

## Prólogo

# Jugar con amigos. Acerca de la familiaridad de la comunidad académica

Por Ivana Rivero<sup>1</sup>

Leer un libro antes de ser publicado es uno de los privilegios que arroga el desempeño profesional en la producción y democratización de conocimientos propios de la educación superior; en mi caso, de una universidad pública en el interior del interior del país. Un verdadero privilegio. Gracias por la invitación a los queridos profesores Leonardo Gómez Smyth y Manuel Dupuy.

---

<sup>1</sup> Maestra, Profesora y Licenciada en Educación Física, Especialista en Prácticas Redaccionales y Magister en Educación y Universidad (Universidad Nacional de Río Cuarto). Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Becaria posdoctoral del CONICET con *El juego en contexto universitario*. Docente Investigadora (categoría 2) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). En la UNRC se desempeña como directora del Programa de Investigación *Juego y deporte en la sociedad* y del proyecto *El juego en la sociedad*, y directora de la Maestría en Juego (presentada a CONEAU). En UNIPE codirige el proyecto de investigación *Formación superior y Educación Física: prácticas, saberes y discursos*, junto a los profesores Eduardo Galak y Leonardo Gómez Smyth. Es autora del libro *El juego en las planificaciones de Educación Física* (Noveduc, 2011), compiladora de los libros *La Educación Física que viene siendo* (Unirío, 2009) y *El juego en la formación docente* (Unirío, 2017), y autora de publicaciones sobre juego en revistas especializadas dentro y fuera del campo de la educación física.

Leer un libro que anticipa *Conversaciones sobre juego y jugar* es un hecho que pone en valor el esfuerzo intelectual realizado por los autores y editores y que se han esmerado en diseñar y completar estudios, indagaciones y análisis para entender más y mejor el territorio laboral. También pone en valor y realza el esfuerzo de la comunidad académica de la educación física para colocar en el centro de la escena al juego, una actividad constante en las intervenciones profesionales de maestros, profesores y licenciados en los espacios de las escuelas en los distintos niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y modalidades (especial, rural) de la educación argentina. Acostumbrados a invitar a jugar, a estudiar, proponer, ver y vivenciar, ensayar, probar, inventar y compartir juegos y juguetes, los profesionales de la educación física que escriben en esta obra colocan el jugar en sus situadas y sentidas búsquedas, reflexiones y producciones. Y es que el jugar es una destreza especializada en la que se forman los profesionales que enseñan a ponerse (que reivindica la dimensión física del cuerpo, la presencialidad, el estar ahí) en situación para construir una situación intensa, circunstancial y gratuita.

De hecho, los autores de esta obra colocan el juego en la agenda de las instituciones u organizaciones en las que se desempeñan, en sus intervenciones profesionales, juegan con sus alumnos, leen, estudian, se preparan, se dedican al juego y nos comparten sus reflexiones.

El jugar, esa acción colectiva cotidiana, conocida, permisiva, desafiante, que irrumpe con ruidos y dinámicas que desentonan con la faceta rutinizante, eficientista y automática de la escuela, es un saber cultural, una práctica social anudada a la cultura de los pueblos, a sus usos y costumbres, a los gustos y preferencias, a los elementos naturales y escenarios disponibles, todo ello, fuertemente atravesado por la circunstancia, la territorialidad y también por las particularidades de los participantes.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) por COVID-19 puso a la vida entre paréntesis, cambió las condiciones materiales y simbólicas del juego, expuso las necesidades de recreación, distensión y movimiento de la gente. Niños, niñas, jóvenes, adultos, personas mayores, con discapacidad, deportistas, artistas, artesanos, docentes

y comerciantes, gerentes empresariales, coordinadores barriales, responsables de organismos gubernamentales, directivos escolares, todos y todas reprogramando sus tareas desde sus casas. Cambió el sentido de la relación entre la vida cotidiana y la escuela. El juego entró a los domicilios particulares por las pantallas; y a los juegos de la *play*, *e-box*, se sumaron diferentes estrategias didácticas basadas en juegos para enseñar, desde matemática hasta ciencias sociales. Muchas de ellas con formato de plantillas que requieren la carga de información y regularmente al completarlas se obtiene una nota de acuerdo al porcentaje de aciertos y errores de los alumnos. Otras concentraron el esfuerzo en *invitar a jugar* por la pantalla pero, efectivamente, hacerlo fuera de ella; a veces, cada cual en su casa al mismo tiempo y mientras duraba la conexión; otras veces, la invitación a jugar quedaba flotando en el aire como una promesa de acción esperando ser cumplida en el momento más oportuno. A esto, se dio de llamar propuestas sincrónicas (todos coincidiendo en la conexión, haciendo lo mismo al mismo tiempo) y asincrónicas (cada uno elige el momento de hacerlo), dos nociones familiares en el universo de palabras que forman la sonoridad de la educación física. Quien pone el cuerpo en situación para crear junto a otros un juego, una coreografía, una expresión artística, una jugada deportiva, requiere sincronizar con los demás: ritmo y armonía se hacen evidentes allí (en este momento puedo escuchar las palmas de mis profesores marcando el ritmo a seguir con el desplazamiento: caminata, trote, salticado).

La escuela virtual reforzó la presencia del juego como estrategia didáctica, pero en más de un hogar fallaron *las ganas de jugar*, condición que, por simbólica y obvia, pasa inadvertida. El trato distanciado propuesto por las pantallas y la multiplicación de tareas asincrónicas puso al descubierto la falta de educación para jugar, la falta de plasticidad para hacer de cualquier cosa un juguete, para despegar de una lata, una caja, un palo, una bolsa, la convención que regula su uso. He visto propuestas muy ingeniosas montadas en videos breves para invitar a jugar en casa en los que las y los profesores apelan a los más variados recursos para contagiar ganas de jugar, para sacudir el manto de monotonía del mundo ordinario, el peso de las responsabilidades a asumir y las tareas

por cumplir. Profesores que al momento de elaborar el informe personalizado de sus alumnos relatan las escasas evidencias recibidas de un juego acontecido, probado (ni siquiera disfrutado) en casa. La payana, el elástico, el tejo, las cartas, los dados, los hilos, las pelotas, paletas de cartón, sogas y tarros montados a los pies como zancos, verticales y medialunas en un colchón, la *tumbacarnera* (me encanta como sueña: ¡qué apropiado modo de llamar al rol adelante en una pampa llena de vacas!), cuartetos bailados en familia, puntería, embocar corchos en tápers de distintos tamaños y a distintas distancias, trencitos por toda la casa, expediciones nocturnas sigilosas con linternas a la pieza del hermano mayor, solo por nombrar algunas de las que recuerdo.

La escuela virtual dejó en evidencia la falta de educación para la recreación, la invisibilizada desatención del derecho de los niños y niñas al juego, extensible a los sujetos de derecho (adultos, personas mayores, personas con discapacidad, inmigrantes). La escuela virtual mostró la necesidad de contar con un/a profesional formado/a para las infancias, las adolescencias y adulteces con base en la inclusión y la atención a la diversidad, para cubrir las demandas de los niveles inicial, primario, secundario y modalidades especiales del sistema educativo y distintas organizaciones en atención a las particularidades de las personas, grupos involucrados y a los contextos de actuación.

Confieso que entre los autores de este libro encontré a colegas expertos en el estudio del juego, profesionales comprometidos con la profesión y la construcción de la autonomía del campo disciplinar. Más allá de su formación y móviles personales, son amigos con los que he compartido momentos, de los que atesoro más de un buen recuerdo, con los que disfruto encontrarme. Para jugar con otros es necesario *entenderse*, no pensar o hacer lo mismo sino sincronizar las diferencias.

-5 de la regla la que permite a los jugadores acordar en estar jugando, o también interviene el cuerpo, o solo el cuerpo?, ¿cómo funciona ese contagio de ganas de jugar?, ¿cómo reconocemos una invitación a jugar? El segundo uso que Wittgenstein reconoce al entendimiento es aquel en el que alguien entiende lo que otro dijo si no puede sustituir lo que dijo por ninguna otra expresión. Y es este el sentido más profundo del entendimiento para reconocer y aceptar una invitación,

puesto que jugar es una experiencia intransferible (nadie puede hacerlo por mí) que excede toda manifestación que pueda hacerse de ella (no alcanzan las palabras para describirla). Si no estás ahí, participando, poniendo el cuerpo en situación, no entendés nada. “Deja que el uso te *enseñe* el significado” (Wittgenstein, 2004). Vení, jugá y después hablamos. ¿Cuánto hace que no jugamos?, ¿cuál es nuestro juego favorito?, ¿qué juguete sabemos construir?, ¿con cuál somos habilidosos?, ¿cómo entrenamos nuestra plasticidad lúdica?, ¿qué sabemos de la intensidad del juego? No hay nada más lindo que jugar en la nieve con alguien que ha crecido en ella, conoce sus secretos y pone ganas. Los profesores y profesoras de educación física jugamos con nuestros alumnos, sean niños, niñas, jóvenes, adultos, personas mayores, personas con o sin discapacidad evidente, incluso grupos heterogéneos. Por supuesto, no todos, ni todo el tiempo. Como muestran Dupuy y Gómez Smyth (2020), los docentes progresistas ubican al juego como objeto de transmisión cultural, un derecho de las personas y, por ende, contenido de la educación física.

Juego y educación física son cuestiones que aparecen en los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos ratificados por Argentina hacia fines del siglo pasado e incorporados a nuestra Constitución nacional en la reforma de 1994.

La perspectiva de derechos es razón fundante para la colocación del juego como asunto a estudiar y eso es lo que hacen los autores de este libro.

Si nos ponemos a revisar papeles encontramos que las normas de los derechos humanos se hallan dispersas en distintos tratados y pactos internacionales, incluso constituciones nacionales. El primer instrumento legal de derechos humanos fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que enuncia los principios de igualdad y no discriminación. Al adherir a ellos, los Estados se comprometen a respetar, proteger y garantizar los derechos humanos. Es así como surgen políticas internas que articulan con las normas internacionales.

En el caso de Argentina, la Constitución nacional de 1853 reconoce un amplio conjunto de derechos (en el apartado “Declaraciones, derechos y garantías”). En la reforma de 1994 se suman otros derechos (“Nuevos derechos y garantías”) de aplicación directa; entre ellos, la Convención

de los Derechos del Niño (1989), que no solo declara el derecho al juego, al descanso y al esparcimiento, sino que revierte la noción de menor que regía con la Ley de Patronato de 1919 considerando a los niños y niñas sujetos de derecho e incorpora tres artículos –conocidos como los artículos argentinos, porque fueron colocados tras la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo– referidos al derecho a la identidad (derecho a conocer su origen). Es así que, si se atiende a las particularidades contextuales, a la historia política y social de nuestro país, el juego en tanto derecho de los niños y niñas se amarra a la identidad. En esta dirección se sanciona la Ley N° 26.061, conocida como Ley Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta ley deviene de interés toda vez que no autoriza la separación del niño de su ámbito familiar, ni su institucionalización (prácticas frecuentes con la Ley de Patronato) y cambia la mirada del Estado sobre los niños y niñas que dejan de ser objetos de derecho para constituirse en sujetos de derecho.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989 es reconocida en el artículo 75, inciso 22, de la Constitución argentina, y coloca un sujeto colectivo invisibilizado hasta el momento (los niños y niñas) y palabras como “descanso” (que ya había aparecido ligado a la jornada laboral), “esparcimiento”, “recreación”, “juego”, “artes”, “vida cultural”, asociadas al derecho en el escenario internacional. Estas prácticas aportan al bienestar, al estar bien y sentirse a gusto de los niños y niñas, aunque no son equiparables a cuestiones elementales de la vida como el abrigo, la comida y la identidad (quizás por eso, el juego sea un objeto de estudio joven en el universo académico), como vivir en un contexto de paz, en un mundo que no puede superar definitivamente la violencia y la guerra.

A pesar del pronunciamiento en términos jurídicos y de la presencia en territorio de organizaciones no gubernamentales dedicadas al tema (como la sede sudamericana del Instituto para la Investigación y la Pedagogía del Juego, y la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar-IPA, Argentina), el derecho de los niños al juego que reza el artículo 31 de la Convención continuó en un estado de anomia que justificó la adhesión a la Observación N° 17, documento aprobado en 2013 por el Comité de los Derechos del Niño frente a la desatención del artículo en los Estados parte.

En este contexto, como expertos en juego nos vemos en la obligación de estudiar algunos instrumentos legales nacionales. La Ley N° 27.005 sancionada en 2011, referida al protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones, deviene un documento de interés para analizar bajo el supuesto de que contribuye a reconocer la perspectiva de los niños y niñas.

Del mismo modo, devienen de interés las leyes asociadas a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (leyes N° 25.280, 27.044 y 26.378, esta última sancionada en 2006) y la Ley N° 27.360 sancionada en 2015, sobre la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. Esto es porque se sospecha que en ellas puede haber mención al juego en tanto práctica corporal inclusiva que permite acomodar las reglas a las posibilidades de los participantes.

En el colectivo profesional que escribe en este libro, y también en los que lo leemos, se reconoce una comunidad académica que lucha por colocar en la formación profesional y producción de conocimiento la territorialidad que delinea escenarios particulares de juego y la sensibilidad para atender a las diferencias de jugadores. Según Feierstein (2019), “entre la asunción de dicha especificidad y la producción de un conocimiento crítico situado y que toma posición, se encuentran los mayores desafíos del presente” de la universidad.

Para los docentes del interior de la Argentina, la palabra *colectivo* nos es familiar, próxima, cotidiana. *Coleccionamos* escritos, producciones, libros y revistas que nos ayuden a desenvolver la profesión en territorio, pero también *coleccionamos* cartas de nuestros alumnos, frases esperanzadoras que tienen la fuerza vital para mover las voluntades más perezosas. *Coleccionamos* juguetes contruidos por nosotros, trabalenguas y adivinanzas para los días de lluvia. *Coleccionamos* secretos y risas de todo tipo. Hacemos *colectas* para financiar algún viaje con el grado, mejorar las condiciones de la escuela y hasta para financiar el tratamiento de algún niño. Hacemos *colectas* de comida, ropa y juguetes para cubrir faltas en algunas casas, la de Juan, la de Pedro o María, la de cualquiera de nuestros alumnos de todos los días. *Re-colectamos* palitos, piedras y hojas para algún juego que jugamos durante el

campamento. Re-*colectamos* los papeles que quedaron tirados en el piso del patio después de la fiesta del Día del Estudiante. Tomamos el *colectivo* para ir a trabajar. Estamos acostumbrados a subirnos al *colectivo* para ir al encuentro de colegas interesados en las mismas temáticas en algún congreso, para no caer nos del mapa y entramarnos en las discusiones disciplinares vigentes: para formar parte del *colectivo* especializado. Somos especialistas en reunir personas alrededor de un fogón, en convocar familias en una kermés, en armar y sostener grupos para ensayar, estudiar, aprender y hacer amistades, todo al mismo tiempo. Todos los *colectivos* siempre nos dejan bien.

Abrir el libro y encontrar amigos conversando sobre juego despierta un aire de familiaridad que promete una lectura gustosa, de entrecasa, en confianza. Reconocer en los autores a un colectivo de docentes especializados en el tema y comprometidos con distintas realidades locales, institucionales, con contextos definidos y sujetos particulares, no hace más que redoblar las ganas de sumergirse entre las palabras elegidas por ellos para dejar registro de sus estudios, percepciones, intervenciones. Pequeños grandes logros de esfuerzos particulares que aportan a la formación en derechos humanos, que se constituyen en espacios valiosos no solo para pensar y hacer en este caso el juego, sino, como afirma Eroles (2005), para la formación de profesionales sensibles con las realidades particulares.

Los docentes del interior de la Argentina pisamos y vivimos en un territorio –campestre, con más densidad vegetal que poblacional– que ha librado batallas entre pueblos que podrían haber convivido en paz en un colectivo plural y diverso. En cambio, trazaron bandos, contaron conquistas y ofrecieron resistencia. Historias que se repiten en los juegos populares, juegos motores con otros con los que crecimos, y que hoy, como siempre, tenemos oportunidad de seguir jugando y, porque es un juego, se puede armar una versión inédita en cada situación. Esta es otra historia que podrá continuar (o no), después de todo mientras escribo este prólogo me puedo permitir jugar con las palabras, las referencias, las ideas y las cosas. Si mal no entendí, a esto me invitaron.

Río Cuarto, Córdoba, marzo de 2022.

## Referencias bibliográficas

Dupuy, M. y Gómez Smyth, L. (2020). "Didáctica para enseñar a jugar en la educación física escolar. En *Lúdica pedagógica*. Vol. 1, N° 31, pp. 31-42.

Eroles, C. (2005). "La discapacidad como eje del movimiento social de afirmación de derechos". En Eroles C. y Ferreres C. (comps). *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Buenos Aires: Editores Espacio.

Feierstein D. (2019). "La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas". En RIDDHH. *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Paraná: Editorial de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Rivero, I. (2009). "La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego". En Chaverra Fernández, B. (coord.). *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Medellín: Funámbulos.

Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

## Documentos

UNICEF, 1989. Convención de los Derechos del Niño. <https://www.unicef.org/argentina/informes/convención-sobre-los-derechos-del-niño>

Observación General N°17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Disponible en: <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>