

Un balance de la cuestión de lo lúdico en Argentina

Mariela Losso

61

Resumen

Este artículo se basa en un corpus de datos provenientes de fuentes primarias: entrevistas realizadas a diferentes agentes sociales sobre la relevancia de las experiencias lúdicas en las vidas y en los territorios de las infancias. Se realizó una triangulación con fuentes secundarias: leyes, documentos curriculares, escritos académicos y relevamientos de población. La exégesis de las regulaciones vigentes en el país permitió identificar las formas en que se presenta –o se omite– lo lúdico como derecho fundamental de las infancias. Se concluye con una reflexión sobre los procesos teóricos, políticos y educativos y las formas que abordan el *ludismo*, proyectándolo como parte esencial de la vida. En este sentido, se reivindica lo lúdico y su tratamiento en producciones académicas y políticas, en los programas educativos y, especialmente, en la construcción de nuevos espacios-tiempos para que niñas y niños puedan gozar plenamente del derecho al juego.

Palabras clave: lúdico; juegos; jugar.

Abstract

An assessment of playfulness in Argentina

This paper is based on a corpus primarily sourced from interviews with varied social agents on the relevance of ludic experiences in the lives and spaces of childhoods. Furthermore, a secondarily-sourced triangulation was carried considering laws, curricular documents, academic writings and censuses. The exegesis of the current country's regulations has allowed for an identification of the ways used to present – or conceal – playing as a fundamental children's right. To conclude, there is a reflection upon the theoretical, political and educational processes and over the ways in which playfulness is approached, being broadcasted as an essential part of life. In this vein, playfulness and its treatment are claimed in political and academic productions, in educational programs and, especially, in the settlement of new space-times so that children can thoroughly enjoy their right to play.

Keywords: playfulness; playing activities; ludic experiences.

Resumo

Um balanço sobre a questão do lúdico na Argentina

Este artigo baseia-se em um corpus de dados provenientes de fontes primárias: entrevistas com diferentes agentes sociais sobre a relevância das experiências lúdicas nas vidas e nos territórios das infâncias. Foi feita uma triangulação com fontes secundárias: leis, documentos curriculares, escritos acadêmicos e pesquisas populacionais. A exegese dos regulamentos vigentes no país permitiu identificar as formas em que se apresenta – ou se omite – o lúdico como direito fundamental das infâncias. Conclui-se com uma reflexão sobre os processos teóricos, políticos e educacionais e sobre as formas que abordam o ludismo, projetando-o como parte essencial da vida. Nesse sentido, reivindica-se o lúdico e seu tratamento em produções acadêmicas e políticas, em programas educacionais e, especialmente, na construção de novos espaços-tempos para que meninas e meninos possam desfrutar plenamente do direito de brincar.

Palavras-chave: lúdico; jogos; brincadeiras.

Introducción

Este artículo pretende esbozar un panorama de la cuestión lúdica en Argentina, con base en análisis de datos primarios recolectados por medio de entrevistas a diferentes agentes sociales en el período 2004-2016. La investigación enfocó la relevancia de experiencias lúdicas en las vidas y en los territorios de las infancias. En forma complementaria, se analizaron registros audiovisuales, fotografías y producciones artísticas de las comunidades. El corpus se amplió con datos provenientes de fuentes secundarias: censos, encuestas, documentos de instituciones e informes de relevamientos sociales.

La descripción es producto del análisis de diversas fuentes, basada en una perspectiva que reivindica el *ludismo humano* como derecho fundamental desde el nacimiento. En este sentido, se recuperan normativas vigentes para interpretar en ellas la relevancia que se otorga a la experiencia lúdica como un derecho a ser garantizado. Se considera que las regulaciones son un punto de partida para la institucionalización de discursos-prácticas que, efectivamente, otorgan viabilidad a la existencia de lo lúdico en las trayectorias vitales, especialmente de las generaciones más jóvenes.

Cabe destacar que el estudio analiza un corpus de normativas vigentes en Argentina. Considerando la extensión del país y que no todos los documentos legales se encuentran en bancos digitales, no ha sido posible abarcar todas las jurisdicciones. Sin embargo, por medio de entrevistas y reportes de investigaciones, se puede configurar una síntesis del estado actual de las regulaciones y la presencia o no de aspectos vinculados a lo lúdico. Otro aspecto relevante es la continuidad que se plantea con otros países de América Latina que han adherido a convenciones internacionales, en particular la Convención de los Derechos de los Niños (ONU. CDN, 1989).

Argentina participa y está representada, junto a otros países de la región, en organizaciones internacionales dedicadas a la investigación y seguimiento de las prácticas vinculadas a las infancias. Cabe destacar que en los últimos años se ha enfatizado el derecho al juego con convocatorias específicas para tal fin. Un ejemplo son las conferencias mundiales y regionales de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), donde se ha debatido sobre la necesidad imperante de devolver el tiempo lúdico a las infancias.

Las líneas de acción propuestas por los colectivos académicos participantes en las conferencias se centran en la reivindicación y fortalecimiento de los preceptos de la CDN, en particular por el bienestar y el derecho de las infancias al juego. Se considera que este derecho debe estar contemplado en las leyes educativas, en los diseños curriculares y en la adecuación de instituciones y prácticas pedagógicas que diferencien claramente los tiempos de juego de los dedicados a otros tipos de actividades. Al analizar los espacios educativos, se ha concluido que en las últimas décadas se produjo un énfasis y extensión del tiempo escolar dedicado a tareas en detrimento del juego. El tiempo lúdico ha sido progresivamente desplazado a los márgenes escolares sin considerar que es indispensable para las infancias.

Las investigaciones más recientes que sustentan los debates referentes al lugar del juego en la vida de niñas, niños y jóvenes sirven como estado del arte sobre la relación

juego-pedagogía, en el contexto de las instituciones educativas. En este estudio, se intenta extender la mirada hacia otros espacios que habitan las infancias y que son regulados y reguladores de la experiencia lúdica. Se plantea una reflexión crítica que pueda ser un aporte para nuevas lecturas sobre el *ludismo* y sus formas en los espacios escolares, con eje en su relevancia en la vida social de las infancias y su proyección en toda la experiencia vital. A tal fin, se hicieron entrevistas a niños y a adultos sobre el juego en su vida cotidiana. Los datos dan cuenta que estas experiencias tienen un lugar privilegiado en la memoria durante toda la vida como hitos en la socialización de los sujetos y están relacionados con sus experiencias escolares.

Perspectivas en juego para iniciar la escritura

Este trabajo se fundamenta en la perspectiva teórica sobre juego de Johan Huizinga. Se consideran también aportes de Roger Caillois, Jean Chateau y Jean Duvignaud.

Huizinga ([1938] 2007) plantea el juego como cultura y hacedor de cultura y su vinculación con la libertad. Todo juego es, antes que nada, una actividad libre, “el juego por mandato no es juego”, se puede definirlo como una acción libre, sentida como ficticia, y situada como al margen de la vida cotidiana, capaz, sin embargo, de absorber totalmente al jugador. Es una acción desprovista de todo interés material y de toda utilidad que acontece en un tiempo y un espacio previamente determinados, se desarrolla con orden a reglas establecidas y suscita en la vida relaciones entre grupos que deliberadamente se rodean de misterio. En el juego, se establece una desvinculación, tal como lo explica Chateau (1976, p. 14-16):

Estoy en el juego, ya no estoy en el mundo de los adultos. Poseo en adelante un mundo para mí, mundo en el cual puedo ejercer mi soberanía: puedo ser el padre, el maestro, el rey. Esta desvinculación traza así mi personalidad, la destaca con un grueso trazo, y al mismo tiempo le acuerda nuevas potencias. Por el juego me agrando escapándome del dominio en el cual no era más que un sujeto, que un niño. [...] Esta desvinculación es lo único que permite no temer una comparación –siempre desfavorable– entre la realización verdadera en el plano lúdico y el modelo del plano de los adultos.

Chateau (1976) aporta una perspectiva sociológica del juego y las infancias, vinculada al proceso de socialización, si bien sus trabajos más difundidos acentúan cierto carácter “productivo del juego” en función de sus aportes al desarrollo de la personalidad, esto no se confunde con el énfasis que atribuye a la relevancia para la infancia del juego por el juego mismo. Esta última perspectiva es la que se recuperó para analizar el lugar del juego en las biografías de los entrevistados.

Caillois amplía su definición desde una perspectiva sociológica y plantea, citando a Huizinga ([1938] 2007), que “el juego se aparta de la vida corriente por su lugar y por su duración [...]. Se juega dentro de determinados límites de tiempo y espacio. Agota su curso y su sentido dentro de sí mismo”. El juego es una actividad libre y voluntaria porque le sirve al jugador para escaparse de la vida corriente de tal forma que se debe realizar cuando el jugador tenga ganas, entregándose a él

espontáneamente y sin ser obligado. También es incierto, ya que su desarrollo no puede estar predeterminado y la duda sobre el resultado debe prolongarse hasta el final, pues de no ser así se perdería el interés; ejemplo de eso son los juegos de habilidad, como el ajedrez, que no divertiría si se sabe que alguien va a ganar sin esfuerzo e infaliblemente.

En esta línea de análisis, el juego es una actividad improductiva, porque no crea ninguna riqueza u obra, en lo que se distingue del trabajo y del arte. Al final de la partida, todo puede y debe volver a empezar en el mismo punto. Es reglamentado dado que se realiza en un espacio y tiempo y es necesario que en estos se sustituyan las leyes de la vida ordinaria por reglas precisas, arbitrarias e irrecusables, que es preciso aceptar como tales y que presiden el desarrollo correcto de la partida. Cuando existe un tramposo, este finge respetar las reglas, aunque no sea así, pero no destruye el juego ya que, aunque las rompa, proclama su validez con la intención de no ser descubierto. Quien destruye el juego es la persona que se niega a jugar denunciando lo absurdo de las reglas. Ficticio porque la acción es acompañada de una conciencia específica de la realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente. Es una característica propia de los juegos de representación.

Otro aporte de Caillois (1958) para el análisis realizado de los juegos mencionados en las entrevistas de esta investigación fue su clasificación de los juegos, realizada considerando factores como la competencia (Agón), el azar (Alea), el simulacro (Mimicry) o el vértigo (Ilinx) y sus conceptos de *paidia* y *ludus* para explicar las manifestaciones y restricciones de los impulsos enérgicos. En el clásico libro *El juego del juego*, Duvignaud (1982) aborda el juego y sus significados dentro de la potencialidad creadora del hombre. Lo caracteriza como una ruptura con un orden establecido, aunque, al mismo tiempo, establece otro orden, paralelo y temporal, que se agota en el juego. Bajo esa perspectiva, analiza hábitos, formas, territorios, estilos, usos y manifestaciones acerca de cómo se delimitan los espacios lúdicos.

Las investigaciones referenciadas se realizaron en contextos educativos, pero sus resultados trascienden los marcos escolares y dan pistas sobre las experiencias de las infancias respecto al juego genuino. Niñas y niños son capaces de crear mundos paralelos desde el juego, que traspasan toda frontera preestablecida, incluso la escolar.

Aunque en la educación sistemática prevalezca el énfasis en el aprendizaje de conocimientos socialmente validados (lógica en la que impera su utilidad social), diferentes corrientes educativas han problematizado esta cuestión desde las primeras décadas del siglo 20, para liberarse de este yugo utilitario. Actualmente, se consolidan debates sobre las trayectorias escolares de las nuevas generaciones para poner en relevancia otro tipo de experiencias –especialmente la lúdica–, como parte esencial en toda vivencia educativa humana.¹ Esto es coherente con la perspectiva garantista de los derechos fundamentales de las infancias, subrayando el derecho al juego y el

¹ Aunque no todas las experiencias estén documentadas, se han relevado trabajos colectivos de docentes que generan propuestas centradas en el juego, desprovistas de toda finalidad ajena al aspecto lúdico. Especialmente en instituciones de educación infantil (jardines de infantes y jardines maternos), se debaten y concretan propuestas que tienden a ampliar los espacios y tiempos para el juego como parte esencial de la educación de los niños. Esta información se ha recopilado en entrevistas realizadas a docentes y en documentos institucionales.

respeto de sus necesidades. Ambos se conjugan en el enfoque del *ludismo* como una necesidad humana histórica y vital.

El presente trabajo no tiene como eje de análisis una historización del juego, pero ha resultado pertinente considerar las historias lúdicas de diferentes generaciones para encontrar continuidades, rupturas y la desnaturalización de discursos acerca del juego como acto únicamente infantil –e.g. el dicho “jugar es cosa de chicos”–. Esos discursos no solo contienen una significación sobre el jugar, sino que la proyectan socialmente. Analizar los discursos –prácticas rememoradas por diferentes generaciones– ha dado cuenta de la relevancia del juego como experiencia humana.

Otra perspectiva considerada es la exégesis de regulaciones vigentes en Argentina, que contienen el juego como parte de su letra normativa. Se triangularon fuentes y datos actuales con referenciales de otras épocas para comprender los procesos en una continuidad histórica que implica quiebres, hitos, producción y consolidación de discursos. Dicho análisis se constituye en un aporte para la comprensión de los cambios en los marcos regulatorios y las prioridades en las agendas políticas.

Cabe mencionar que se tomaron decisiones metodológicas que fueran consistentes con la perspectiva epistemológica y el propósito general del análisis, siendo adecuado un enfoque cualitativo en el relevamiento de datos de primera mano por medio de entrevistas abiertas, historias de vida, observaciones de experiencias lúdicas en espacios públicos con registros escritos, fotográficos y filmaciones. Aquellos registros fílmicos y fotográficos que no tenían relación con un registro escrito se analizaron de manera individual. Se consideraron categorías de espacio, tiempo, elementos materiales, secuencias, participantes en la situación, expresión corporal, diálogos, desplazamientos, relación con objetos, relaciones interpersonales, temas lúdicos expresados en la situación, reglas establecidas expresamente. Para el análisis de filmaciones (20 videos) y fotografías (120 fotos) se utilizó el programa ATLAS.ti.²

Se compiló un corpus de 20 regulaciones que se aplican en todo el territorio nacional, y normas que resultan casos singulares por su énfasis en la regulación específica de espacios lúdicos. También se sistematizaron documentos de organizaciones dedicadas a las infancias (ONGs³ comprometidas con el cumplimiento de los derechos humanos y de los niños; OSCs⁴ dedicadas a la educación infantil y observatorios de condiciones de vida de niños y jóvenes). Siguiendo esta línea de trabajo, una fuente secundaria muy relevante ha sido la documentación publicada por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA), que constituye un programa de investigación, extensión y formación de recursos humanos de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), constituido en el año 2002. El Observatorio realiza anualmente la Encuesta de la Deuda Social Argentina a hogares, poblaciones y niños residentes de áreas urbanas del país.

² Programa de computadora para análisis de datos cualitativos. [Nota del editor]

³ Organizaciones no gubernamentales.

⁴ Sigla utilizada en Argentina para Organizaciones de la Sociedad Civil.

¿Cuándo, cómo y dónde se pone en juego el derecho?

Con base en fuentes secundarias, se analiza el juego en las principales normativas vigentes. Este primer tramo del análisis resulta fundamental para comprender otros aspectos de las prácticas institucionalizadas sobre el juego, sus espacios, tiempos y relevancia. En el corpus analizado, no todas las normativas explicitan el juego o la experiencia lúdica en sus preceptos. Algunas normas aluden al concepto *entre líneas*, dejando un espacio en blanco para su interpretación y la consecuente aplicación de la regulación. Esto aparece en frases tales como “tiempo” o “espacio” “de esparcimiento”, “relevancia de la actividad física”, “recreación”, que pueden interpretarse vinculadas al *derecho de gozar de un tiempo-espacio lúdico*, pero no lo explicitan como tal.

Todo estudio referente a derechos e infancias debe partir de la normativa fundamental, en este caso la CDN; adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989 y que entra en vigor el 27 de septiembre de 1990. Esta es la primera norma analizada que explicita el derecho al juego directamente en el artículo 31, inciso 1:

Artículo 31. 1 – Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. (ONU. CDN, 1989, p. 27).

Otras regulaciones se enmarcan en la CDN a partir de la adhesión de los países. Argentina adhiere en 1990, promulgando la Ley n° 23.849 y reivindicando sus preceptos en la Ley n° 26.061, Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, que fue sancionada el 28 de septiembre de 2005 y promulgada de hecho el 21 de octubre de 2005. En ella se incluye explícitamente el derecho al juego:

Artículo 20 – DERECHO AL DEPORTE Y JUEGO RECREATIVO. Los Organismos del Estado, con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales. (Argentina, 2005, p. 6).

Esa ley actualizó los compromisos ya asumidos, y, en uno de sus artículos, hace mención al juego, estableciendo que son los organismos del Estado los que deben garantizarlo por medio de programas específicos. Dos puntos son centrales, el primero es el rol explícito que se asigna al Estado y el segundo explicita al juego diferenciado de otras actividades –sin confundirlo o incluirlo en actividades físicas generales y deportes–, esto se concluye al analizar la mención de “juego recreativo” en el contexto discursivo del articulado y en el marco de la significación social vinculada al *juego genuino –e.i. placentero, con finalidades propias–*. En este aspecto, se triangularon datos primarios provenientes de entrevistas en las que se analizaron las categorías sociales producidas al describir el juego como experiencia lúdica en las trayectorias de vida de los entrevistados.

En la exégesis de esa ley, también se considera que, siendo la principal norma del país sobre derechos de infancias y juventudes, solo uno de sus 78 artículos se dedica a la cuestión lúdica. Pero no es posible dejar de destacar la existencia de al menos un artículo sobre el derecho al juego, en una ley nacional que es la matriz de otras legislaciones sobre derechos de infancias y juventudes en varias provincias argentinas. Entre las leyes jurisdiccionales analizadas se presenta al juego hermanado con la actividad física y, en algunos casos, soslayado a ella. La actividad física se interpreta, especialmente, como la circunscripta a los deportes y a la educación física escolar.

Las garantías que brinda el Estado se plantean principalmente en regulaciones educativas, priorizando los programas que las instituciones escolares pueden incluir en sus currículums. Los estados provinciales y municipales cuentan con programas deportivos que se concretan en diversos espacios durante el año o en fechas y eventos específicos como juegos provinciales (generalmente competencias deportivas), maratones, corridas y actividades recreativas en colonias de vacaciones. Se responde con algunas variantes y actualizaciones a los espacios y tiempos ya tradicionales de recreación y juego. Como se registró en las entrevistas realizadas, sujetos de diversas edades resaltaban las anécdotas sobre la participación en salidas recreativas.

Por lo general, las que organizaban en ese tiempo eran las maestras, organizaban una salida, no sé... ir al Club Cipolletti para una competencia entre escuelas, un picnic que lo llamábamos nosotros en ese tiempo, íbamos de picnic, llevábamos algo para merendar, comer en el momento en que jugábamos o descansábamos, y jugábamos distintos juegos, inclusive con las chicas, con las compañeras... elegíamos para jugar, un grupo con otro grupo a lo que fuera... los juegos de ronda, ahí aprendimos a jugar lo que era la mancha, a distintos juegos que ya ni me acuerdo cómo eran. (Entrevista n° 5 realizada en 2004 a una pobladora de General Roca, Río Negro, nacida en el año de 1952).

En algunas épocas del año, en la escuela también organizaban juegos como para competir entre los grados. Se hacían como una quermés, se vendían tortas, iban las familias. Se hacían carreras de embolsados, de carretillas, era muy divertido. (Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año de 1922).

Datos de fuentes secundarias consultadas (informes de investigaciones, de observatorios, publicaciones de los ministerios de educación, cultura y acción social en sus diversas acepciones según provincias) dan cuenta que, en todas las localidades del país, existe al menos un espacio al aire libre dedicado al juego. Esos espacios disponen de un mínimo de dos tipos de equipamiento instalado (hamacas y tobogán). En una etapa de investigación en terreno en la región sur de la provincia de Río Negro,⁵ se registraron observaciones de juegos infantiles en espacios públicos similares a plazas en todas las localidades, incluso en parajes de zonas rurales (ver fotografía 3). Se infiere que el espacio de juego público da cuenta de una representación social sobre lo que “debe haber en una plaza o espacio verde para que los niños jueguen”, que es parte de las decisiones y acciones para el diseño de los espacios comunitarios.

⁵ Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, las localidades visitadas en la provincia de Río Negro, Argentina, tienen el siguiente número de habitantes: Los Menucos, 5.187; Cipolletti, 77.713; el paraje rural Comicó, 82 habitantes (Argentina. Indec, 2012).

Las posibilidades que brindan estos espacios, la cantidad de ellos en las localidades de acuerdo a la población infantil existente, la calidad de los equipamientos, el cuidado, la seguridad y las posibilidades lúdicas que ofrecen tienen marcadas diferencias que repercuten directamente en el juego y en el grado de su garantía como actividad fundamental en la infancia.



Fotografía 1 – Los Menucos, Río Negro, Argentina

Fuente: Mariela Losso el 8 nov. 2016.



Fotografía 2 – Cipolletti, Río Negro, Argentina

Fuente: Cipolletti digital el 28 set. 2017.



Fotografía 3 – Paraje Comicó, Río Negro, Argentina

Fuente: Mariela Losso el 9 nov. 2016.

Pocas jurisdicciones disponen de regulaciones específicas sobre los espacios de juego, aunque todas cuentan con ellos en diferentes modalidades, siendo las más conocidas los parques de juegos o espacios con juegos en las plazas públicas. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), desde el año 2000 se han regulado las plazas y los espacios recreativos como parte del espacio urbano. Más precisamente, el 2 de agosto de 2000, la legislatura de la ciudad sanciona la regulación de los equipamientos de juego infantiles.

70

Artículo 1º – Incorpórese, como Capítulo 10.7 “Equipamiento de juegos infantiles manuales de uso público individual o colectivo” de la Sección 10 Espectáculos y Diversiones Públicos del Código de Habilitaciones y Verificaciones, el siguiente texto:

10.7.1 – Denomínense juegos infantiles manuales de uso público individual colectivo, a aquellos instalados de manera permanente (ya sea al aire libre como en espacios cubiertos), que requieren para su utilización de desplazamientos, impulsos, manipulación o distintas formas de destreza y movimientos del usuario. [...]

10.7.2 – Los juegos infantiles manuales, instalados tanto en ámbitos públicos o privados, deben cumplir los siguientes requisitos: a) Cuando sean de origen nacional, se ajustarán a las normas IRAM⁶ de Seguridad de los Juguetes n° 3583 [...] y a las normas IRAM para Juegos Infantiles de Instalación Permanente al Aire Libre n° 3655 [...]

10.7.3 – Las superficies de las áreas de juego se ajustarán a la norma europea EN 1177 sobre Superficies Absorbadoras de Impactos, o a la que el IRAM considere aplicable oportunamente en su lugar. [...] (Ley n° 455/00, p. 1).⁷

⁶ Instituto Argentino de Normalización y Certificación.

⁷ La Ley n° 455/00 no está vigente, dado que sus disposiciones fueron incorporadas en el Digesto Jurídico por la Ley n° 5.454 (Buenos Aires, 2015).

Cabe recuperar esta norma municipal por su relevancia como la primera que regula espacios y equipamiento seguro y adecuado para el juego y movimiento de las infancias en lugares públicos. Significa un aporte desde lo legal al cumplimiento de lo establecido en el artículo 31 de la CDN y en las leyes nacionales vigentes, que implican el bienestar integral de niñas y niños durante sus experiencias lúdicas.

Municipios que no disponen de normativas específicas han considerado, en el marco de los códigos de urbanización, reservar y adecuar espacios específicos para el juego en las plazas públicas. Allí se disponen recursos denominados “juegos infantiles”, que constan de hamacas, pasamanos, tobogán y calesita. Estos materiales difieren en cada jurisdicción en formato, cantidad, mantenimiento, calidad de construcción y adecuación a las actividades de los niños. La cantidad de plazas y, en consecuencia, de espacios específicos para los juegos difiere en cada localidad. Las poblaciones más pequeñas (hasta 3000 habitantes) suelen tener una o dos plazas, las más grandes tienen una plaza principal y una plaza o espacio verde en cada barrio. Las poblaciones que superan los 20 mil habitantes pueden tener más de una plaza en los barrios más densamente poblados, pero esto no responde a una regulación o planificación generalizada en el país, sino a las reglas de urbanización de cada jurisdicción y los recursos económicos disponibles. Los territorios más pobres, aunque estén densamente poblados, no cuentan con las mismas posibilidades de espacios y materiales que las jurisdicciones más favorecidas económicamente. Un aspecto central es que cada municipio sostiene estas iniciativas de acuerdo a los recursos que dispone, en gran parte por recaudación de tasas y por regalías de su producción local. En Argentina, estos aspectos marcan una enorme fragmentación entre jurisdicciones. De acuerdo a los datos aportados por ODSA-UCA:

Las ciudades en la Argentina presentan insuficientes espacios públicos para facilitar el juego activo de las infancias y adolescencias: el 30 % de los chicos/as vive en barrios con situaciones deficitarias en el medio ambiente (contaminación, basurales, plagas), el 23 % vive en barrios inseguros y 14 % no tiene cerca de casa plazas o parques y/o clubes, centros deportivos o recreativos. Las situaciones deficitarias son mayores entre los niños/as más pobres y desalienta en mayor medida el juego al aire libre que en otros sectores sociales. (Tuñón, 2015, p. 5).

El estudio agrega que en el país un 15 % de niñas y niños de 5 a 12 años no juega al aire libre habitualmente y un 30 % juega menos de una hora diaria. Estos porcentajes mejoran notoriamente en los espacios públicos que consideran en su planificación la seguridad y habilitación de lugares para el movimiento: andar en bicicleta, patines, juegos grupales. Los espacios difieren si tienen o no juegos instalados (como hamacas, toboganes, calesitas u otros), y comparten la característica de contar con una superficie adecuada para el desplazamiento y separada de la calle u otros lugares que puedan ser riesgosos. Niñas, niños y jóvenes, al tener condiciones propicias, sentirse seguros y cómodos, despliegan sus potenciales de movimiento y juego por más tiempo y con más creatividad apropiándose de ese espacio-tiempo que es fundamental para su vida social y su bienestar como ciudadanas y ciudadanos.

Los clubes y centros deportivos o recreativos también se convierten en espacios convocantes de las nuevas generaciones y favorecen sus actividades

sociales. El estudio citado de la UCA aporta que los grupos sociales que no disponen de estas organizaciones disminuyen su participación en la práctica de deportes y actividades físicas, siendo más notorio en las comunidades más pobres que habitan territorios sin ningún tipo de infraestructura que posibilite esa experiencia (Tuñón, 2014, 2015). Estos niños, niñas y adolescentes tienen como única oportunidad de práctica de deportes, actividades físicas y juegos en los espacios escolares, cuando están adecuados para la actividad física y el juego. Es considerable el número de escuelas relevadas que no disponen de espacios apropiados para eso, teniendo reducidos espacios de usos múltiples que no posibilitan desplazamientos, o patios improvisados de dimensiones mínimas y falta de acondicionamiento. Además, los datos dan cuenta de la falta de estímulos planificados para favorecer la actividad física.

Cuatro de cada diez chicos/as escolarizados en la escuela primaria y tres de cada diez en la secundaria tienen uno o menos estímulos semanales de educación física escolar. Esto es más probable entre los estudiantes más pobres y que asisten a la escuela de gestión pública. La comparación 2010-2014 muestra que los chicos participan menos de intercambios deportivos en el marco de la escuela (65 % y 76 % no participó en 2010 y 2014, respectivamente). Esta tendencia es algo mayor entre los estudiantes más pobres y de la escuela primaria, pero no muy diferentes entre escuelas de gestión pública y privada. (Tuñón, 2015, p. 5).

Si bien estos datos se centran en la actividad física sin mencionar explícitamente las experiencias lúdicas, se puede establecer una relación entre ambas. Toda actividad entre pares facilita la creación de espacios lúdicos. Los más jóvenes muestran un especial interés por los tiempos y lugares de actividad física que les posibilitan conjugar con momentos lúdicos espontáneos, la conformación de grupos y la recurrencia del juego como parte de su vida social.

72

El juego era importantísimo, generalmente había más compañerismo, las familias se reunían muy a menudo, a lo mejor después de cenar se iban a visitar al vecino, para compartir el rato y enterarse de las noticias e inventar juegos. Yo entiendo que hay una necesidad de integrarse a otros grupos, al mismo tiempo hay una necesidad física. El juego es la expresión que nace de la necesidad de comunicarse con la gente, de tener, y hasta tal vez, en los grandes de olvidarse un poco de sus necesidades de sus digamos, momentos difíciles. La familia una forma de integrarse, los chicos lo necesitan para su desarrollo, hay un sentimiento innato de querer jugar, de querer compartir, de modo que yo creo que el juego es más que nada una necesidad. (Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año de 1922).

Algo que resulta preocupante es el progresivo control pedagógico de los espacios de juego y en particular de los recreos escolares. El estudio publicado por Tuñón (2014, p. 3) plantea que un elevado porcentaje de infancias escolarizadas no realizan juegos activos en los recreos de manera habitual: "al 37,5 % de los chicos/as escolarizados no les permiten realizar juegos activos en los recreos. Esta tendencia es mayor en la escuela secundaria que en la primaria (47 % y 32 %, respectivamente)". Dichos datos alertan sobre la falta de garantía plena de derechos de niñas, niños y adolescentes, que claramente se estarían vulnerando en las instituciones que toman estas decisiones de control sobre los cuerpos y experiencias de las infancias y

juventudes. No solo no se cumple por lo constituido por la CDN, también se desconoce lo establecido en las leyes nacionales que adhieren a los postulados de la CDN y en las regulaciones educativas vigentes. La Ley de Educación Nacional n° 26.206 (LEN), en el artículo 27, inciso k, establece como “objetivo para la educación primaria la necesidad de promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

Algunos diseños curriculares retoman los preceptos de esa ley. Un ejemplo es el Currículum de Nivel Inicial de Río Negro, que comparte el contenido con otros del mismo nivel en distintas jurisdicciones de Argentina. Recuperan los preceptos de la Ley Nacional de Educación, que explicita la relevancia del juego desde la educación inicial:

Artículo 20 – Son objetivos de la Educación Inicial:

[...]

- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física. [...]. (Argentina, 2006, cap. 2, art. 20).

En los fines y objetivos educativos expresados en los diseños curriculares analizados se pone de manifiesto su adhesión a la CDN y leyes vinculadas, un ejemplo es el precepto de “asegurar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nacional n° 26.061 y Ley n° 4.109, de la provincia de Río Negro, de protección integral de los derechos de las niñas, los niños y las/los adolescentes” (Río Negro. Ministerio de Educación, 2011, p. 11).

Eso implicaría todos los derechos normados por estas regulaciones, sin embargo, al enumerar los fines prioritarios, no se explicita el juego como actividad y derecho fundamental de las infancias. Esta omisión tiene como consecuencia que el juego puede o no ser contemplado en los proyectos educativos fundamentados en la normativa, según los criterios de cada jurisdicción, institución y equipo pedagógico.

En la dimensión general⁸ de los currículums se presentan interesantes fundamentos sobre la relevancia del juego en la infancia. Como contrapartida, en la dimensión específica, él se empareja con las actividades de aprendizaje de contenidos por áreas o campos. Solo en los diseños curriculares del nivel inicial se pudieron identificar propuestas para incentivar el juego con relevancia lúdica sin asociarlo a contenidos disciplinares.

Si bien el recreo escolar es un tiempo-espacio presente en todas las modalidades escolares desde el primer ciclo del nivel primario, su formato difiere

⁸ Categorías definidas con base en los aportes de Alicia de Alba (1998): la dimensión general contiene marcos comunes a diversos currículos, en tanto las dimensiones particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que son los propios a un determinado currículo y no a otros.

entre instituciones. Al no estar reglamentado, cada institución decide el formato del recreo: las propuestas lúdicas o de esparcimiento permitidas y el lugar físico para realizarlas. En otros momentos escolares –e.g. clases, horas especiales (de música, educación física, plástica)–, los docentes deciden las actividades a partir de contenidos planificados de algún campo de conocimiento o de socialización. En el nivel inicial del sistema educativo, los momentos lúdicos son más frecuentes y pueden responder a las necesidades y demandas de los niños. Desde el primer ciclo del Nivel Primario, se limitan los tiempos de juego paulatinamente y disminuye la cantidad de actividades áulicas con componentes lúdicos.

Según datos recolectados a través de observaciones y una triangulación de fuentes secundarias (proyectos pedagógicos, planificaciones y relatorías pedagógicas), en algunas instituciones escolares se están planteando revisiones sobre el tiempo-espacio de juego y su importancia para niños y jóvenes. Durante el análisis de los documentos, se identificaron propuestas de colectivos docentes para generar espacios genuinamente lúdicos en las escuelas e incorporar la participación activa de los niños en la elección y organización de tiempos y espacios de juego. Si bien estas iniciativas son relevantes y marcan una diferencia en las posibilidades lúdicas de los niños, no están generalizadas, solo se generan en algunas escuelas o en grupos de maestros.

Las reglamentaciones analizadas (leyes, decretos y circulares) no contemplan ese tipo de iniciativas, tampoco se encuentran datos sobre normativas que favorezcan la participación activa de niños y jóvenes en las decisiones sobre sus momentos lúdicos en las escuelas. Solo el recreo escolar se ha institucionalizado y reglado como espacio posible –no indefectible– para el *ludismo*. En este sentido, es necesario aportar al debate colectivo y ampliar los espacios de reflexión que algunas instituciones y colectivos docentes están iniciando. Más que certezas, los espacios académicos pueden ser generadores de preguntas: ¿Dónde encontramos al juego en esencia, sin ser acotado a un rincón espacial, preestablecido, sin juguetes prefabricados, sin adjetivos pedagógicos? ¿Es posible pensar una escuela que se disponga al *ludismo*?

Hay leyes, pero no hay reglamentaciones específicas que sirvan de marco para propuestas lúdicas en los espacios escolares como parte de la educación de los niños. Es decir, solo el recreo se ha institucionalizado como espacio posible para el *ludismo*. Pero ¿qué otros espacios-tiempos están regulados como parte sustancial de la educación que solo sean para jugar? Algunos son los rincones en los jardines de infantes, los juegos para aprender, los juegos de mesa y los didácticos.

La pedagogía entró en el juego

La pedagogía moderna incluyó en su gramática⁹ a la infancia¹⁰, su cultura y sus espacios vitales. Espacios que, al formar parte del discurso pedagógico, se

⁹ Se toma la idea de gramática en el sentido que la plantea Larrosa (2000).

¹⁰ Dentro de la gramática propia de la pedagogía moderna se plantea a la infancia como un dispositivo homogéneo, un discurso único sobre el niño que al transitar el espacio escolar sería “el alumno”.

sometieron a sus reglas, fueron escolarizados y junto con ellos se sometió *al cuerpo de la infancia*. Los cuerpos de niños y niñas se han adaptado a los espacios y el espacio escolar ha sido el más eficiente dispositivo para disciplinarlos. El final de cada jornada escolar y la salida de la escuela se convierten en un momento de ruptura, fuga y libertad de los cuerpos, y es la invitación a habitar otros territorios para vivirlos, especialmente desde lo lúdico.¹¹

Esto no es natural, sino histórico, por tanto es pasible de una revisión reflexiva. Desde sus orígenes, la escuela ha sido una maquinaria eficaz de fabricación de dispositivos pedagógicos para socializar al niño primero como alumno y, poco a poco, como ciudadano acomodado al orden social. Esta socialización implicaba tomar todo lo propio de la infancia e incorporarlo a la escuela, pero transformado según los fines educativos. El juego no escapó a esta apropiación, se convirtió en un dispositivo más al servicio de la pedagogía. Se *pedagogizó* el juego infantil: la pedagogía educó al juego en la escuela, y este se fue “al rincón”.

También en la educación infantil, el juego se fue reduciendo a los rincones en las salas de los jardines de infantes, espacios que en sus orígenes proponían una revolución pedagógica fomentando el juego libre, la autonomía de los niños y sus intereses y deseos. Los rincones de juego tienen sus orígenes en las corrientes pedagógicas vinculadas a la Escuela Nueva, que recomendaban espacios de trabajo con materiales y propuestas diferenciadas y variadas que favorecieran la autonomía de los niños al tiempo de aprender (v. Dewey ([1916] 2004), Cousinet (1950, 1968), Freinet ([1964] 2005).

Desde hace décadas se ha conjugado esta propuesta de actividad con elementos lúdicos y en numerosas instituciones de educación infantil se denominan “rincones de juego”. Tal como se expresa en documentos pedagógicos, currículos y bibliografía sobre el tema, “los rincones” fueron perdiendo los fundamentos originarios que favorecían las oportunidades lúdicas. Pese a que los planteos teóricos explican la relevancia didáctica de contar con espacios para la actividad autónoma de los alumnos, aluden a juego y actividad como sinónimos, adjuntando objetivos foráneos al juego:

De igual modo, en las aulas que acogen con necesidades educativas especiales, se puede ofrecer una distribución del espacio en rincones de juego, que potencien una actividad autónoma y dirigida, relaciones interpersonales y una educación personalizada que atienda a las peculiaridades individuales de estos niños, [...] A través de cada rincón se consiguen objetivos a corto y largo plazo en función del tipo de juegos o actividades que en ellos se realicen [...]. (Ibáñez Sandín, 1992, p. 38).

Al respecto, la perspectiva en la que se inscribe este trabajo, remarca que el juego no tiene otras finalidades ni objetivos que el juego mismo y los que sus protagonistas reglan en él. Por tanto, resulta un oxímoron el juego-trabajo y todo

¹¹ En secuencias de video filmaciones y fotografías analizadas se documenta lo que ocurre con los cuerpos de los niños en los espacios escolares y fuera de ellos. El despliegue de movimientos es una de las categorías que resalta como discontinuidad en las manifestaciones conjugada con el aumento de formas expresivas verbales y no verbales fuera de la escuela o en espacios escolares que no son controlados por adultos, por ejemplo, un rincón alejado en el patio exterior del edificio al que los niños denominan “el patio de afuera”.

espacio que pretenda unirlos no es necesariamente un espacio lúdico, podría ser un espacio de actividades con materiales que tengan rasgos potencialmente lúdicos. Potencialmente en el sentido que pueden incentivar el inicio o ser parte de un juego que realicen los niños por propia decisión y que se adecúan al uso y significados que los protagonistas del acto lúdico le atribuyan. Las prácticas reflexivas, los estudios sobre el juego y las interpelaciones a las prácticas más escolarizadas en la educación inicial han dado lugar a nuevas propuestas que reivindican espacios dentro y fuera de las aulas, propios de los niños y sus experiencias lúdicas. También se van clarificando confusiones: no todo es juego y el juego no es trabajo.

La pedagogía intentó apropiarse del juego, para enmarcarlo como un método o parte del método para enseñar determinados contenidos. Si bien se lo envistió de características relevantes, la esencia lúdica no es posible de encerrarse en un formato pedagógico, dado que el juego no tiene otra finalidad más que él mismo. Tal como sostiene Huizinga ([1938] 2007), el juego tiene sus propias reglas y no responde a fines; el jugador decide cuándo y cómo jugar.

Desde el marco epistemológico de esta investigación, no sería posible hablar de juegos para enseñar. Es necesario remarcar claramente la diferencia entre el juego y las actividades didácticas que recuperan aspectos del juego para incentivar la participación de los alumnos. Se reivindican los estudios sobre la importancia del juego en el desarrollo humano en particular en la infancia, como los de Vygotsky, quien destaca el potencial de la actividad lúdica. Cabe aclarar que la investigación siempre vigente de Vygotsky se centró en analizar los juegos en los que, genuinamente, participaban los niños y los aspectos del desarrollo que se beneficiaban o potenciaban.

Esa teoría fundamenta numerosas propuestas pedagógicas que retoman aspectos para incentivar el desarrollo, favoreciendo la creación de espacios pedagógicos con componentes de juego. Esos espacios, los materiales que se disponen en ellos y las propuestas son iniciativas de los adultos, planificadas considerando un grado determinado de autonomía de los niños para realizarlas. Encontramos desde propuestas totalmente dirigidas¹² (se propone el espacio, los materiales, los medios y los fines de la actividad), abiertas con consigna (se propone un objetivo y los niños pueden decidir cómo llegar a él) y espontáneas (se disponen materiales apropiados para una serie de actividades con rasgos de juego).

Algunas fugas lúdicas de diferentes generaciones

No se logró *pedagogizar* y atrapar en las aulas la experiencia lúdica como esencia humana. Ella logra fugarse entre los pupitres, fugazmente en los pasillos, en rincones, en vértices de patios y entre las veredas recorridas de ida y vuelta a la escuela. Los recuerdos más agradables mencionados en las entrevistas de quienes rememoran las épocas escolares describen esos espacios como escenarios privilegiados del recuerdo de los juegos en la escuela: el recreo, el patio, las

¹² "Actividades dirigidas", "actividades abiertas con consigna inicial o general" y "actividades espontáneas" son categorías mencionadas en las entrevistas realizadas a docentes de nivel inicial.

corridas por el pasillo, las bolitas escondidas en los bolsillos que se hacían rodar a hurtadillas por debajo de los pupitres.

En las historias de vida escolar recopiladas en la investigación, se identificaron continuidades sobre los espacios lúdicos y los juegos en las escuelas y fuera de ellas. Se proponen ejemplos de entrevistas realizadas a sujetos de cuatro generaciones del siglo 20.

Nací en la isla de Choele Choel en 1922. En la escuela jugábamos, rango, manchas, pelota... además corríamos con banderitas, en grupos. En la escuela había un lugar de recreo bastante amplio y no éramos muchos el alumno quiere decir que teníamos amplitud para jugar a lo que quisiéramos y en la casa también, se podía jugar en la calle porque no había peligro de coches. (Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año de 1922).

Nací en Allen el 21 de octubre de 1936 y a los 3 años nos vinimos a vivir a Cipolletti. Jugaba a distintos juegos, varios, había de todo para jugar... tanto como jugar a la bolita, lo más, lo más común es jugar a la pelota, jugaba a las bolitas, jugaba a las figuritas, se jugaba al rango, que se yo... un montón de juegos. [...] En la escuela también se jugaba, se jugaba tanto al covoy [sic] como a la pelota, en el colegio... en los recreos, cuando teníamos el recreo salíamos al patio y que había una cancha, unas plantas grandes que habían ahí improvisábamos con un palo atravesado de arriba, un arquito y uh... si jugábamos ahí, con pelota de trapo, armábamos unos partidos bárbaros con los compañeros de grado, a veces jugábamos un grado contra otro grado hasta terminar el recreo. Y después con otros chicos del pueblo jugábamos a la pelota, más de eso no. [...] Había títeres, los íbamos a ver a veces, pero nunca jugamos. Hacían funciones en el mismo colegio, cuando llegaba... alguna fiesta, presentaban un cuadro de títeres, elegían a los chicos que tenían pasta para eso. (Entrevista n° 18 realizada en 2004 a un poblador de Cipolletti, Río Negro, nacido en 1936).

Nací en Coronel Dorrego en 1952. En los recreos jugábamos a la rayuela, al huevo podrido, a veces como había árboles, jugábamos a Tarzán. Cuando éramos chicos, las maestras nos dejaban llevar las muñecas para jugar en los recreos. Las nenas jugábamos a la ronda con canciones como La farolera, Arroz con leche... no me acuerdo otras, pero había varias canciones y juegos así. Después de la escuela, a la salida, a veces me juntaba con mis primos y primas y organizábamos juegos. Los varones preferían jugar a correr, hacían carreras, también jugábamos a la mancha, a la escondida al gato y al ratón, y otros que no sé cómo se llamaban. (Entrevista n° 5 realizada en 2004 a una pobladora de General Roca, Río Negro, nacida en el año de 1952).

Nací en Neuquén en 1970. Un día una compañera trajo la novedad de la rayuela caracol, fue lo máximo de diversión, pero era muy complicada para dibujar, a veces usábamos un recreo completo para marcarla y recién en el otro recreo podíamos jugar. Otros juegos eran: Martín pescador, La mancha en todas sus variedades, la escondida que era mi preferido. También jugábamos a las rondas (cuando teníamos 6 o 7 años) con canciones como La farolera, buen día su señoría, al Martín pescador. En primer grado, organizábamos juegos representando concursos de belleza, desfilando y eligiendo reinas y princesas que eran coronadas con coronas hechas de papel con adornos de papel glasé brillante. Durante un tiempo representábamos al grupo musical ABBA. Se elegían diariamente a los integrantes del grupo, quienes contaban con un micrófono (palito, rama) y se subían al escenario improvisado en los canteros del patio. (Entrevista n° 3 realizada en 2004 a una pobladora de Cipolletti, Río Negro, nacida en el año de 1970).

Nací en Neuquén en el año 1995. A veces, en los recreos jugamos a algo, pero casi siempre nos quedamos charlando o miramos revistas que llevamos y enseguida toca el timbre y hay que volver. Organizamos algo, cualquier cosa, una mancha o a escondernos, a veces jugamos entre todos, todo el grado. En

gimnasia también organiza la profe algunos juegos y eso está copado porque usamos aros, sogas... hay elementos para los juegos. Organizamos circuitos o jugamos al vólibol. (Entrevista n° 16 realizada en 2004 a una pobladora de Neuquén, nacida en el año de 1995).

En los relatos analizados, se presenta un vínculo estrecho entre las historias de los recreos, los juegos, la cultura, la comunidad y la socialización de sus protagonistas. Los juegos tradicionales resultan un hito que une las historias a lo largo de un siglo. Los productos culturales de cada época marcan continuidades y rupturas en estas biografías, siendo los medios de comunicación protagonistas en ellas y en los juegos simbólicos que se producen en cada generación.

Los recreos del juego

En todo momento en que los niños disponen de un tiempo y un espacio con algún atisbo de libertad es posible el inicio una actividad lúdica. No hay tiempos determinados para ello en cuanto al juego en sí mismo, este escapa de todo tiempo porque se da en una dimensión temporal-espacial propia, puede constar de solo unos minutos, puede darse en un gran espacio o en un reducto del vértice de una esquina. El espacio siempre es recreado por la sustancia del juego que es la trama creada y reglada por sus jugadores.

Todos los niños entrevistados relatan alguna experiencia de juego en el patio de la escuela, y se menciona al recreo como el espacio-tiempo más relevante para jugar. En el análisis se concluye que ese espacio-tiempo es autorizado y reglado por la institución para el esparcimiento con diversas modalidades según el criterio de cada organización. Otros momentos de juego descritos son los que se dan en el aula *entre* las actividades escolares, como ejemplo un niño narra:

Por debajo de la mesa, hacemos una guerra de lápices, pero no tenemos que golpear la chapa del banco para no hacer ruido, esquivamos todo, y vamos agregando soldados (lápices), según los colores es el poder que tienen, está rebueno, pero siempre la seño se da cuenta y ahí tenemos que parar. (Entrevista n° 19 realizada en 2004 a un poblador de Cipolletti, Río Negro, nacido en el año de 1980).

En todas las instituciones observadas, los espacios de juego propiciaron mayores grados de autonomía en los niños, favoreciendo prácticas más participativas y generando posibilidades para la toma de decisiones por parte de niños y niñas. Se podría plantear un paralelismo entre el juego como actividad libre, placentera y con elementos de ficción y el ejercicio de la ciudadanía.¹³

A diferencia de otras actividades, el juego facilita la integración y el compromiso de los niños con lo que este les propone, posibilita situaciones imaginarias que incitan a la creatividad a ampliar los límites de lo real y “escapar”

¹³ Conclusiones del análisis realizado sobre el total de observaciones registradas en el período 2004-2016. Informe parcial presentado en el 26º Congreso Mundial de OMEP y comunicado con el título “Childhoods, education and citizenship” (Losso, 2010).

del control adulto. Este espacio también exige el esfuerzo de crear, aceptar, negociar reglas y adecuar los deseos e impulsos a los márgenes que estas reglas marcan. Pero una vez inmersos en la dinámica lúdica, los jugadores experimentan el placer de sus acciones y de la libertad de moverse y actuar en un mundo propio.

También el “juego cívico” implica aprender sus reglas desde la ética y para esto es necesario construir una identidad cívica en espacios que brinden grados importantes de confianza, respeto y valoración. Al dominar las reglas, el jugador comprende el funcionamiento, adquiere seguridad y comienza a disfrutar placenteramente del juego, “En cuanto a la nota de ficción, ese ‘como si’ que se da en todo juego, (...) funciona como suposición, como hipótesis. Indica el despliegue –individual y comunal– de una capacidad de deliberación y juicio reflexionante” (Bárcena, 1997, p. 174).

Las infancias que transitan lúdicamente en la urbe

Niños y niñas recrean la vida comunitaria por medio del juego, y de esa manera, la comprenden y producen conocimientos para actuar en ella. Tal como lo planteó Piaget ([1936]1984, p. 9), los juegos infantiles “constituyen admirables instituciones sociales” y “comportan un sistema complejo de reglas”.

Los juegos son espacios particulares que crean y recrean otros posibles, transformándose en territorios propios de las infancias. En ellos niños y niñas dan forma a una sociedad propia, compleja, con reglas marcan los límites con el mundo adulto. Precisamente en estos territorios, los niños y las niñas escapan de la vigilancia y del control adulto, se liberan de los muros de las instituciones y se atreven a vivir el espacio de una manera diferente. Plazas, baldíos, calles, esquinas y recovecos diversos se plagan de sentidos y nuevas significaciones, se recrean las tramas preestablecidas en sus diseños y funciones, se recrea “la cultura”, abriendo el juego a las formas culturales propias de las infancias, en un territorio que se va definiendo entre carreras, saltos, giros, vueltas. Toda quietud se torna movimiento. El espacio exterior puede percibirse como plástico, receptáculo de la paradoja, la incerteza y la creatividad, enfrentándose a la quietud,

la burocratización, el utilitarismo y la falsa espectacularización de la ciudad. [...] un escenario de por sí móvil: el placer de circular, una topofobia, que también estaba ahí, ya presente y activa en la manera infantil de leer y escribir la ciudad. (Delgado, 2005, p. 14).

En 1996 surgió la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia (CAI), en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (Hábitat II). La CAI tiene el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y diversos países, entre ellos Argentina, adhieren a ella. Se promueve “el derecho de los niños/as a caminar sin riesgos por las calles de su ciudad, a reunirse con amigos a jugar en espacios públicos verdes y libres de contaminación, así como a participar de actividades culturales y sociales”. Algunas jurisdicciones de Argentina apoyan este objetivo y promueven cambios en la

planificación de los espacios urbanos que beneficien a los niños y jóvenes. Un ejemplo son los corredores escolares con los que se contribuye a garantizar la seguridad de los niños y niñas en la vía pública en su traslado autónomo a la escuela. El camino de casa a la escuela, y viceversa, es un espacio-tiempo que, para muchas infancias urbanas, se conjuga con la posibilidad de interacción con pares y con su potencial lúdico. “Los chicos/as que suelen realizar este trayecto caminando y de modo autónomo ponen en juego, de modo adicional, un conjunto de habilidades sociales y de aptitudes físicas valiosas para su desarrollo” (Tuñón, 2014, p. 12).

Las plazas como espacios intermedios

Las plazas son espacios con un grado importante de intervención adulta (diseñados, creados y ubicados como parte del escenario urbano). La mayoría de las plazas tienen algún espacio demarcado para el juego infantil y los límites varían, en algunos casos son abiertos o se delimitan por el tipo de suelo, generalmente de arena en el área de juegos.

Los déficits de cercanía a espacios favorables para hacer ejercicio o practicar deportes presentan desventajas para el estrato socioeconómicamente más bajo. “Con respecto a la cercanía a plazas, en 2014, el 25 % más pobre tenía un déficit 2,5 veces mayor (28,5 %) que el 25 % más rico (11,3 %)” (Tuñón, 2015, p. 6). Los sectores más ricos tuvieron mejoras en los últimos cinco años en término de espacios verdes en las ciudades más densamente pobladas. Como contrapartida, en las grandes urbes más prósperas, se van cercando los espacios por seguridad, lo que limita también la autonomía de los niños para ingresar, permanecer y salir, dependiendo de los adultos que los cuidan. Allí se restringe en buena medida el tiempo libre de socialización entre niños sin el control adulto.

Al recorrer las grandes ciudades –un ejemplo prevaleciente es la CABA–,¹⁴ encontramos plazas con espacios delimitados con rejas para el juego de los niños, rejas que bordean un territorio especialmente diseñado al que se ingresa por una puerta que se cierra inmediatamente después de atravesarla. En estos recintos se “guardan” los niños y niñas en el tiempo de juego, bajo la mirada atenta de adultos que comparten el encierro.

En las fotografías, se puede apreciar las características del espacio, con un orden particular, remarcado por el binomio “dicotómico” juego-encierro. La dicotomía que se crea en este binomio está dada porque la experiencia lúdica es y debería ser liberadora para el ser humano y de manera privilegiada para *el cachorro humano*. Huizinga ([1938] 2007, p. 101) al mismo tiempo que plantea al juego en una íntima relación con la cultura, remarca su cualidad de liberador:

Todo lo místico y mágico, todo lo heroico, todo lo “músico”, y lo lógico y lo plástico buscan su forma en el juego noble. La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego.

¹⁴ La Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene una población de 2.890.151 habitantes, según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 (Argentina. Indec, 2012).



Fotografías 4 y 5 – Barrio Norte, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fuente: Mariela Losso el 22 mzo. 2014.

En este nuevo texto de las plazas urbanas, se percibe la preponderancia del límite y el *artificialismo* condicionando, atrapando entre las rejillas a las experiencias infantiles que en ellos se tejen, como tramas culturales propias de las infancias urbanas. Los adultos instalan rincones de juego que intentan remediar la carencia vital de las ciudades. Se constituyen en reductos para la acción, aislados, marcados por la necesidad de seguridad (que nadie entre, que nadie salga sin permiso). Seguridad en el juego –necesaria en un sentido de cuidado de los nuevos –, “pero que no debería convertirse en una barrera” (Cabanellas; Eslava, 2005, p. 124) en ese *contenedor férreo* de la actividad lúdica de niños y niñas.

En otras plazas aún se conservan espacios abiertos y descontrolados en los que niños y niñas juegan, corren y recrean el espacio mismo, algunas veces con intervenciones directas sobre él y sus objetos (reubicación de cosas para jugar, pinturas, grafitis). Esas plazas son lugares de encuentro con otros conocidos y por conocer, espacio privilegiado de interacciones y de socialización de infancias.

Una característica que resalta al observar a niños y niñas en el territorio de la plaza es el movimiento constante, el desplazamiento que ensancha el espacio real, ese juego con las fronteras que interpela la estructura espacial de los adultos. Carreras, búsquedas, bicicletas, patines (*rollers*) y otros medios otorgan más velocidad al desplazamiento que quiebra la quietud del lugar. Este movimiento es una marca de las infancias que se conjuga con una metáfora de *la deriva* como forma de distraer la dirección de los lugares y las cosas, de distraerse en el sendero. Sendero que se desliza y desdibuja a medida que se transita en un andar rápido y errante que se sorprende con la morfología del espacio.

La efectiva promoción del juego en movimiento en el espacio público requiere de múltiples condiciones, entre las cuales se destacan los ambientes construidos como promotores de comportamientos saludables como el juego activo en la infancia y adolescencia.

Las oportunidades para el juego en movimiento se conjeturan que se multiplican cuando los entornos sociales y físicos son amigables en términos de la “caminabilidad” de sus barrios, accesibilidad a distintos destinos, conectividad entre las calles y avenidas, la densidad residencial y la utilización combinada del suelo, la extensión y estado de los espacios verdes entre otros. (Tuñón, 2015, p. 4).

El andar de las infancias implica el desafío del límite posible de transgredir y del descontrol que puede vivirse con curiosidad y placer de esa *frontera indómita* del territorio infantil, por lo cual es necesario que dispongan de los espacios adecuados para explorar su potencial lúdico, dejando siempre la posibilidad de la libertad de su recreación en y a través del juego.

El espacio adulto, “organizado y organizador de relaciones claras y previsibles, en el que participan tanto objetos como sujetos por definición unívocos [...] está rodeado y atravesado de parte a parte por otra especialidad, que es la que precisamente revelan los niños con sus juegos” (Delgado, 2005, p. 16). Este espacio *no está*, sino que *acontece*, nos sorprende y nos inquieta.

La calle

Para describir cómo ocupan este espacio niños y niñas necesitamos contextualizarlo. Las calles de las grandes urbes están siendo progresivamente deshabitadas de infancias, pocos niños y niñas las transitan y ya no son un espacio lúdico posible. En las ciudades más pequeñas del interior del país todavía es posible observar a las calles del barrio como territorios de infancias.

Según los relatos documentados, se puede esbozar una descripción de los territorios que las infancias transitan lúdicamente. Sus vértices: las esquinas continúan siendo un lugar convocante, de encuentro, de reunión y de diversión. Es el vértice desde el que se dispara el movimiento infantil: allí se organizan los juegos, se planean las acciones, se inician las carreras, los picaditos, las persecuciones, también se expresan las diferencias entre grupos y se resuelven o no, siendo un espacio para convocarse y diseñar las rebeliones contra el orden urbano y barrial del mundo adulto, que muchas veces se interpone en el territorio conquistado. Desde la poética está muy bien sintetizado en "Esos locos bajitos", que retrata en sus estrofas el rol adulto en la socialización tradicional de las infancias: "Niño, deja ya de joder con la pelota. Niño, que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca" (Serrat, 1984, pista 20).

Toques de timbre y escapatorias, huellas de bicicletas y zapatos en las paredes prolijamente pintadas, grafitis, dibujos y escrituras enojadas más indelebles o permanentes le dan un mensaje desafiante al orden de los habitantes adultos. La huida de los niños en búsqueda de un territorio más hospitalario: el descampado, espacio esporádicamente transitado por adultos. Lugares que no abundan en nuestra época contemporánea y que exigen recorridos más extensos para hallarlos.

El juego al aire libre en los espacios públicos barriales, como plazas, parques y campitos, suele ser una oportunidad para el juego activo y el vínculo con amigos. Los niños y niñas en esos espacios desarrollan juegos colectivos con pelotas, en hamacas y columpios, como también las manchas y escondidas, entre otros.

En la Argentina urbana, 42 % de los niños/as entre 5 y 12 años y 52 % de los adolescentes entre 13 y 17 años juegan al aire libre menos de 3 veces por semana. Esto suele ser más frecuente entre las mujeres que entre los varones. También es más habitual salir menos al espacio público para jugar entre los chicos/as en el Gran Buenos Aires que, en el interior urbano, entre los chicos/as en el espacio socioresidencial formal que, en el informal, y en el estrato medio alto que en el medio bajo. Los chicos/as que no frecuentan amigos, claramente, son los que suelen salir menos veces a jugar al espacio público, y los siguen aquellos cuyos amigos pertenecen al espacio escolar; mientras que quienes más veces suelen salir a jugar son los que tienen sus amigos en el espacio barrial. (Tuñón, 2014, p. 13).

Se podría afirmar que, hasta hace algunas décadas, el espacio abierto del barrio era el territorio más buscado y deseado por las infancias.

Jugábamos en baldíos, como en esa época estaba tan poco poblada la ciudad que había lugar por todos lados para jugar a la pelota. Por lo general, nos reuníamos con amigos del barrio, ya cuando salíamos del barrio para otro lado

ya era... era para pelear, más en el centro, si nos juntábamos con los pibes de ahí... (Entrevista n° 18 realizada en 2004 a un poblador de Cipolletti, Río Negro, nacido en 1936).

Llegar al baldío implicaba casi una certeza de poder escapar del orden adulto y sumergirse en uno propio. Un orden –des-orden– que se configura en una simbiosis entre espacio abierto e ilimitada imaginación. Es el espacio en el que se afianza “la deriva”, desafiando los límites y asimilándolos al juego y a la vida. Como espacios de socialización, allí se plantean relaciones, conflictos, acuerdos, establecimiento de reglas y de límites territoriales. El vasto y abierto *territorio del baldío* invita a crear pequeños reductos para cobijarse, encontrarse con otros para hablar, jugar, tramar. Los niños y niñas buscan y recrean pequeños espacios como una negación del todo, de la inmensidad. Bachelard (2012, p. 172) lo describe como el rincón “vivido” que se niega a la vida, oculta la vida, y como negación del universo, cita a un poeta (Arnaud) “*Je suis l’espace où je suis*” (Yo soy el espacio donde estoy) y describe al rincón como

un refugio que nos asegura un primer valor del ser: la inmovilidad. Es el local seguro, el local próximo de mi inmovilidad [...] La conciencia de estar en paz en su rincón difunde, si nos atrevemos a decirlo, una inmovilidad. [...] Se construye una cámara imaginaria alrededor de nuestro cuerpo que se cree bien oculto cuando nos refugiamos en un rincón.

En una de las entrevistas se define como “un refugio fue comenzar a construir mis casitas, ese espacio pequeño y conocido que me daba seguridad, en un rincón que delimitaba con bloques y ladrillos que encontraba.”¹⁵ El grupo de niños y niñas que se agazapa en un rincón, se lo apropia, es refugio y también pertenencia, límite elegido para encontrarse y para ser. En el juego se conjugan los espacios materiales y los ideales, aquellos que sostienen al juego en este mundo y los que se constituyen a partir de la imaginación de quienes juegan. Es una zona específica, intermedia en la que se hacen los primeros ensayos para crear, es un espacio apto para el manejo y control de la realidad.

Los baldíos y los espacios abiertos más amplios se mencionan en los relatos de las primeras generaciones, pero no tienen igual presencia en las más recientes. Esto se debe a los cambios urbanísticos que se producen las distintas ciudades que van determinando un acotamiento de los espacios libres como baldíos, descampados en los que habitualmente se improvisaban las canchas de fútbol o eran escenario de carreras y otras competencias. Algunas de estas actividades, especialmente el fútbol, actualmente se ha institucionalizado en clubes barriales o colegios que prestan sus patios para que los niños del barrio practiquen este deporte fuera del horario escolar. El barrio continúa siendo lugar de encuentro de niños para compartir juegos y más allá de las transformaciones urbanísticas se mantiene como espacio de interacción social y pertenencia.

En relatos recientes de niñas y niños, aparece la particularidad de los espacios mediatizados a través de las pantallas de televisores, computadoras y consolas. Pero hay importantes continuidades en los espacios de juego, tales como el patio de las casas.

¹⁵ Entrevista n° 3 realizada en 2004 a una pobladora de Cipolletti, Río Negro, nacida en esta ciudad en el año 1970.

Cada uno de los relatos fue integrándose en una trama hilada con y desde la enigmática presencia del juego y el enorme bagaje de cultura que encierran y transmiten. Tanto los juegos como los juguetes son parte sustancial de nuestra cultura, resultando indispensable su recuperación y conservación. Johan Huizinga ([1938] 2007) afirma que los juegos reflejan la sabiduría y el ingenio acumulado por la humanidad y que el auténtico juego es una de las bases principales de la civilización. En los relatos analizados, el juego ha sido identificado como una actividad particular sumamente importante en las vidas de los entrevistados. Una pobladora¹⁶ manifiesta: "... yo no me puedo olvidar de esos juegos, eran maravillosos." En otro relato se plantea: "Momentos de juego inolvidables eran los que transcurrían en los recreos de la escuela primaria, especialmente en los primeros grados. No sé cuánto tiempo duraban los recreos, pero nosotros lo vivíamos como interminables".¹⁷

El juego está ligado a la diversión y a momentos especiales. Vinculado estrechamente con las fiestas y el encuentro con otras personas, se transforma en germen de la socialización en cada comunidad. En los relatos se describe la relevancia del contexto del barrial, las relaciones con los vecinos, con amigos y compañeros de escuela:

El juego es la expresión que nace de la necesidad de comunicarse con la gente. [...] El juego era importantísimo, uno no se hace a la idea que un hombre grande está jugando, para qué decir a ver quién salta más lejos, juegos atléticos, eso era muy, muy común, porqué, porque no había otra cosa, además, generalmente había más compañerismo, las familias se reunían muy a menudo, por una fiesta, algún motivo, no solamente que hubiera fiesta, a lo mejor después de cenar se iban a visitar al vecino, para compartir el rato y enterarse de las noticias e inventar juegos, no había otra cosa que hacer. (Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año 1922).

El juego se relaciona estrechamente con la cultura, "yo entiendo que los juegos... es uno de los elementos importantísimos de la cultura, cultura significa lo que cultivamos, y empezamos cultivándonos entre los juegos".¹⁸

Reflexiones para debatir sobre la cuestión lúdica

El panorama actual de la cuestión lúdica es heterogéneo y complejo, algo que resulta propicio para la puesta en juego del diálogo y la reflexión sobre los discursos académicos, las políticas y las instituciones que hospedan a las nuevas generaciones. Se cuenta con el potencial de una cuestión ampliamente estudiada desde diversas disciplinas, especialmente en el último siglo. Si bien se han enfatizado las corrientes teóricas que atraviesan al juego por la pedagogía, las fuentes son diversas y amplias, coincidiendo todas en que es una expresión fundamental en las infancias.

¹⁶ Entrevista n° 5 realizada en 2004 a una pobladora de General Roca, Río Negro, nacida en el año de 1952.

¹⁷ Entrevista n° 19 realizada en 2004 a un poblador de Cipolletti, Río Negro, nacido en el año de 1980.

¹⁸ Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año de 1922.

En este trabajo se reivindican las perspectivas que se ocupan del juego en sí mismo y los datos empíricos han dado cuenta de su relevancia para las niñas y niños y sobre la trascendencia vital que le otorgan en sus biografías. Conjugando esta mirada con la perspectiva de derechos, se enfatiza al *ludismo* como un aspecto fundamental en la vida. Al entrevistar a niñas y niños¹⁹ de 4 y 5 años sobre sus derechos, las primeras reacciones fueron de incertidumbre. Luego se manifestaron corporalmente, por ejemplo, algunos niños lo relacionaron con el “estar derecho” como posición corporal (se podría inferir una relación con el “deber” y con “lo correcto”). Con el andamiaje del discurso adulto, vinculan “tener derechos” con aquello que está permitido, con lo que pueden hacer y en algunos casos con lo que desean. En la conversación comienzan a establecer relaciones entre “yo tengo derecho”, “que me cuiden”, “tener una familia y que nos quieran” y enfatizaron “poder jugar”. Básicamente, se podrían sintetizar estas respuestas en dos núcleos de sentido otorgados por los niños: “contención afectiva” y “juego”.

Tanto la contención afectiva como los espacios de juego son indispensables para el desarrollo humano integral, y, de acuerdo a los discursos infantiles, se refuerza su vital importancia. La contención brinda seguridad y el juego, libertad, ingredientes básicos para la formación de sujetos más autónomos y capaces de acción social. En los dibujos y pinturas²⁰ realizados por los niños y niñas, se expresó la importancia que otorgan a las situaciones lúdicas (representaron espacios de juego como plazas, parques y el patio del jardín de infantes), también graficaron situaciones en las que grupos de niños y niñas jugaban en espacios naturales.

Se puede afirmar que niños y niñas, desde temprana edad, son capaces de percibir lo que necesitan para “vivir bien”. No es posible demandar aquello que no se reconoce y mucho menos lo que no se puede nombrar, por tanto, las respuestas y producciones de las infancias que participaron en esta investigación han tenido la guía de docentes que reivindican la educación como un acto político desde una perspectiva de derechos de y para las infancias. Propiciar la vivencia de los derechos y su reconocimiento deviene en un paso fundamental para la formación de una ciudadanía desde la infancia y no solo proyectar la ciudadanía para la vida adulta como históricamente se ha realizado en las escuelas.

En todos los relatos se ha explicitado el “tiempo para el juego”, todos estos niños y niñas han tenido la posibilidad de jugar. En esta posibilidad “otorgada” por sus familias y por el entorno está implícito el valor que se le ha asignado al juego en las distintas generaciones. Diferentes espacios, en distantes geografías y épocas, han sido escenarios de los juegos narrados. “En las vacaciones de verano es mejor porque vamos a la pileta o al río y también tenemos la pileta acá en el patio y estamos todo el día en el agua, jugamos. Ahí nos redivertimos”.²¹ El patio de la casa, el barrio,

¹⁹ Entrevistas individuales y grupales enfocadas en las vivencias de los derechos desde las voces de las infancias. Realizadas entre los años 2010 y 2016 a niñas y niños de 4 y 5 años de ciudades de las provincias de Río Negro, Neuquén y Buenos Aires, Argentina.

²⁰ Las producciones del grupo de niñas y niños entrevistados se registraron en fotografías y fueron parte del corpus de documentos audiovisuales analizados.

²¹ Entrevista n° 16 realizada en 2004 a una pobladora de Neuquén, nacida en el año de 1995.

los baldíos, la calle, y el patio de la escuela son espacios que perduran, pero fueron transformados por el tiempo y una urbanización que determinó su reducción material. Sin embargo, eso no ha podido achicar las fronteras de la imaginación que los recrea en cada juego que comienzan los niños y las niñas.

En las entrevistas se presenta al juego no como actividad exclusiva de los niños, también los adultos necesitan jugar y le atribuyen un importante valor en sus vidas. "Porque los adultos también... no había radio, no había televisión, había que divertirse y generalmente en las estancias se hacían juegos de estos, de destreza, de capacidad, de ingenio".²² Cada palabra acerca del juego y del jugar mencionada en estos relatos fue impregnada de emoción por quien la pronunciaba, los rostros se iluminaban reflejando el verdadero significado de sus juegos: esa vivencia enigmática que inunda nuestra vida de manera casi inconmensurable en la infancia y tan medida en la adultez. Sin embargo, –en la memoria– conserva su esencia lúdica y se transporta a su propia frontera.

Estos datos, sistematizados y difundidos, son relevantes para generar espacios de debate y producción. Es necesario interpelar las agendas políticas de tal forma que se otorgue el lugar preponderante que la cuestión lúdica merece y está vacante o difuso en los marcos regulatorios vinculados a infancias y juventudes. Resulta indispensable el seguimiento del cumplimiento de las regulaciones vigentes, en particular todo el articulado de la CDN y sus leyes adherentes, como la sanción de normativas anexas que profundicen la cuestión lúdica como derecho que debe garantizarse mediante instituciones, proyectos, planificaciones y recursos adecuados en diversas dimensiones de la vida social.

Pese a que las condiciones materiales de existencia de las diferentes comunidades son parte de la problemática que se ha descrito en el trabajo –falta de espacios, seguridad, tiempos–, deben leerse como parte de una estructura de desigualdad que atraviesa todas las dimensiones y que no son en sí determinantes. El rol del Estado es prioritario para trabajar en pos de achicar las brechas de desigualdad a nivel macroestructural, y cada agencia estatal debería estar abocada a cuestiones microestructurales. En este nivel, hay que poner en la agenda el juego como derecho fundamental y proyectarlo en la mejora de la calidad de vida integral de todos los sectores sociales.

Una institución clave en este proceso puede ser la escuela pública, siendo en Argentina el local que hospeda a niñas y niños desde temprana edad. La redefinición del juego como actividad privilegiada en sí misma necesita ser parte de la vida escolar, para que un porcentaje cada vez mayor de las infancias cuente con los espacios y tiempos necesarios para sus experiencias lúdicas. La oportunidad de democratizar el derecho a jugar implica que cada escuela cuente con este espacio-tiempo lúdico para garantizar la oportunidad a todos los niños y jóvenes a vivirlo, especialmente a quienes no cuentan con otros espacios en sus comunidades.

Son necesarias regulaciones que especifiquen la dimensión lúdica para definir mecanismos institucionales precisos tanto a nivel de infraestructura urbanística –v.g. las repercusiones de contar en la CABA con la regulación de los equipamientos

²² Entrevista n° 11 realizada en 2004 a un poblador de Choele Choel, Río Negro, nacido en el año 1922.

de juegos infantiles y la adhesión de jurisdicciones a las iniciativas de la CAI –, como a nivel de instituciones que trabajan con niños y jóvenes, en particular las educativas que funcionan como un eslabón indispensable para la garantía de derechos sociales.

Los derechos expresados en la CDN implican su puesta en práctica: reconocimiento, goce, ejercicio, reclamo y exigibilidad. Implican también proponer junto a las infancias otros territorios posibles, pensando que la escuela también es un territorio habitable, estético, móvil y capaz de hospedar a la inquietud infantil sin ahogarla en el control.

Los aportes de los observatorios sociales y de las organizaciones dedicadas a las infancias están jugando un rol importante para alertar sobre el no cumplimiento de los derechos. Sus voces, por medio de documentos, publicaciones y líneas de acción, están moviendo estructuras que se habían consolidado –e.g. el desplazamiento del juego en la educación infantil–, y revitalizan esta cuestión en debates actuales apuntando a devolver el juego a niñas y niños.

Bibliografía

ACHUGAR, H. *Planetas sin boca: escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura*. Montevideo: Trilce, 2004.

ALBA, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

ALTAMIRANO, C. (Dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

APPADURAI, A. *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce/FCE, 2001.

ARENDT, H. *La condición humana*. Introducción de Manuel Cruz. Buenos Aires: Paidós, 2005.

ARGENTINA. Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: Censo del Bicentenario, resultados definitivos, serie B n° 2*. Buenos Aires, 2012. Disponible en: <https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf>. Acceso en: 25 sept. 2017.

ARGENTINA. *Ley n° 23.849, de 27 de septiembre de 1990. Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. 1990. Disponible en: <http://www.afamse.org.ar/files/Ley_23849.pdf>. Acceso en: 20 jul. 2018.

ARGENTINA. *Ley n° 26.061, de 26 de octubre de 2005. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. 2005. Disponible en: <https://casacidn.org.ar/media/uploads/cyclope_old/adjuntos/0_LEY26061.pdf>. Acceso en: 10 oct. 2015.

ARGENTINA. *Ley n° 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional*. 2006. Disponible en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>>. Acceso en: 10 oct. 2015.

AUGIER, M. *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa, 2005.

BACHELARD, G. *La poética del espacio*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

BÁRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós, 1997.

BAUMAN, Z. *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

BUENOS AIRES. *Ley n° 5.454, de 3 de diciembre de 2015. Ley de aprobación definitiva de la consolidación normativa: digesto jurídico de la ciudad autónoma de Buenos Aires*. 2015. Los anexos I, II, III y IV de la presente Ley fueron publicados en la separata del BOCBA n. 4799 del 13 jan. 2016. Disponible en: <<http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley5454.html>>.

CABANELLAS I.; ESLAVA, C. (Coords.). *Territorios de la infancia: diálogos entre pedagogía y arquitectura*. Barcelona: Graó, 2005.

CAILLOIS, R. *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral, 1958.

CARLI, S. (Comp.). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós. 2006.

CHATEAU, J. *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz, 1976.

COOK, T.; REICHARDT, C. (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.

COUSINET, R. *La vie sociale de l'enfant*. Paris: Scarabée, 1950.

COUSINET, R. *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968.

DEBRAY, R. *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial, 1997.

DELGADO, M. En busca del espacio perdido. [Prólogo] In: CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (Coord.) *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Grao, 2005. p. 11-17.

DEWEY, J. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, [1916] 2004.

DOLAR, M. The linguistics of the voice. En: DOLAR, M. *A voice and nothing more*. Boston: MIT Press, 2006. p. 12-33.

DUVIGNAUD, J. *El juego del juego*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

FREINET, C. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI, [1964] 2005.

GIROUX, H. Critical theory and rationality in citizenship education. En: GIROUX, H. *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 2001. p. 168-204.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé, [1938] 2007. Disponible la edición de Alianza Editorial, 1972, en: <<http://zeitgenoessischeaesthetik.de/wp-content/uploads/2013/07/johan-huizinga-homo-ludens-espan%CC%83ol.pdf>>.

IBÁÑEZ SANDÍN, C. *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla, 1992.

LARROSA, J. *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LOSSO, M. Language and socialization in preschool education. En: CONGRESO MUNDIAL DE OMEP, 25., 2009, Lagos, Nigeria. *Aprendiendo a escuchar, escuchando para aprender*. Lagos, Omep, 2010.

LOSSO, M. Childhoods, education and citizenship. En: CONGRESO MUNDIAL DE OMEP, 26., 2010, Göteborg, Suecia. *Los niños ciudadanos de un mundo lleno de desafíos*. Göteborg: OMEP, 2010.

LYOTARD, J. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, [1991] 1997.

MORENO, J. *Ser humano*. Buenos Aires: La Crujía, 2004.

90

ONU. Asamblea General. *La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*. 1989. Disponible en: <<https://www.unicef.org/argentina/informes/convenci%C3%B3n-sobre-los-derechos-del-ni%C3%B1o>>. Acceso en: 10 jul. 2018.

PAVLOSKY, E.; KESSELMAN, H. *Espacios y creatividad*. Buenos Aires: Búsqueda, 1980.

PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, [1936] 1984. Disponibel en: <https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf>. Acceso en: 21 mayo 2018.

RICOEUR, P. *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RÍO NEGRO (Provincia, Argentina). Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. *Diseño curricular nivel inicial*. Río Negro, 1997.

RÍO NEGRO (Provincia, Argentina). Ministerio de Educación. Consejo Provincial de Educación. *Diseño curricular nivel primario*. Río Negro, 2011.

SERRAT, J. Esos locos bajitos. En: SERRAT, J. *En directo* [LP] Barcelona, España: Ariola discográfica, 1984.

TRISCIUZZI, L.; CAMBI, F. *La infancia en la sociedad moderna: del descubrimiento a la desaparición*. Roma: Riunite, 1993.

TUÑÓN, I. *Derecho al juego: entre el tiempo escolar, los amigos y el espacio público: niños/as entre 5 y 17 años en la Argentina urbana*. Buenos Aires: ODSA/UCA, 2014. (Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, 1).

TUÑÓN, I. (Coord.). *Oportunidades para el juego en movimiento: niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en la Argentina*. Buenos Aires: ODSA/UCA, 2015. (Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, 2).

VYGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, [1978] 2000.

Mariela Losso, doutora em Educação, é docente da Universidad Nacional del Comahue (UNComa), Argentina.
marielalosso@gmail.com

Recebido em 4 de abril de 2018

Aprovado em 25 de abril de 2018

