtun. (2014) "El Utziläj K'aslemaal - El Raxnaquil K'aslemaal "El Buen Vivir"". Guatemala.
- Contreras, (2002) "La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades." En Durston, J. y Miranda (comp.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Chile: CEPAL, División de Desarrollo Social.
- Crossley, Nick. (2001) "The Phenomenological Habitus and Its Construction". *Theory and Society* 30, (1) pp. 81-120.
- De Sousa Santos, B. y Tzul Tzul, G. (2015) Exclusiones epistémicas, emergencias y emancipaciones en América Latina. Grabación de la conferencia en el Congreso de la Latin American Studies Association Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=ohq5efaXQ-8&ab\\_channel=CLACSOTV](https://www.youtube.com/watch?v=ohq5efaXQ-8&ab_channel=CLACSOTV)
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009) *Una epistemología del sur*. CLACSO Siglo XXI Editores. 368 pp.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Artículo 1. 6 de junio de 1996.
- Decreto 19-2003. Ley de Idiomas Nacionales. Artículos 5. 7 de mayo 2003. Número 75.
- Gadamer, Hans Georg. (1981) *La razón en la época de la ciencia*. ALFA, Barcelona. 115 pp.
- García, Luis. (2011) "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben". *A Parte Rei*

(74) pp 1-8.

Gomezjara, Francisco. (1986) Técnicas de Desarrollo Comunitario. Fontamara, S.A, México DF; p. 164.

González Ponciano, J. R. (1920) La visible invisibilidad de la blancura y el ladino como no blanco en Guatemala. Memorias del mestizaje. Cultura política en Centroamérica de, 111-32.

Gore, G, and Grau, A. (2014) “Dance, cultural heritage, and the training of future heritage “managers”: Anthropological reflections”. In Fiskvik, A. and Strandén, M. (eds) (Re)Searching the Field: Festschrift in Honour of Egil Bakka. Bergen: Fagbokforlaget, pp. 117-138.

Gore, G. (1999) Textual Fields: Representation in Dance Ethnography. In Buckland, T. (ed) Dance

Grupo de Mujeres Mayas Kaqla. (2004) “La palabra y el sentir de las Mujeres Mayas Kaqla”. Cholsamaj. Guatemala.

Hernández, D. (2019) “15 casos resueltos por las autoridades indígenas de Santa Cruz del Quiché. Aportes al Sistema Jurídico Mayab’ -Tercera Parte-. B’ok’o (Chimaltenango), Iximulew (Guatemala), C.A.

Herrera, Beatriz. (2022) Danza en el museo: propuestas participativas. Actas del XXVII Encuentro Regional del ICOFOM LAM, Ciudad de Guatemala, 25 al 28 de noviembre de 2019. 105-114 pp.

Hobsbawm, E. (2012) Introduction: Inventing Traditions. In E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), The Invention of Tradition (Canto Classics, pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781107295636.001

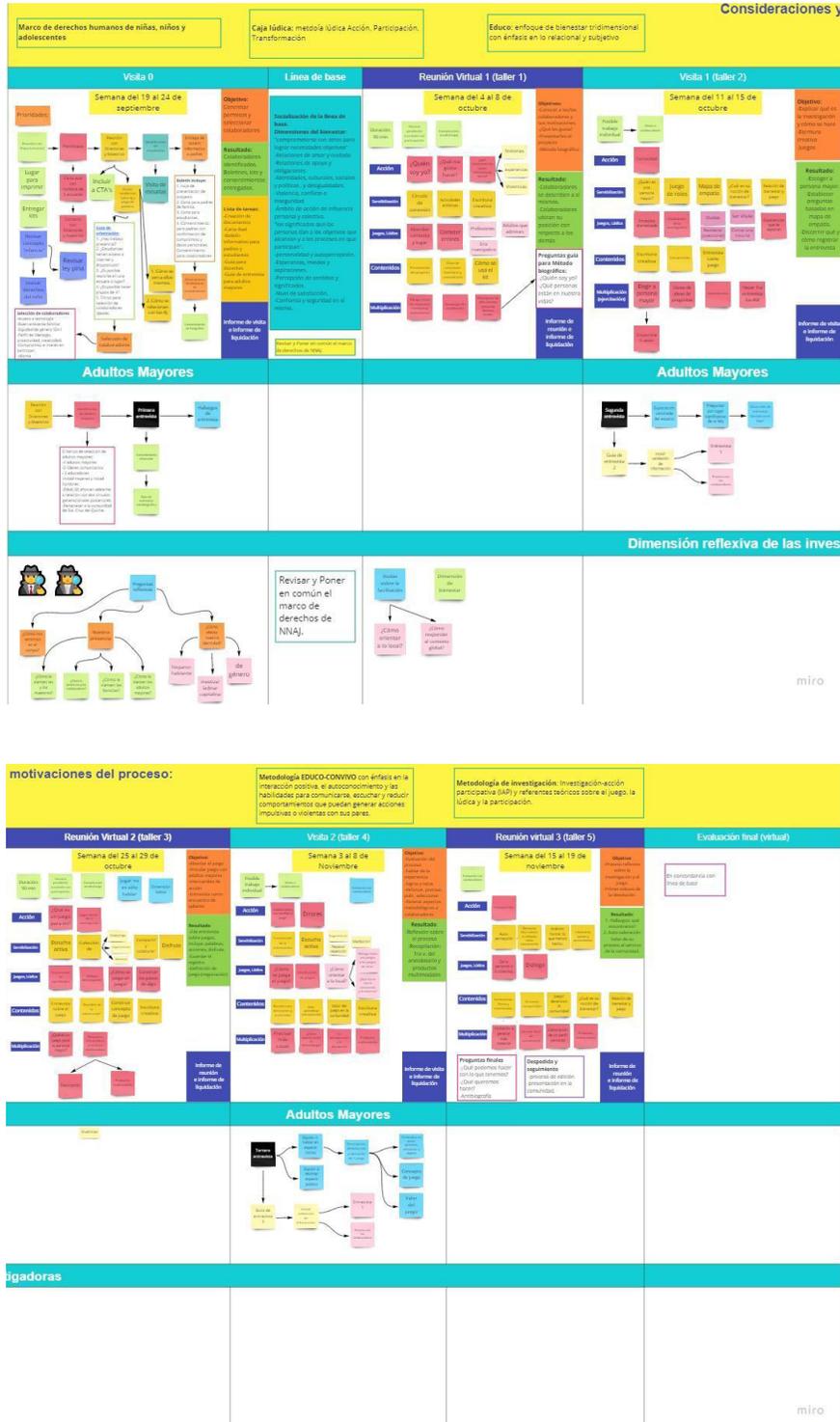
Huizinga, Johan. (2016) The Nature and Significance of Play as a Cultural Phenomenon. En The Performance Studies Reader, editado por Henry Bial y Sara Brady (eds). Routledge, New York. 155-158 in the Field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography. 208-220 pp. London: Macmillan

Instituto Nacional de Estadística Guatemala. (2018). XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. <https://www.censopoblacion.gt/mapas>

- Mujica, Arturo. (2013) Homo Ludens: análisis hermenéutico del juego en dos pinturas de Antonio Lazo. Revista de Investigación. 78 (37). 75-92 pp.
- Municipalidad de Santa Cruz del Quiché (2018). Plan de Desarrollo Municipal y Ordenamiento Territorial 2018 - 2032. <https://www.segeplan.gob.gt/nportal/index.php/planes-2018-2019-departamento-de-el-quiche/file/1374-santa-cruz-del-quiche-plan-de-desarrollo-municipal-y-ordenamiento-territorial-2-019-2-032>
- Nietzsche, Friedrich. (2004) Así hablaba Zaratustra. Panamericana Editorial. Bogotá, 356 p.
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. (1998) Informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica Guatemala: Nunca Más -REMHI-. <http://www.odhag.org.gt/old/html/tomo2c3.html>
- Organismo Judicial. Tribunal Primero de Sentencia Penal, Narcoactividad y Delitos contra el Ambiente [OJ]. Sentencia C-01076-2011-00015 en el proceso que se sigue a JOSE MAURICIO RODRIGUEZ SANCHEZ Y JOSE EFRAIN RIOS MONTT, por los delitos de: 1) GENOCIDIO, Y 2) DELITOS CONTRA LOS DEBERES DE LA HUMANIDAD EN CONCURSO REAL. Casaus Arzú; Guatemala 10 de mayo de 2013.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2007) Raxalaj Mayab' K'aslemalil: Cosmovisión Maya, plenitud de la vida. Maya' Na'oj. Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Quijano, Aníbal. (2011) “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder”. Ecuador Debate 84. 77-87 pp.

# ANEXOS

## 1. Anexo 1: Mediación metodológica



## 2. Anexo 2: Kit de materiales para colaboradores

1. Cuaderno de hojas en blanco 60 páginas.
2. 3 bolígrafos de colores.
3. Caja de crayones de cera 10 colores.
4. 10 hojas de colores o texturizadas 60 gramos tamaño carta.
5. 1 block de pos-it.
6. Pegamento en barra o líquido.

