

# DOSSIER

"Diálogo de saberes"



# El juego en el diálogo intercultural de saberes

**Efraín Rolando Condori Pocoaca**

Universidad Nacional de Luján  
7efraincondori@gmail.com  
catedrabiertaintercultural@gmail.com  
orcid.org/0009-0007-9855-8959

**Beatriz Gualdieri**

Universidad Nacional de Luján  
intercultural.unlu@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-4001-1735

**Verónica Hendel**

Universidad Nacional de Luján – CONICET  
Universidad de Buenos Aires  
catedrabiertaintercultural@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-9535-911X

**Marcela Fabiana Lucas**

Universidad Nacional de Luján  
profmarcelalucas@gmail.com  
catedrabiertaintercultural@gmail.com  
orcid.org/0009-0007-9855-8959

## Resumen

En las últimas décadas, la educación intercultural ha cobrado mayor relevancia en el ámbito legislativo y normativo de la Argentina. Sin embargo, no ha estado acompañada de la producción y circulación de materiales y recursos que ayuden a traducir el reconocimiento de derechos y enfoques en prácticas concretas y cotidianas. En este artículo reflexionamos a la luz de algunas experiencias que se desarrollan en el marco del proyecto “Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde y hacia la interculturalidad” de la Universidad Nacional de Luján. El mismo se propone la creación y recreación de juegos y proyectos lúdicos que constituyan herramientas disponibles y de fácil acceso para sujetos y colectivos que lleven adelante prácticas educativas vinculadas a pensar y hacer desde las interculturalidades. A lo largo del escrito, se describen los modos en que la sistematización y producción de juegos que favorecen el diálogo intercultural resultan de apoyo para la formación de docentes y actores comunitarios, y aportan a la construcción herramientas que favorecen el despliegue de prácticas educativas en las cuales las diversidades entran en diálogo. Es en este sentido que el diálogo intercultural se nutre del diálogo de saberes o puede ser pensado como una forma específica del mismo.

**Palabras clave:** diálogo intercultural; diversidad; juego; kolla aymara, saberes.

---

**Para citación de este artículo:** Condori Pocoaca, E. R., Gualdieri, B., Hendel, V. y Lucas, M. F. (2025). El juego en el diálogo intercultural de saberes. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-13. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.425>

Sección: Dossier Recepción: 01/02/2025 Aceptación final: 27/03/2025



## O jogo no diálogo intercultural de saberes

### Resumo

Nas últimas décadas, a educação intercultural tem ganhado relevância no âmbito legislativo e normativo na Argentina. Porém, esses avanços não têm sido acompanhados pela produção e circulação de materiais e recursos para o reconhecimento dos direitos e das abordagens em práticas concretas e cotidianas. Neste artigo refletimos com base nas experiências desenvolvidas no projeto de extensão "Os jogos como ferramentas pedagógicas e de conhecimento desde e para a interculturalidade" da Universidade Nacional de Luján (Argentina). A proposta do projeto envolve a criação e recreação de jogos e projetos lúdicos disponíveis e acessíveis para sujeitos e coletivos envolvidos em experiências educativas relacionadas ao pensar e ao agir a partir da interculturalidade.

Ao longo do artigo, são descritos os modos pelos quais a sistematização e a produção de jogos que favorecem o diálogo intercultural constituem um apoio à formação de professores e atores comunitários, e contribuem para a construção de dispositivos que beneficiem o desenvolvimento de práticas educativas nas quais as diversidades entram em diálogo. Assim, o diálogo intercultural sustenta-se no diálogo de saberes, o qual pode ser pensado como forma específica daquele.

**Palavras-chave:** diálogo intercultural; diversidade; jogo; kolla aymara; saberes.

---

## The game in the intercultural dialogue of knowledge

### Abstract

In recent decades, intercultural education has gained greater relevance in the legislative and regulatory sphere in Argentina. However, it has not been accompanied by the production and circulation of materials and resources to help translate the recognition of rights and approaches into concrete, everyday practices. In this article, we reflect on some experiences developed within the framework of the project "Games as Pedagogical and Knowledge Tools from and Towards Interculturality" at the National University of Luján. This project proposes the creation and recreation of games and recreational projects that constitute available and easily accessible tools for individuals and groups engaged in educational practices linked to thinking and acting from an intercultural perspective. Throughout the article, we describe the ways in which the systematization and production of games that foster intercultural dialogue support the training of teachers and community actors and contribute to the development of tools that promote the implementation of educational practices in which diversity is brought into dialogue. In this sense, intercultural dialogue is nourished by the dialogue of knowledge or can be thought of as a specific form of it.

**Keywords:** intercultural dialogue, diversity, game, kolla aymara, knowledge.

## Introducción

El proyecto de extensión universitaria “Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde y hacia la interculturalidad” (primera y segunda etapa)<sup>1</sup> de la Universidad Nacional de Luján, busca atender la necesidad de generar herramientas pedagógicas lúdicas que promuevan el juego desde y hacia la interculturalidad, y la interculturalidad desde el juego, en diversos niveles educativos y espacios curriculares, así como en espacios educativos alternativos. En tal sentido, se propone impulsar prácticas que problematicen las diversidades, los procesos identitarios, las problemáticas de racismo y desigualdad social.

A lo largo de las últimas décadas, la “educación intercultural” ha cobrado mayor peso en leyes educativas y diseños curriculares de los distintos niveles educativos formales en la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, estas transformaciones no han sido acompañadas de igual modo por la producción de materiales que impulsen prácticas educativas vinculadas con la interculturalidad. Por ello, este proyecto de extensión, itinerante e interdisciplinario, que articula con distintos espacios y actores individuales, colectivos e institucionales, intenta hacer un aporte frente a esta necesidad.

En una primera etapa, se gestó la idea de comenzar a sistematizar juegos creados por Marta Tomé<sup>2</sup> a lo largo de su trayectoria, los que surgieron como una herramienta educativa potente. En una segunda etapa, se propone la creación y recreación de juegos y proyectos lúdicos que constituyan herramientas disponibles y de fácil acceso para sujetos y colectivos que lleven adelante prácticas educativas vinculadas a pensar y hacer desde las interculturalidades. A través de los materiales a recrear, crear y co-crear buscamos llegar a los diversos actores y colectivos educativos para poner en circulación herramientas con las que se enseñe y aprenda jugando.

En este artículo se comunicarán experiencias en las que se produce el “diálogo de saberes interculturales” a partir de juegos y actividades lúdicas que han permitido desarrollar conciencia social ambiental, histórica, de diversidad cultural e igualdad de las lenguas, culturas y pueblos, pues, desde muchos espacios educativos, se busca llegar a una forma de conocer donde los mismos sujetos sean protagonistas y ese conocer sea solidario y entre pares.

A continuación, se expondrá el marco teórico y la metodología de trabajo, así como las experiencias concretas, centrándonos en tres juegos que posibilitan, además de la co-construcción, la problematización de procesos identitarios, procesos históricos y modos de relacionarnos. Los dos primeros fueron comunicados por Efraín Condori, kolla aymara, integrante del Equipo Docente de UNLu y de los proyectos de extensión mencionados. El tercero, es de creación.

---

<sup>1</sup> En su primera edición se llamó “Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde las experiencias educativas de Marta Tomé” (2019-2024) (Disp. PCD-E N° 256/19 Res. C.S.N° 206/20 Disp. CD-E N° 081/21, Universidad Nacional de Luján). Actualmente, se está comenzando a desarrollar la segunda etapa. En ambos casos, Marta Tomé ha sido parte fundamental del colectivo de trabajo.

<sup>2</sup> Maestra Normal nacional, Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía. Se ha desempeñado tanto en el nivel primario como en la educación superior y en procesos de alfabetización de adultos (DINEA), en diversas regiones del país (CABA, provincia de Buenos Aires, Chaco y Neuquén, entre otras). Ha sido miembro de distintos equipos de trabajo en el Ministerio de Educación de la Nación y de la DGCyE de la Provincia de Bs. As. y coordinadora de los Centros de Investigación Educativa-CIE. Asimismo, coordinó el proyecto de “Mejoramiento de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, dentro del Programa de Acciones Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación. Fue la primera responsable del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación de la UNLu, espacio del cual sigue formando parte.

## Puesta en juego/s

“Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde y hacia la interculturalidad (primera y segunda etapa)” se desarrolla en el marco del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), espacio creado en 1999 con el objetivo de visibilizar la coexistencia problemática de un modelo de educación tradicional occidental-hegemónico y la diversidad de población que “no cumple” con las ideas de blanquedad (Briones, 1998) de dicho modelo, dando lugar a la inferiorización e invisibilización del “otro” frente a un “nosotros” occidental. Desde hace varias décadas, el espacio de articulación del AEIEA trabaja con ALFAR – Espacio Colectivo para Pensar-hacer desde las Identidades, LA WAK´A – Espacio Simbólico Significativo y Encuentro de los Pueblos Originarios del Parque Avellaneda C.A.B.A, y el ISFDyT 105 Dr. Mariano Echegaray (Cdad. Evita, La Matanza) en el marco del Proyecto de Extensión “Cátedra Abierta Intercultural” (CAI)<sup>3</sup> a partir del cual este proyecto de juegos interculturales surge y con el cual dialoga.

La formación docente, históricamente influenciada por un paradigma homogeneizador, con frecuencia ha invisibilizado y negado la diversidad cultural y lingüística que atraviesa y constituye a las sociedades. Por otro lado, el sistema educativo ha surgido con la demanda de la formación de sujetos ciudadanos modernos y para la creación de una “cultura nacional” (Cucuzza, 2007; Villoro, 1998). Influenciados por el pensamiento moderno y positivista, maestros normalistas asumieron la función de “culturizar” a la población por medio de la transmisión de normas, valores y principios civilizatorios: el objetivo principal era formar (disciplinar) individuos dóciles que no alteren el orden social. Como explica Villoro: “(...) la homogeneización de la sociedad no obedece a un plan arbitrario: es un requisito de la modernización del país” (1998, p. 20). Esta tradición, y dicha función civilizadora/homogeneizadora, aún se perpetúa en el sistema educativo y habita en el pensamiento pedagógico de muchos docentes (Davini, 1995). En las prácticas docentes se observa falta y/o escasez (ausencia curricular) de herramientas para trabajar la “diversidad”, tanto en escuelas como en espacios educativos y culturales en general. Frente a métodos y estrategias educativas hegemónicas vigentes, que responden a una perspectiva educativa tradicional, normalista y “bancaria” (Freire, 1974), la sistematización y producción de juegos que favorecen el diálogo intercultural resultan de apoyo para la formación de docentes y actores comunitarios, y aportan a la construcción herramientas que favorecen el despliegue de prácticas educativas en las cuales las diversidades entran en diálogo. Es en este sentido que el diálogo intercultural se nutre del diálogo de saberes o puede ser pensado como una forma específica del mismo.

Si el diálogo de saberes parte del reconocimiento del carácter fragmentario y diverso de la experiencia social y del valor y la relevancia de los saberes negados por la cultura dominante (Di Matteo, 2022), el diálogo intercultural se focaliza en la diversidad cultural: la hace visible, la valoriza y, de este modo, abre la posibilidad de que esos saberes negados y estigmatizados entren en circulación, en diálogo. No pretende negar la existencia de una cultura dominante, sino que pretende ponerla en evidencia. Pero no como una externalidad sino como una dimensión intrínseca de aquello que se ha hecho de nosotros, como condición de posibilidad para poder pensar qué queremos hacer nosotros con ello (Fornet-Betancourt, 2009).

<sup>3</sup> Aprobado y financiado por la UNLu por Resoluciones RES.HCS N° 607/13; N° 049/15; N° 336/18 y N°295/21.

En tal sentido, el proyecto al cual hacemos referencia en este escrito busca fomentar el “juego intercultural” (categoría que está en permanente construcción) como una estrategia educativa que posibilita la inclusión de otras miradas, para garantizar la participación de los sujetos que aprenden y para la construcción de conocimientos de manera colectiva, que no niegue a los sujetos ni a las distintas culturas, sino que parta desde la diversidad.

Somos conscientes que lo “intercultural” es un concepto polisémico cuyo significado se encuentra envuelto en disputas y en constante construcción. En palabras de Catherine Walsh (2011, p. 4)

La interculturalidad, (...), aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. (Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras).

La interculturalidad rechaza el monoculturalismo y el etnocentrismo, basados en la idea de una lógica normativa que pretende desde sí comprender y ponderar las diferencias y se separa, por otro lado, del planteo multiculturalista y de la supuesta inconmensurabilidad entre las culturas; el concepto de interculturalidad que atraviesa esta propuesta asume un carácter descolonial e “interlógico” (Picotti, 2016), que busca la construcción de lo común desde la diversidad y con otros.

Desde esta perspectiva, las diversas realidades sociales entran una gran cartografía social y colectiva, frente a la cual los juegos interculturales constituyen herramientas para atender esas diversidades y preguntarse desde ellas. En este proyecto, la reconstrucción de contextos es clave para la futura apropiación de juegos creados o recreados en otros lugares y experiencias. Para ello, se sostienen reuniones con docentes, estudiantes y espacios culturales; y, al mismo tiempo, “círculos de reflexión”<sup>4</sup> al interior del equipo que integra la Cátedra Abierta Intercultural. Se realizan talleres de juegos y de diseño de juegos, así como materiales para la difusión. A partir de la técnica de entrevista, se registran explicaciones acerca de cómo cada juego fue creado y utilizado y los relatos acerca de los contextos en los cuales esos procesos tuvieron lugar. Se exploran distintas estrategias para llevar adelante las entrevistas evitando caer en las preguntas cerradas o con respuestas dicotómicas. En esta propuesta metodológica tiene una fuerte implicancia el trabajo en torno a la memoria colectiva oral. Se destaca, la red de sujetos construida que permite recordar y narrar las experiencias con los juegos en sus determinados contextos, es decir, que se trabaja con la historia oral de manera espiralada dando cuenta de las huellas del pasado en el presente, así como sobre los procesos contemporáneos de creación de juegos (Rockwell, 2009).

Desde este marco y metodología, se presentan aquí dos juegos tradicionales kollas: “El zorro y las ovejas” y “Qarne”; y un tercero que parte de la influencia de lenguas originarias en el castellano. Se describen y se explicitan planteos a los que conduce el diálogo de saberes que surge en el jugar, en la contextualización abierta a la escucha y en la sistematización de los juegos.

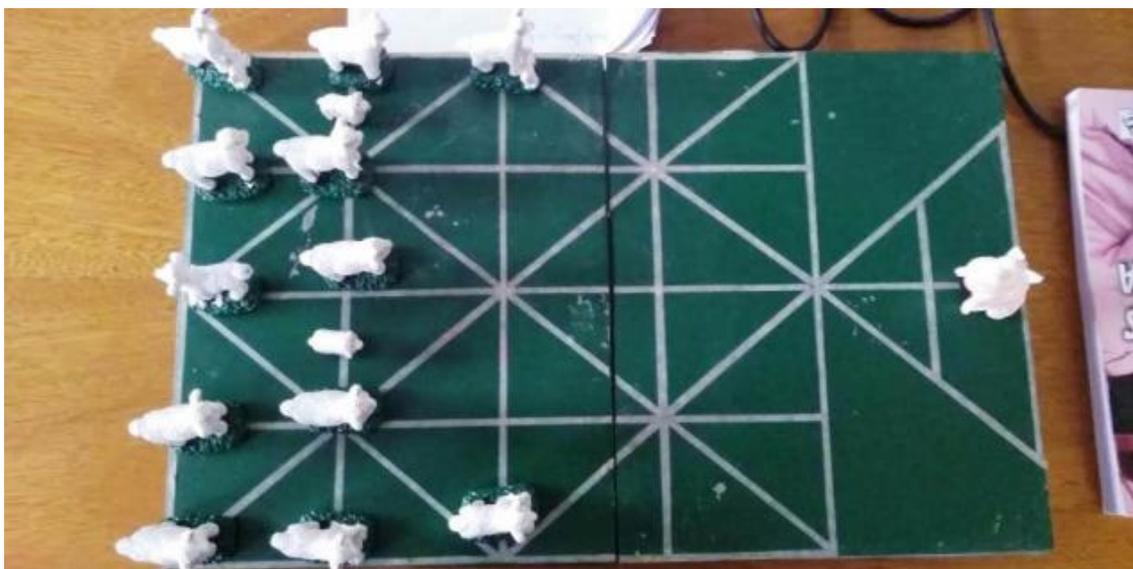
---

<sup>4</sup> Los “círculos de reflexión” están inspirados en la experiencia del IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina) e implican la pregunta de sentido como un activador de reflexión frente a la realidad concreta que permite que el conocimiento se resignifique en la circulación de la palabra. La pregunta juega un papel clave dado que permite tensar en el sujeto y su subjetividad las diferentes creencias y preconceptos.

### **El zorro y las ovejas**

Es un juego de estrategia y quienes participan tienen que pensar cómo moverse para acorralar al zorro o para sacar del juego a las ovejas, de acuerdo con el rol asignado. El tablero consta de un cuadrado grande que representa el lugar donde pastorean las ovejas y un triángulo, en el extremo, que figura la gruta del zorro. Líneas horizontales, verticales y diagonales conforman caminos para que se opte en el desplazamiento de las fichas. Doce ovejas se colocan en el extremo del cuadrado y el zorro en la salida de la cueva. El propósito del zorro es atrapar las ovejas (“come” la pieza de manera similar al juego de las damas); el de las ovejas no dejarse comer y acorralar al otro (ellas no pueden “comerlo”) (Figura 1 y 2).

*Figura 1. Tablero y fichas zoomorfas artesanales en yeso (elaboración de Efraín Condori, 2019)*



*Fuente: Registro propio*

En la presentación del juego en distintas instituciones (escuelas primarias, institutos de formación docente, bibliotecas, espacios culturales y universitarios), se resalta la procedencia del juego (incluso contamos con una foto donde el tablero está tallado en un cerro declarado Patrimonio cultural de la Comunidad de Pan de Azúcar) y que participan animales que son parte de la cotidianeidad en comunidades aymaras: llevar a pastar ovejas, guardarlas en el corral, protegerlas del zorro es tarea del día a día. En escuelas de primaria (EP 97 y 138 de Ciudad Celina), estudiantes las han reconocido en sus primeros años de vida o como parte de la vida de sus “abuelitos”. También estudiantes de educación primaria para adultos han recordado estas prácticas culturales (EPA 703, San Justo).

Figura 2. Tablero y fichas realizadas por estudiantes de la E.P. N°97 (La Matanza, 2022)



Fuente: Registro propio

Antes de iniciar el juego se hace referencia a aspectos de la cosmovisión del pueblo kolla aymara, especialmente a un consejo de “los abuelitas y abuelitos”: *TAQINISA MAYAKI SARNTAÑANI. JANI KHITISA Q’ITPANTI. TAQISA UTJIRINIPAN. JANI KHITIRUSA PISPANTI. Que todos vayamos juntos. Que nadie se quede atrás. Que todos tengan lo necesario. Que a nadie le falta nada.*

Por otro lado, desde la perspectiva hegemónica, tendemos a catalogar a las ovejas como buenas y al zorro como malo. Cabe señalar que este último, según refiere Efraín Condori, no es visto de manera negativa en su comunidad aymara, pues es parte del equilibrio: si bien el zorro puede estimarse como un animal provocador también es quien señala la época de siembra, la llegada de las lluvias, etc. En tal sentido, se explicita lo situado de las valoraciones.

Cuando se implementó este juego en escuelas de Celina (La Matanza), varios estudiantes lo reconocieron, describían la dinámica y utilizaban expresiones como “hay que acorralar al zorro”. Quienes ponían en juego dichos saberes formaban parte de familias de origen boliviano, no todas en convivencia con el aymara, sino también con el quechua. Esto permitió revisar la procedencia, y no adjudicarla solo a los kolla-aymaras, sino extenderla a los quechuas. En alguna oportunidad, una madre fue invitada y, como experta, explicó estrategias para acorralar al lobo. De manera que el juego apareció, además, como una posibilidad de encuentro intergeneracional y de valorización de saberes que a menudo permanecen ocultos, invisibilizados (Tomé et al., 2025, pp. 10-12).

En muchas oportunidades, se realizó una recreación del juego: “poniendo el cuerpo”. El tablero fue delimitado en el suelo y se distribuyeron gorros de ovejas (hechos con guata) y uno de zorro, para asignar los roles: algunas personas representaban a las ovejas y otra al zorro. Esta modalidad de juego habilitó debates e intercambios muy interesantes, especialmente entre quienes representaban a las ovejas y se hallaban ante el desafío de pensarse con las otras, debían moverse sin dejar espacio para que las atrapara el zorro; es decir, juntas, pues sólo ganan las ovejas si se mueven en grupo, ya que necesitan trabajar y caminar juntas para no ser sacadas del juego por el zorro. Esto concuerda con la enseñanza de los mayores “Que todos vayamos juntos. Que nadie se quede atrás...” que siempre se comparte

antes de jugar. Si se olvida el consejo, si no se ponen de acuerdo y cada uno se mueve individualmente, son atrapadas por el zorro.

En aquellas oportunidades en que se jugó de este modo en espacios universitarios surgieron tensiones de distinto tipo. Por un lado, limitaciones espaciales dado que no es común encontrar grandes espacios libres de silla, mesas, etc. Por ejemplo, en el caso de la Maestría en Educación Popular de Adultos (UNLu), quienes participaban tuvieron que desplazarse hacia otro piso y mover parte del mobiliario. Es decir, la disposición del espacio universitario parecería no contemplar este tipo de actividades dentro de las instancias de formación previstas. En esa ocasión, tuvieron lugar diversos debates entre las "ovejas" en torno a cómo avanzar, algunas tomaron decisiones individuales, otras se paralizaron y, por momentos, lograron decidir colectivamente (Figura 3). En una experiencia más reciente, en otra sede de la misma universidad, a pocos minutos de comenzar el juego que se había montado en un *hall*, un docente salió de un aula cercana a pedir que se hiciera silencio dado que ellos sí "estaban dando clase". Surgen aquí interrogantes acerca del lugar del juego en los espacios de educación superior, en general, y, más específicamente, del juego intercultural. ¿Por qué en la universidad no se suele jugar? ¿Qué tipo de saberes circulan? ¿Acaso al jugar no se comparten saberes? ¿No se enseña y se aprende?

*Figura 3: Estudiantes de la Maestría en Educación Popular de Adultos jugando a "El zorro y las ovejas" en el marco del seminario "Sujetos, culturas y pedagogías". (UNLu-sede CABA, 2019)*



*Fuente: Registro propio*

El juego no solo entretiene, sino que también desafía a pensar estrategias, posibilita reflexionar sobre actividades cotidianas de comunidades kollas, así como en las formas que se eligen para relacionarse y moverse. En esta modalidad de juego representando a los animales, se evidenciaron las dificultades de quienes jugaban para moverse haciendo acuerdos, el cuidado de la posición propia y de quienes conforman el colectivo.

### **El qarne**

Se juega en la comunidad kolla aymara. El contexto de este juego y el juego en sí mismo, todavía no han sido compartidos en espacios educativos/comunitarios, pero han llevado al debate en círculo de reflexión al interior de la propia Cátedra Abierta Intercultural. También fue compartido por Efraín Condori (oriundo de Colina Blanca, La Paz, Bolivia) y sus familiares de Ingavi del Departamento de La Paz.

Cuando una persona parte de este plano (a otro), se acompaña esa partida durante nueve días y nueve noches. Familiares y amigos desarrollan distintas actividades, específicas del día, por ejemplo, el lavado de la ropa y la quema de lo que no se ha repartido y otras, como este juego, por la noche. En él pueden participar dos o más personas. Se emplean 24 o 12 huesitos de cordero o de llama. La carne de esos animales se ha usado previamente como alimento, después los huesitos se aprovechan para jugar (en otras ocasiones, para construir instrumentos musicales) (Figura 4).

Quienes participan tienen que plantear un lugar al que desean visitar. Se tiran con un cubilete o con la mano la totalidad de los huesos (12 o 24 huesitos). Cada participante o grupo tiene que obtener 12 (o 24) que caigan hacia arriba, es decir, la parte más calada a la vista. En el caso de que un hueso o más queden hacia abajo (con la superficie más lisa arriba), se retiran y dejan de arrojarse en las vueltas sucesivas. Quien participe tendrá que tirar con los que les quedan e ir contando cuántos le salen con la zona más calada hasta llegar al número deseado. Si se juega con 12 piezas, se puede jugar sobre un tari (aguayo chiquitito) en una mesa, pero si no, sobre el suelo, porque es necesario más espacio.

Si quien juega queda sin huesos porque fueron saliendo con la superficie lisa, pierde y el juego está indicando que no es conveniente hacer ese viaje que deseaba... Si obtiene la cantidad con la que empezó, en sucesivas partidas, quiere decir que quien murió tenía que partir, que era su momento, y que es conveniente realizar el viaje. Ahora bien, hay otra posición de acuerdo con la cual si el hueso cae "parado", con los bordes redondeados arriba, eso indica que la persona no debería haber partido en ese momento... Que no era tiempo todavía y se interrumpe el juego. Es una alternativa poco frecuente, pero puede producirse.

*Figura 4. Huesos con superficie calada y con superficie lisa.*



*Fuente: Registro propio (2024)*

A lo largo del juego se interpela a los participantes con preguntas acerca de cómo se llevaba con quien ha fallecido, qué discusiones había tenido. Para acompañar el juego del Qarne, se reparten unas hojitas de coca; pueden participar tanto mujeres como hombres. Según cuenta Efraín Condori, se juega:

(...) porque la muerte no es algo visto desde la cosmovisión, como la tristeza de Dios, claro. (...). Tienen que estar felices, se ríen, digamos, nos reímos al jugar. Esto juega el abuelo de 60 años, de 50, hombres y mujeres, niños. Entonces en un velorio no se puede estar triste y por eso es que el juego entra (...) Bonito que murió, bonito, digamos, que ha partido. (Conversación en la CAI con Efraín Condori, 2024).

Esto implica un debate en el seno de la propia CAI y él plantea que para el pueblo kolla-aymara, la muerte “no existe”.

El juego posibilita conversar sobre la relación que se tenía con quien ha fallecido y también preguntarse y dialogar sobre por qué ha muerto, si era su tiempo para partir o se adelantó, si quedan situaciones pendientes con el fallecido se le puede pedir disculpas, o agradecerle durante el juego. Es decir que se pone en juego también el vínculo entre quien participa y quien ha partido.

En algunos miembros de la CAI, la existencia de este juego como un rito frente a la muerte produjo incomodidades: cómo jugar si uno está triste. Y se visibilizó asimismo la dificultad de aceptar otra concepción de la muerte, hasta la puesta en duda de la misma.

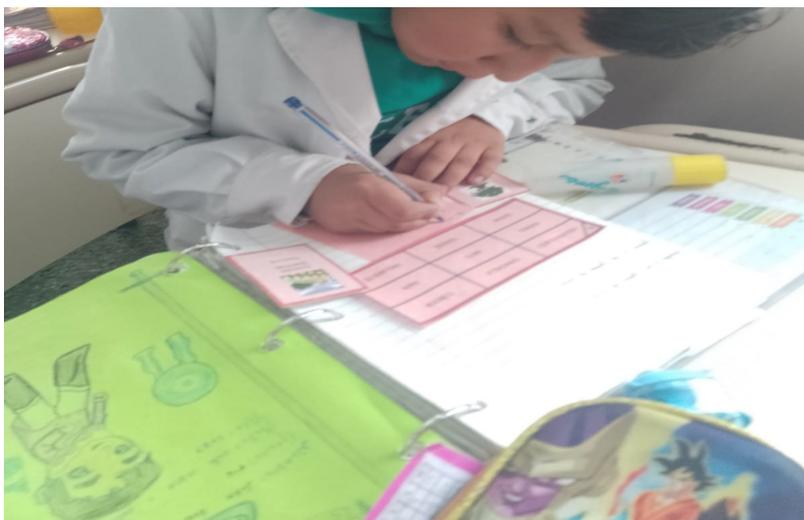
En el marco del proyecto, hemos terminado de editar el libro *Juegos y actividades lúdicas para el diálogo intercultural* (Tomé et al. 2025). En el proceso de redacción se debatió si incorporar este juego, que no se puede jugar en espacios educativos o culturales ya que el contexto pide que sea jugado durante un velorio. Sin embargo, primó la idea de incorporarlo al libro porque muestra una concepción sobre un hecho natural como la muerte muy distinta de la que se vive en muchos hogares y se consideró enriquecedor dado que exhibe que distintos grupos culturales pueden experimentar procesos de la vida de diversa manera.

### ***La lotería de palabras que el castellano toma de lenguas originarias: aymara, guaraní, mapuzungún y quechua***

Una primera versión de la lotería surgió durante 2004 y 2005 a partir del trabajo con estudiantes que convivían con el guaraní, el quechua y el aymara (en la escuela secundaria 40 (Ciudad Evita) y la escuela primaria 13 (distrito 14 de CABA) donde trabajaba Marcela Lucas. Después se hicieron nuevas versiones, incorporando el mapuzungún en un trabajo para el Ministerio de Educación de La Nación (Lucas, 2010) y en reciente publicación de la CAI (Tomé et al, 2025).

La lotería incluye las lenguas que han dejado más huellas; la alta presencia de vocablos quechuas y guaraníes probablemente se deba a que durante la invasión hubo un período en el que estas lenguas (y el náhuatl) se emplearon por el colonizador en la evangelización, pues “los frailes eligen las lenguas que, por el número de hablantes, su prestigio cultural y su extensión geográfica eran las más difundidas en zonas amplias” (Gerzanstein et al, 1998, p.6) (Figura 5).

Figura 5. Estudiante de 4to año de la EP N° 97 de Ciudad Celina jugando a la Lotería (La Matanza, 2023).



Fuente: Registro propio.

En múltiples espacios en los que se jugó, la presentación se realizó con una somera historización de la imposición del castellano durante la invasión española y también, de manera general, sobre los lugares geográficos en los que se hablan, tensionando así la noción de frontera. Esto ha dado lugar, en ocasiones, a que estudiantes conversaran espontáneamente sobre sus conocimientos lingüísticos y, además, sobre procesos históricos como, por ejemplo, torturas a pueblos originarios ("les cortaban la lengua"), conflictos territoriales (pérdida de territorios de Bolivia con Perú y Chile), luchas por la independencia y la participación de mujeres en ella, específicamente en La Coronilla, el 27 de mayo de 1812. (Condori et al 2023)

A lo largo del juego, docentes y/o jugadores adultos manifestaron sorpresa frente al vocabulario cotidiano proveniente de pueblos originarios. Quienes conocían las lenguas lo reconocían abiertamente, con orgullo. Las infancias bilingües o multilingües se acercaban para mostrar su conocimiento, manifestando expresiones de saludos u otras en la lengua de uso en sus hogares.

Para este diálogo de saberes resultó esencial la escucha de quienes coordinaban, ceder la palabra a quienes juegan, recibirla para construir "junto con".

### Aportes finales

Acordamos con Catherine Walsh (2011, p.35) cuando expresa que:

La interculturalidad representa un proceso, proyecto, herramienta y meta de acción e intervención dirigida a las estructuras, instituciones y relaciones que componen el Estado y la sociedad, buscando su transformación y re-creación bajo criterios fundados en la equidad, la igualdad, la diferencia histórico-ancestral, y la de-colonialidad, en nuevas maneras de interrelacionar, articular, coordinar, complementar, con-vivir y ser solidario. De esta forma, la interculturalidad no pretende promover la inclusión de "minorías" dentro de lo establecido, sino reconstruirlo a partir de la conjunción de lógicas, saberes, prácticas, perspectivas, seres y sistemas de vivir distintos.

En ese sentido, en el proyecto de extensión no se pretende “la inclusión de minorías dentro de lo establecido, sino reconstruirlo” partiendo del entramado de saberes, de perspectivas, de maneras de vivir y de relacionarse (Walsh, 2011, p.35). El diálogo intercultural pone en tensión representaciones de quienes juegan y/o de quienes están socializando el juego, posibilitando la reflexión sobre formas de relacionarse. Deconstruye prácticas naturalizadas, poniéndolas en debates. Se comunican y se aprenden saberes de otros que incluyen prácticas comunitarias a partir de muchos juegos. Las culturas conviven no libres de tensiones, y ponerlas en diálogo favorece una posición valorativa respecto de las diversidades que nos constituyen, y estimula el desarrollo de la escucha, con el propósito de desterrar posturas que inferiorizan a algunas personas y jerarquizan a otras. Para desmontar dichas jerarquizaciones, la escucha y el aprender a escuchar (Lenkersdorf, 2008) se erigen como centrales en este proyecto. Como sostienen Gualdieri y Vázquez (2018, p. 163): “La posibilidad de construcción de un contexto educativo para un real ‘diálogo de conocimientos’ conlleva participación, un colectivo del cual ser parte, del cual sentirse parte. Es allí donde se da la construcción y retroalimentación continua de conocimientos.”

El debate que suscita el conocimiento de cada juego, como el caso de “El zorro y las ovejas”, permite reconocerse en la circulación de saberes, aporta a replantearse categorías que sostienen el hacer/sentir/pensar de los sujetos. En el proceso de puesta en práctica de este juego en contextos escolares, adultos de las familias se convirtieron en enseñantes; también estudiantes enseñaron a sus maestras y a los integrantes de la CAI, lo que ha promovido el aprendizaje de todos y entre todos.

Tanto en las escuelas como en otros ámbitos educativos con niñas, niños, jóvenes y adultos, se ha privilegiado el trabajo colectivo y los espacios de encuentro. Son estas instancias las que, junto con la escucha, hacen que los juegos habiliten situaciones donde el diálogo intercultural se torna posible. En este sentido, constituyeron instancias de formación continua entendidas como un aprendizaje “junto con”, una co-formación mutua que permite hacer visible la existencia de otros saberes y formas de ver, entender, sentir y habitar el mundo que se tiende a negar y estigmatizar.

## Referencias

- Briones, C. (1998). *La alteridad del “Cuarto Mundo”: una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones Colihue.
- Condori Pocoaca, E.; Lucas, M.; Hendel, V. (2023). "Que todos vayamos juntos, que nadie se quede atrás". Experiencias interculturales que nos transforman. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, vol. 15, p. 123 – 140.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Di Matteo, Álvaro J. (2022). Movimientos populares y diálogo de saberes. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.050>
- Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización*. CGEIB.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Gerzenstein A.; Acuña, L.; Fernández Garay, A, Golluscio, L. y Messineo, C. (1998). *La educación en contexto de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Gualdieri B. y Vázquez M.J. (2018), Del "otro" al "nos-otros": metodologías y diálogos desde el sentipensar del Sur. Acerca de formaciones e interculturalidades. En: P. Medina (Coord.), *Pedagogías del Sur en Movimiento. Investigación y Educación. Descolonizar El Camino*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, pp. 158-178.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés editores.

Lucas, M. (2010) Diversidad lingüística en Argentina. Herramientas para el aula. (Documento interno.) Ministerio de Educación de La Nación.

Picotti, Dina. (2016). Existencia e interculturalidad. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 18(1), 69-77.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Tomé M., Chiaravalloti, N.; Condori Pocoaca, E.; Hendel, V.; y Lucas, M. (2025). *Juegos y actividades lúdicas*. Cátedra Abierta Intercultural. <https://padlet.com/juegosinterculturales/reflexiones-y-materiales-en-torno-al-di-logo-intercultural-k2ljkjlj47xonuk3i/wish/Ae2RavzNdvDAanz4>

Villoro, L. (1998). "Del Estado homogéneo al Estado plural" en *Estado plural, pluralidad de culturas*. UNAM/Paidós (pp.13-62)

Walsh, Catherine (2011). Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/101.pdf>

### Biografía de autores/as:

**Efraín Rolando Condori Pocoaca.** Profesor en Educación Primaria. Diplomado "Semiótica Andina". Diplomado: "Buen Vivir y Filosofía Andina". Diplomado "Medicina ancestral y terapia alternativas". Docente en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de la Universidad Nacional de Luján. Participante en diferentes proyectos de extensión e investigación de Cátedra Abierta Intercultural.

**Beatriz Gualdieri.** Licenciada y Doctora en Lingüística. Docente responsable del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Directora y participante de diferentes proyectos de extensión y de investigación de la Cátedra Abierta Intercultural.

**Verónica Hendel.** Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora adjunta del CONICET. Docente en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Directora y participante de diferentes proyectos de extensión e investigación.

**Marcela Fabiana Lucas.** Profesora de Castellano Literatura y Latín y Especialista en Ciencias del Lenguaje (ISP Joaquín V. González). Postítulo en Pedagogía de la Lectura Literaria con especialización en Literatura infantil (Fundación Mempo Giardinelli). Diplomada en Literatura Infantil (UNVC). Maestranda en Literatura para niños (UNR). Participante en diferentes proyectos de extensión e investigación de Cátedra Abierta Intercultural.