

Capítulo 2

El derecho como juego: entre la igualdad y la equidad, dos caras de una misma moneda

Por Julieta Díaz

Resumen

El presente trabajo pretende, por un lado, analizar el derecho como juego a partir de pensar los derechos humanos, donde el “hombre es aquel que tiene la larga paciencia del pensamiento y de la acción. Cuando se concibe así al hombre –el hombre que es capaz de hacerse a sí mismo, el hombre que es capaz de inventarse a sí mismo–, entonces decimos sí, este hombre, esta humanidad, tiene derechos (...)” (Badiou, 2000). Por otra parte, consideramos al juego como una práctica corporal, por ende, cultural, la cual se caracteriza, de acuerdo al Grupo de Investigación en Juego, por un primer momento el “*distanciamiento*, esa relación de desunión o separación con lo verídico, con lo cotidiano; y por presentar tres elementos que la constituyen. A saber: el problema, el acuerdo y la ficción” (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020).

A su vez, este trabajo se organiza a partir de tres categorías de análisis que tienen como propósito poner en tensión la constitución del juego

en términos genealógicos. La primera, denominada la naturalización del juego; la segunda, la mediación del juego; y por último, y en consecuencia de las dos anteriores, la garantía del juego.

Palabras clave: derecho; juego; igualdad; equidad

Introducción

El texto pretende poner en tensión ciertos posicionamientos de la idea del derecho y del juego que las diferentes teorías analizan, y en la cual los diseños curriculares se han encargado de enmarcarlo en sus fundamentos para poder dar cuenta de la garantía de los derechos de niños y niñas a la educación en general y al juego en particular.

El análisis del mismo provoca un problema teórico, puesto que los posicionamientos sobre el juego que tratan de explicarlo se encuentran implicados hacia una naturalidad del mismo. Es decir, se piensa el juego como una actividad natural, espontánea y vital.

A partir de este haz de relaciones que se conforman en torno al derecho al juego, se busca analizar cómo se ejerce ese derecho en el currículum, precisamente en el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires. Aquí, el currículum es entendido como un documento en tanto práctica social, histórica y política donde se visibiliza, de alguna manera, la ley que lo garantiza.

Para poder ir desarmando la hipótesis donde se plantea el derecho al juego con cierto sesgo naturalista, comenzaremos analizando dos términos que van de la mano: la igualdad y la equidad.

Entre la igualdad y la equidad

Igualdad implica tener el mismo trato ante la ley, aunque podríamos anexas a esta idea a la de equidad, que permite analizar esa igualdad

en términos de que –además de recibir el mismo trato– recibe lo que a cada uno le corresponde, es decir, se compromete con las diferencias.

Para una mayor precisión, nos adentraremos a comprender el significado de estos conceptos a partir de su origen etimológico. “Igualdad” tiene su origen en el latín *“aequalitas”*, que literalmente significa “equilibrado, relativo”, lo que podemos entender que su significado es el principio o condición que reconoce una equiparación en cuanto a derechos y obligaciones de todas las partes que conforman un todo. Por su parte, “equidad” proviene del latín *“aequus”*, que quiere decir “igual”, pero también tiene raíces griegas: *“επιεικεία”*, que significa “justicia en el caso correcto”. Por lo que la definición de equidad es repartir de forma proporcional lo que cada uno necesita, ni más ni menos. Este concepto engloba algo mucho más allá, pues considera que para alcanzar el estado de libertad se debe incluir a la justicia: conseguir que todos seamos iguales en nuestras particularidades, teniendo en cuenta nuestras diferencias y respetando cada una de ellas.

Tanto la igualdad como la equidad son conceptos representativos de la idea de derecho, conceptos que se han ido constituyendo para poder, en consecuencia, garantizar aquellos derechos que se nos son otorgados, como en este caso, el derecho al juego.

Para poder analizar la categoría de garantía del juego, es inevitable pensar en cómo se ha ido proyectando para poder dirigir el análisis en su posterior garantía. Para ello profundizaremos primero en la categoría de naturalización y luego sobre la mediación del juego.

La naturalización del juego

Lo que aquí se propone a partir de la construcción de esta categoría es poner en tensión el derecho al juego como “necesidad vital”. Muchos son los autores, fundaciones y organizaciones que remiten a esta enunciación.

Por un lado, el derecho al juego fue reconocido por primera vez el 20 de noviembre de 1959, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas

aprobó la Declaración de los Derechos del Niño. Treinta años más tarde se aprobó la Convención de los Derechos del Niño, que recoge el derecho al juego en el artículo 31 estableciendo “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”. Aunque en abril de 2013, el Comité de los Derechos del Niño amplía los alcances de esta convención (CDN, 2013). Por ejemplo, el artículo 31 b), “Vínculos con otros derechos importantes”, plantea que “la educación debe tener por objeto el desarrollo máximo de la personalidad, los talentos y las habilidades mentales y físicas del niño”. De esta manera, se continúa afianzando una mirada esencialista y biologicista sobre la educación y, en consecuencia, sobre el juego que los niños y niñas realizan.

Por otro lado, observamos las diferentes conceptualizaciones del juego que, si bien responden al artículo 31, también implican una naturaleza del mismo, tales como la

actividad motriz más espontánea del niño y del adolescente; mediante el juego efectúa movimientos naturales y emplea su energía recreándose. (...). Mediante el juego el niño obtiene conocimientos y experiencias, se ejercita aplicando impulsos innatos y poniendo a prueba sus capacidades, aptitudes y actitudes (Baratti y Casali, 1991).

Pensar al juego desde la perspectiva naturalista implica de alguna manera pensarlo como necesidad biológica que supone un retorno a lo natural. Al analizar las diferentes teorías que interpretan el juego, lo plantean solo como necesidad y vitalidad: “afirman que jugar es necesario y vital para lograr un equilibrio en su proceso de desarrollo” (UNESCO, 2007). A su vez, se establece que “jugar es tan vital para los niños y niñas como comer o respirar. Además de felicidad y diversión, al hacerlo se desarrollan capacidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales” (Fundación Arcor, s/d).

En el seno de las prácticas educativas, estos sentidos parecieran replicarse al observarse que

la Educación Física basó sus prácticas lúdicas en aportes psicológicos

clasificando los juegos con relación a la edad o nivel de desarrollo de los mismos, expresando un proceso evolutivo unilineal (por ejemplo, de los juegos simbólicos a los reglados), proceso que parece estar determinado por la genética y por una tendencia instintiva hacia el progreso (Villa, Taladriz, Nella y Aldao, 2011, p. 3).

La influencia de ciertos enunciados vertidos desde la psicología, también con sentidos vitalistas-biologicistas, han instalado en la lógica que hace funcionar las prácticas que refieren al juego del niño, una racionalidad que ha establecido un modo de pensarlos, de decirlos, de hacerlos, en fin, de practicarlos.

Si nos permitimos profundizar en los alcances del concepto necesidad, el mismo remite también a esta mirada. Observamos que, según la RAE (2001), una necesidad surge cuando “existe un impulso imposible de controlar que lleva a que los esfuerzos individuales se encaminen en cierta dirección”. Según el latín “*necessitatem*”, necesidad es “lo que hace falta para existir o para lograr algo” (Gómez de Silva, 1998). En síntesis, las necesidades son propias de todo organismo vivo y consisten en una sensación provocada por la idea de que nos falta algo ya sea a nivel material, orgánico o sentimental. Se las trata como uno de los componentes fundamentales en la vida no solo humana, sino también de las demás especies. Es la necesidad la que lleva a que los seres vivos se movilicen en busca de objetivos que les sirvan para satisfacer aquello que consideran que precisan. De allí la recurrente idea que cuanto más pequeño es el niño, más necesario será el uso del juego y más importante será esta herramienta en su vida. Los niños pequeños necesitarían jugar, moverse, desplazarse, experimentar, tocar, construir, deshacer para luego volver a construir, imitar, bailar, cantar, imaginar, etc.

Por su parte, la *vitalidad* es lo relativo a la vida, es necesaria para seguir viviendo. Proviene del latín “*vitalis*”, de *vita*: vida. Es una condición que solemos disponer las personas y que implica la presencia de vigor, de energía en todo cuanto se realiza y la eficacia con respecto a las funciones vitales. Contar con vitalidad hará que aquello que se lleve a cabo se ejecute con ímpetu especial, y por ende es esperable que su

resultado sea extraordinario. Asimismo, se pone en juego toda la energía que ella le dispensa, consiguiendo así la consecución de su objetivo de modo satisfactorio.

A partir de lo analizado hasta ahora desde las diferentes teorías que piensan el juego como necesidad vital, se ha ido constituyendo el posicionamiento de pensarlo como natural. Y el derecho al juego retoma de alguna manera esta idea de naturalización, puesto que piensa al juego a partir de su psicologización, por ende, de su estructura biológica.

La mediación

Esta segunda categoría se caracteriza por indagar, por un lado, al juego como recurso, como medio a enseñar, y por otro, al juego como saber a enseñar de la educación física.

No es novedoso pensar el juego en los diseños curriculares, especialmente del nivel inicial, como un concepto que atraviesa la enseñanza de todas las áreas. Específicamente en el área de educación física, el juego se presenta como un elemento imprescindible en la enseñanza de esta disciplina. Por su parte, el diseño curricular vigente del nivel inicial hace especial referencia al sentido y a la importancia del juego en este momento de la vida de los niños/as. Nombra diversos tipos de juegos a los que clasifica y organiza en: *juego centralizado*, como la actividad que puede tener por objetivo promover el desarrollo de contenidos lúdicos de otras áreas, como por ejemplo matemática y/o prácticas del lenguaje; *juego trabajo*, actividad en la que se recrea un aspecto de la realidad, por ejemplo la verdulería, la sala de primeros auxilios, etc.; y por último, *juego en sectores*, organizado a partir de los materiales que se ofrecen en los distintos lugares y espacios de la sala, permitiendo la libre elección por parte de los niños y la exploración de distintos tipos de materiales y propuestas, dando lugar a la conformación de distintos subgrupos.

Consideramos que nadie nace sabiendo jugar, de allí que los juegos puedan pensarse como “tradiciones públicas” (Stenhouse, 1991), es

decir, como parte del “capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad” y que la cultura debe transmitir. Sin embargo, este se utiliza –en el sentido literal de la palabra– solo como un medio para aprender otros contenidos. Se usa al juego como herramienta para aprender habilidades y capacidades motoras, y no para “simplemente” aprender a jugar juegos. Es responsabilidad de los maestros especializados en el tema enseñarles a jugar.

La garantía

En esta última categoría de análisis, se establece la garantía del derecho al juego en general y en la institución escuela en particular. Analizar el derecho al juego desde el ámbito escolar nos permite visibilizar desde un acto político, histórico y sociocultural la garantía verdadera o no a ese derecho. Degano (2006) plantea que “el derecho a ser niño es el derecho fundamental, es el derecho que trata de aprehender los derechos jurídicos, aunque esto no significa que los mismos estén garantizados”. A partir de esto, surgen ciertos dispositivos para poder garantizar el derecho al juego: el diseño curricular como ley que gobierna, el tiempo y los materiales destinados al momento del juego y un otro que sepa enseñar a jugar el saber del juego.

En referencia al primero de los dispositivos mencionados, dentro del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires se plantea que “el juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienable, por lo tanto, resulta importante garantizarlo como un derecho de los niños, posibilitando su despliegue a partir de variadas situaciones” (2008). Desde esta mirada, el documento supone a los niños/as como sujetos de derecho. Derecho a que tengan acceso a una cultura corporal de diversos y variados movimientos a través de la realización de prácticas corporales.

Los últimos dos dispositivos presentados refieren a una propuesta de Víctor Pavía (2009) que plantea, como primera instancia, que el derecho al juego es, derecho a espacios, tiempos y juguetes para jugar.

Asimismo, en segundo lugar, los chicos y las chicas tienen derecho a aprender a jugar de un modo lúdico. Como corolario agrega que, si tienen derecho a aprender a jugar de un modo lúdico, también tienen derecho a estar cerca de adultos que sepan jugar de ese modo.

Conocer los dispositivos de garantía que se plantearon anteriormente, la ley que nos gobierna por un lado y aquello que nos da derecho al juego por el otro, nos permite analizar y, por ende, enseñar las prácticas del juego en la educación física de modo diferente, desplazándolo del lugar de medio, de recurso o de cierto utilitarismo.

A modo de cierre

Quisiéramos plantear que, a partir de estas categorías, podríamos considerar que el derecho y el derecho al juego no solo ha sido pensado desde un modelo netamente biologicista, que supone un retorno a lo natural, sino también fundado en cuestiones políticas que remiten al uso y abuso de su ejercicio. Con esto queremos decir que los diferentes documentos como los diseños curriculares hacen uso y abuso de la idea de derecho al juego, sin realizar un análisis detallado y preciso de estos conceptos.

A sabiendas de ello es que en primer lugar quisiéramos proponer un desplazamiento de la conceptualización del juego. Desplazarlo de su posición vitalista para correrlo hacia la de *acción*, otorgándole de esta manera un sentido ciertamente distinto. La acción entendida como la “única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia” (Arendt, 2009) sitúa al juego en un lugar que trasvasa los límites de lo animal para ubicarse en el dominio de lo político. Esto nos lleva a pensar al juego como acción en tanto saber a enseñar, y ¿qué enseñamos, entonces, del juego?, ¿cuáles son los elementos que nos permiten enseñar juego y no otra cosa (sea gimnasia, deporte)? Por lo tanto, si implica un saber a enseñar, ¿cuál es su valor educativo? “¿Y cuál es el medio para producir valor sobre esa nada o esa falta? Saber” (Eidelsztein, 2006a).

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Badiou, A. (2000). *Reflexiones sobre nuestro tiempo*, Buenos Aires: Ediciones del Cifrado.
- Baratti, A y Casali, E. (1991). *Del juego al deporte I. Actividades para nivel primario*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Convención de los Derechos del niño (1990). UNICEF Comité Español. Madrid: Imprenta Nuevo Siglo.
- Degano, J. (2006). "El derecho a ser niño". En *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- DGCyE (2008). *Diseño Curricular de Educación Física para la Educación Inicial*. Resolución 3161/07. Buenos Aires.
- Eidelsztein, A. (2006). *La topología en la clínica psicoanalítica*, Buenos Aires: Letra Viva.
- Gómez de Silva, G. (1998) *Diccionario etimológico de la lengua española*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pavía, V. (2009). *Formas del juego y modos de jugar*. Neuquén: Educo.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Editorial Real Academia Española.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taladriz, C., Nella, J., Aldao, J. y Villa, M. E. (2020). *Una teoría del juego*

en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones; 72). En Memoria Académica.

UNESCO. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).