

Capítulo 1

Derecho a jugar: ¿cómo garantizarlo?

Por Leonardo Gómez Smyth

Introducción

El artículo 31 de la Convención de los Derechos de la Niñez incluye diversas intenciones y conceptos. Es propósito del presente capítulo analizar y debatir sobre las limitaciones que se observan en el marco de garantizar y promover acciones perfiladas al derecho a jugar, el esparcimiento y la participación protagónica en actividades culturales recreativas.

Para ello, describiremos las infracciones que como políticas de Estado se vienen teniendo en términos de no favorecer el acceso a jugar en la niñez y adolescencia. Asimismo, buscaremos revisar las posiciones conceptuales desde donde parten las propuestas. Como cierre, buscaremos generar algunas orientaciones propositivas acerca de cómo pensar la diagramación de espacios, lugares, tiempos, funciones e invitaciones para encontrarse a jugar como derecho de los/as adolescentes y niños/as.

¿Qué se entiende por derecho a jugar? ¿Cómo no es garantizado el derecho a jugar?

El artículo 31 establecido por la Convención de los Derechos de la Niñez (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) declara:

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.
2. Los Estados partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

En 1959 se expresa la Declaración de los Derechos del Niño, dentro de la cual se encuentran diez principios a fin de que la infancia transcurra feliz, plena de derechos y libertades. Tal como se alude anteriormente, dicha declaración tuvo que ser reforzada por la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989. Más allá de estos hitos históricos, en 2008 la Asociación Internacional del Juego (IPA, 2010) manifiesta, junto a otras asociaciones,³ la necesidad de que el Comité de los Derechos de la Niñez⁴ lleve a debate y discusión los alcances conceptuales y sobre gestión de políticas para que los Estados garanticen el cumplimiento del artículo 31. Es así que, en febrero de 2013, el mencionado Comité desarrolla un documento donde se amplía la explicación y alcances del artículo 31. De esta manera, el Comité de los Derechos de la Niñez (CDN) establece su preocupación en relación a que dicho artículo

³ Childwcht Internacional – Red Europea de Ciudades Amigas de la Niñez – Consejo Internacional para el Juego Infantil – Asociación Internacional de Pediatría – Asociación Internacional de Ludotecas – Derecho a Jugar Internacional – Asociación Mundial de Ocio y Tiempo Libre – Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

⁴ Conformado por 18 expertos internacionales elegidos por los Estados Partes.

no ha tenido debida atención por parte de los Estados y gobiernos; Fronczek (2009) lo denomina “el artículo olvidado”. En su interpretación de la Convención de los Derechos del Niño, la autora expresa que el documento modifica la visión acerca de la niñez, entre otros aspectos, porque se busca la opinión y puntos de vista de los/as niños/as en tanto a las problemáticas que los acechan. Más allá de ciertos aspectos generales ligados a los derechos en la infancia, la autora centra sus análisis en el juego libre “(...) porque es el componente del artículo 31 menos comprendido y apreciado” (Fronczek, 2009). En otros de sus aportes, especifica que el artículo 31 tuvo una inclusión conceptual orientada al enfrentamiento con el trabajo infantil, pero que luego diferentes asociaciones, en particular IPA, han trabajado con una perspectiva más amplia del mismo.

La CDN expresa que “(...) el Comité está preocupado por el escaso reconocimiento que los Estados otorgan a los derechos contenidos en el artículo 31” (CDN, 2013). A partir de esto, la CDN (2013) se expresa en relación a la importancia del juego, realiza un análisis jurídico del artículo 31 y describe los factores que determinan un entorno óptimo para su desarrollo.

A lo largo del presente apartado se profundizará sobre cada uno de los puntos mencionados. En relación al primer tema se menciona que

el juego y la recreación promueven la capacidad de los niños de negociar, restablecer su equilibrio emocional, resolver conflictos y adoptar decisiones. A través de ellos, los niños aprenden en la práctica, exploran y perciben el mundo que los rodea, experimentan con nuevas ideas, papeles y experiencias y, de esta forma, aprenden a entender y construir su posición social en el mundo (CDN, 2013).

En su informe, IPA (2010) describe que han encontrado 115 infracciones del derecho a jugar en la muestra de ocho países donde el estudio se ha desarrollado. Se entiende al término infracción como:

- Una acción que niega o viola un derecho humano, o;
- La falta de acción, cuando existe una obligación de actuar, y

cuya consecuencia es que un derecho humano sea negado o violado (IPA, 2010).

Las infracciones registradas en el informe (IPA, 2010) se agrupan en las siguientes categorías:

- La falta de conciencia de los adultos acerca de la importancia del juego infantil.
- Entornos inseguros.
- El miedo de los padres y madres.
- Las políticas de los gobiernos locales y nacionales ante el juego infantil son inadecuadas o no existen.
- Los espacios e instalaciones para el juego son inadecuadas.
- Las autoridades e instituciones tienen miedo de enfrentar demandas legales.
- Presión excesiva para el éxito educativo.
- No se reconoce ni se promueve el juego en las escuelas.
- Tiempo libre estructurado y programado.
- La tecnología y la comercialización del juego infantil.
- Tratamiento de niñas y niños en instituciones.
- Exclusión, discriminación, segregación y marginación.
- La pobreza y la lucha para sobrevivir.
- Trabajo infantil y explotación.

Un llamado de atención especial es necesario sobre la falta de conciencia de los adultos frente al derecho al jugar. Padres, madres, funcionarios y colectivos profesionales desconocen dicho derecho, limitando o violando oportunidades para su desarrollo. Corona y Gülgönen (2013), en el marco de la investigación llevada por IPA (2010), dan cuenta de que, en varias zonas de México, en particular Tijuana y Acapulco, se evidencia que la mayor transgresión al derecho al juego está vinculada a la poca sensibilidad de los padres y maestros, quienes no permiten espacios lúdicos ya que lo consideran una pérdida de tiempo. Según Cesesma (2013), los adultos poseen una incapacidad para reconocer el derecho al juego, por tanto, niegan o restringen las oportunidades

de proveerlo. De esta manera, los mayores, tanto ocupando el lugar de padres, tutores, funcionarios o políticos muestran que sus “decisiones inciden de manera negativa en el derecho a jugar en las escuelas, comunidades, municipios y países” (Cesema, 2013). Claro que, también, se evidencia una manifiesta falta de información respecto a los alcances del presente derecho en las autoridades políticas encargadas de llevar a cabo políticas públicas para su cumplimiento. De esta manera, por desconocimiento de la importancia del juego y el jugar para el desarrollo de la niñez, los adultos omiten y niegan, con negligencia, la oportunidad a jugar en la niñez. Vale describir que, cuando existen acciones que mencionen garantizar el derecho al jugar, generalmente se ofician desde el deporte con un sentido competitivo y alienante que dista mucho de la concepción de juego que en páginas posteriores explicitaremos.

Retomando la falta de conciencia de los adultos frente al derecho al juego, Lester y Russell (2011) expresan que los mismos ven al juego como una pérdida de tiempo, por tanto, lo descartan; también, es catalogado como peligroso, o bien, es previsto como un mecanismo para el aprendizaje. Desde las dos primeras afirmaciones se evita el desarrollo del jugar y, desde la última perspectiva, los adultos ubican al juego como una fase, un tiempo donde los niños y niñas van construyendo aprendizajes y habilidades necesarias para su vida futura.

Cuando el juego toma direcciones espontáneas, generalmente es acompañado por sanciones y prohibiciones, es decir, omitiendo su derecho. Los posicionamientos adultos respecto al juego van acompañados de lugares no propicios para que el jugar pueda manifestarse. Esos lugares poseen características de inaccesibilidad, de miedo o violencia, son poco atractivos, de trabajo, tóxicos o de opresión y encarcelamiento. Según Lester y Russell (2011), la conciencia adulta se ve también reflejada en las disponibilidades de espacios pertinentes para el juego, que mucho distan de las cuatro características que Burghardt (2005, en Lester y Russell, 2011) enuncia como un diseño ambiental propicio para el juego fuera de la órbita del hogar. Ellas son: accesibilidad, seguridad, flexibilidad y encuentro con otras personas.

Desde la interpretación del artículo 31 y coincidiendo con Lester y Russell (2011), entendemos al juego como una actividad que es propia

de la vida de los/as niños/as y adolescentes, y que hay juego cuando éste no es controlado por los adultos, sino que los jugadores perciben y siente que tienen la libertad, imprevisibilidad y seguridad para estar jugando. Generalmente, los/as niños/as y adolescentes buscan resquicios o grietas que los/as adultos/as dejan para poder montar instancias de juego, para lograr una disposición lúdica (Lester y Russell, 2008), diríamos, una sensación de reconocimiento que es posible jugar, donde aparece la autoprotección (supervivencia, salud, bienestar y desarrollo). A su vez, se ha detectado que las niñas y niños se quejan de la poca disponibilidad de sus padres para jugar con ellos; solo el 2.1% de los juegos que los niños y niñas realizan, los desarrollan con sus padres (Corona y Gülgönen, 2013). El juego pertenece a los/as jóvenes y niños/as y es parte de su vida diaria. Los adultos tendrían que, desde esta posición, proveer las condiciones para que el juego aparezca no como un lugar para el desarrollo de habilidades de preparación para la vida futura, sino como un espacio vital para el ahora.

(...) el creciente campo de las ciencias del cerebro ha cuestionado la visión del juego con un enfoque en el futuro, con beneficios diferidos; sugieren que los beneficios del juego son más inmediatos y que contribuyen a que el niño se adapte a su entorno inmediato (Lester y Russell, 2011, p. 4).

A partir de lo mencionado, se establecen otras relaciones entre las variables anteriormente expuestas: los padres priorizan las acciones educativas antes que las de esparcimiento y recreación, entienden que el jugar es algo improductivo. También, que dados los contextos de pobreza no hay abertura para jugar, ya que niños de las más tempranas edades deben trabajar o asumir como trabajo acciones domésticas o de cuidado de hermanos menores. Estos últimos casos son más notorios en las niñas. En ese sentido, Cesesma (2013) expone algunos factores que limitan el derecho a jugar de las niñas desde el enfoque de género:

1. A las niñas, los padres dicen que busquen qué hacer y que no salgan a jugar.

2. Los padres y madres creen que los varones tienen más derecho y les dan más libertad que a las niñas.
3. Muchas veces las madres ponen a las chavalas a trabajar en la casa y no pueden jugar. En muchas casas las niñas se hacen cargo de sus hermanitos y hermanitas pequeñas mientras los varones juegan.
4. Nos discriminan en el deporte, porque juegan solo varones (...).

Claro que lo anteriormente descrito va de manera colindante con entornos inseguros, donde los espacios para jugar han sido literalmente destruidos por las guerras, o bien, los espacios de juego como los parques infantiles están constituidos por materiales de poca calidad o “aburridos” para los/las niños/as y adolescentes, es decir, se exponen mobiliarios de juego que imposibilitan desarrollos creativos del jugar. Los equipos se encuentran rotos, con falta de inversión en el mantenimiento, tornándose peligrosos e inseguros, es decir, motivando a ni siquiera acceder a dichos espacios por los peligros que en sí mismo conllevan para la integridad física. “La mayoría de los niños y niñas del mundo viven en ambientes que no son aptos para jugar” (Cesesma, 2013). Los riesgos que se evidencian son el tráfico vial, ambientes contaminados, minas terrestres, bombas de racimo, entre otros, que van generando miedo en los padres y madres, constituyéndose como otro hecho que no permite el juego infantil. Estos peligros originan que el juego espontáneo no encuentre su mejor expresión en la calle y se vea disminuido en su presencia, dados los contextos de violencia, inseguridad y accidentes de tránsito, apoyados por el incremento de horas que los/las niños/as y adolescentes están frente al abuso de la tecnología (pantallismo, televisión y redes sociales, etc.), que los lleva a ser consumidores (Corona y Gülgönen, 2013) y no gestores de juego.

De hecho, la instalación de parques infantiles con materiales didácticos es una de las pocas acciones políticas que se llevan a cabo. Esto quiere dar cuenta de que ni “los gobiernos locales ni los nacionales cuentan con políticas, planes o estrategias adecuadas sobre el juego infantil” (IPA, 2010). Los pocos recursos son destinados al desarrollo de instalaciones deportivas y recreativas para personas adolescentes

y adultas, evidenciándose un desconocimiento de los encargados del desarrollo de políticas públicas respecto a la importancia del jugar de los/as niños y niñas y de las calidades instrumentales que ello origina. “En las consultas se interpretó como una desatención general hacia la niñez en la formulación de políticas públicas” (Cesesma, 2013).

Otra de las infracciones detectadas es el acceso masivo a juegos virtuales que sustituyen al jugar con otros desde un plano preponderantemente corporal. “Esto contribuye a una disminución del juego físico y el juego social, la pérdida de la cultura lúdica tradicional de los niños y niñas y de los tiempos de juego compartidos con sus padres y madres” (Cesesma, 2013). Podemos dilucidar que se generan pérdidas en las oportunidades de juego entre niños/as y, de los/las niños/as con los adultos, donde la transmisión de juegos tradicionales, habitualmente transmitidos de generación en generación, se ven opacadas por el juego comercial y virtual.

Los productos comerciales de juegos y juguetes, así como los medios de comunicación, frecuentemente refuerzan la diferenciación de género y los estereotipos, dirigiendo a las niñas hacia la esfera doméstica, mientras que los juegos para los niños les ayudan a prepararse para tener éxito en una amplia gama de trabajos y otros escenarios en el mundo moderno (IPA, 2013, p. 99).

Como ya se describió anteriormente, las variables se interrelacionan constantemente, pero, a nuestro entender, la exclusión, discriminación, segregación y marginación están emparentadas con la pobreza y la lucha por sobrevivir. Las demandas económicas para acceder a las necesidades básicas en contextos de desigualdad social llevan a que los/las niños/as y adolescentes deban, y sean obligados, a ejercer acciones laborales constantes. A veces, son trabajos en la calle, y en otros casos, dado que son los padres quienes salen a trabajar, se produce que, particularmente las niñas, sean discriminadas en su derecho al jugar, porque a tempranas edades deben asumir tareas domésticas y el cuidado de hermanos más pequeños. Este hecho viene siendo una constante realidad en contextos de pobreza extrema,

donde el artículo 31 está totalmente opacado y omitido por la explotación que lleva a asumir obligaciones de la vida adulta, no permitiendo tiempos para jugar.

En aquellos niños/as y adolescentes que acceden a la educación, también se visualiza que las instituciones escolares no están exponiendo con claridad y pertinencia el derecho a jugar porque se espera una perspectiva productiva en la vida escolar, es decir, se parte del prejuicio de que a la escuela no puede ir a jugarse, sino que se debe ir a aprender constructos culturales. Por consiguiente, el juego no está siendo promovido en las escuelas, o como venimos diciendo, el juego es un juego utilitario y no visualizado como derecho. En este apartado, IPA (2010) identifica las siguientes infracciones:

- Ningún espacio para jugar, o espacio muy limitado, en escuelas y preescolares.
- Los espacios de juego que existen, son inadecuados o se encuentran en mal estado.
- Durante la jornada escolar no les dan tiempo para jugar, o el que les dan es muy poco (recreo).
- Restricciones y prohibiciones impuesta por personas adultas.

En este sentido, la CDN (2013) amplía que las instituciones educativas se centran en las exigencias de éxito académico, resaltando entre otros puntos que:

- El plan de estudios y el programa diario con frecuencia no reconocen la necesidad del juego, la recreación y el descanso, o no prevén tiempo para ello.
- Los métodos educativos oficiales o de enseñanza en las aulas no aprovechan las oportunidades de aprendizaje activo a través del juego.
- Las restricciones de los tipos de juego que pueden realizar los niños en la escuela inhiben la creatividad, la exploración y el desarrollo social.

Expresados los indicadores y obstáculos para el desarrollo del derecho al juego, la CDN expone:

Los Estados partes deben promover la conciencia y la comprensión de la importancia central del juego para el desarrollo del niño entre los padres, las otras personas encargadas de cuidarlos, los funcionarios gubernamentales y todos los profesionales que trabajan con y para los niños (CDN, 2013, p. 8).

En esa misma dirección, orienta a que las escuelas sean promotoras y aseguradoras del derecho al juego, desarrollando y sosteniendo proyectos educativos en tal sentido, posibilitando a los niños y las niñas participar activamente en ambientes de aprendizaje donde prime lo lúdico.

Nos interesa profundizar en los factores relacionados con la educación formal que limitan u obstaculizan el desarrollo del derecho al jugar.

En México, “es la misma política educativa la que no respeta este derecho, lo que se traduce en la falta de espacios y tiempos de juego en ámbito escolar” (Corona y Gülgönen, 2013). Según Cesesma, “(...) durante la jornada escolar no les dan tiempo a los niños y niñas para jugar (recreo), o el que se les da es muy poco; con restricciones y prohibiciones impuestas por personas adultas: No corran, no hagan ruido, etc.” (2013).

En relación a las políticas educativas, Marín (2013) realiza un análisis de las características de los patios escolares y sus oportunidades educativas, partiendo sus estudios de que el patio escolar es casi el único espacio pensado para jugar que se ubica como un espacio educativo. Según la autora, el recreo tiene un espacio diario de aproximadamente 30 minutos, “(...) por lo tanto, el recreo se convierte en un tiempo de gran importancia en la formación de los niños dentro de la educación formal” (Marín, 2013). Dentro de las conclusiones más relevantes de su estudio, la autora representa al patio escolar como un lugar de oportunidades para el desarrollo del juego, pero que se contrasta con las visiones de la escuela que no lo tienen incorporado como patrimonio cultural y de derecho a su acceso. Por otra parte, Marín (2013)

destaca que los niños se adaptan a las características y posibilidades de los patios escolares y tratan de sacarle provecho para poder desarrollar juegos.

El jugar desde la perspectiva de los/as jugadores/as

En las líneas posteriores, nos dedicaremos ubicar conceptualmente al juego y al jugar desde la perspectiva de los/as jugadores/as como personas de derecho.

Nos interesan tres conceptos propuestos por el CDN (2013): esparcimiento, juego y actividades recreativas, por constituir las claves para un cambio de perspectiva.

El esparcimiento se refiere al tiempo que se puede dedicar al juego o la recreación. Implica la existencia de un tiempo libre o exento de toda obligación relacionada con la educación formal, el trabajo, las tareas domésticas, el desempeño de otras funciones de subsistencia o la realización de actividades dirigidas por otras personas. En otras palabras, requiere un tiempo en gran medida direccional, que el niño pueda utilizar como le parezca (CDN, 2013, p. 6).

IPA (2013) lo define como el “tiempo totalmente libre, sin obligaciones, en el que el juego o la recreación puedan tener lugar”. Asimismo “por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado por los niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad” (CDN, 2013). Por su parte, IPA (2013) lo define como “actividad, conducta no obligatoria e intrínsecamente motivada, proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños y niñas que es una necesidad existencial para la niñez y que puede adoptar formas infinitas”.

En relación al concepto de actividades recreativas, para el CDN “consiste en actividades o experiencias escogidas voluntariamente por el niño, ya sea por la satisfacción inmediata que le brindan o por el valor

personal o social que espera recabar de ellas” (CDN, 2013). La IPA (2013) entiende que la recreación es un “término de amplia significación para designar actividades que se hacen de manera voluntaria y para las experiencias llevadas a cabo por la niñez en la búsqueda de una satisfacción inmediata o de un valor personal o social”.

A la definición del juego precedente, Fronczek (2009) aporta su conceptualización como juego libre donde “(...) el control, la incertidumbre, la flexibilidad, la novedad, la falta de productividad, son las que producen un alto grado de placer y, simultáneamente, el incentivo para continuar jugando”.

Entendiendo al juego como un objeto cultural dinámico necesariamente ingresamos en el terreno del jugar desde la perspectiva de los/as jugadores/as (Pavía, 2006). Esto implica que no solo interesa el juego como forma, como esqueleto visible externamente, sino que son los modos de involucrarse a jugar el aspecto transcendental, es decir, ese binomio entre cultura/sujeto, personas que al jugar generan y critican la cultura como mecanismo de huida de la reproducción. O toma de conciencia, reflexividad, sobre los mecanismos que operan desde el plano sociocultural dominante. Al jugar, las personas demuestran sus maneras subjetivas ligadas con el saber jugar. El saber involucra tanto los juegos que cada persona conoce, como así también la manera de jugar, lo cual se constituye como una categoría comunicativa que expresa una manera singular, identitaria de la persona que juega. Pero no una manera cualquiera sino aquella pasible de expresar la intencionalidad (lúdica o no lúdica) de estar en el juego por parte de los/as jugadores/as (Gómez Smyth, 2015).

En virtud de lo descripto, saber jugar no solo es conocer y practicar juegos sino también involucrarse de manera lúdica. Entendemos que jugar lúdicamente incluye una mirada valorativa contrahegemónica, porque se distingue de la competición, de la búsqueda de reconocimiento, del éxito que supone el fracaso o derrota de otros/as. Lo lúdico es la capacidad de buscar divertirse sin nada a cambio, es decir, implicarse a jugar con sesgo autotélico y gratuidad. El modo de jugar dominante es el competitivo, meritocrático, discriminador, exclusor, es aquel que va en busca de una tensión y sentido focalizado

en el resultado o la productividad. “El capitalismo, para ser tal, debe intervenir el juego, y suprimirle todo su potencial lúdico, creativo y transformador” (Kac, 2017). Por tanto, cuando hablamos del juego como derecho, eso no supone hacer juegos, sino también aprender a jugar lúdicamente. No solo es cuestión de generar condiciones para poder jugar, sino también existe el derecho de saber jugar con valores resistentes a los dominantes, entre otros, aquellos ligados con la cooperación, la solidaridad, el altruismo y el sesgo autotélico. A veces, necesitamos de un adulto garantista que enseñe ese saber en tanto visualizarlo en esa condición de saber especializado, que no es natural (aunque sí naturalizado socialmente) por las personas, y que en ciertas ocasiones amerita irrumpir para desnaturalizarlo.

Vincular el juego con un derecho no resulta gratuito. Obliga a revisar el tenor de las ofertas lúdicas a las que accedemos; a desarrollar proyectos que garanticen no solo tiempos, espacios, juguetes, sino buenas experiencias de juego compartido; a democratizar la toma de decisiones relacionadas con la actividad, con un horizonte deseable: aprender a confrontar ideas y resolver los conflictos consecuentes, a través de una negociación pacífica y sensata (Pavía, 2018, p. 3).

¿Cómo garantizar el derecho a jugar?

A continuación, nos orientaremos a describir posibles vías de aportación para que puedan pensarse ámbitos de encuentros en donde niños/as y adolescentes puedan participar del acceso a disponer tiempos y espacios dignos para poder jugar. Para ello, buscaremos centrar la atención en cómo se establece conceptualmente el juego desde la perspectiva del derecho de quienes van a jugar. Aspecto que desalienta la aparición del recreacionismo o animación con actividades o tareas disfrazadas de juego, donde los adultos dominan, regulan, direccionan y obligan a creer que se va a jugar cuando lo único que sucede es que las personas no pueden socializar, recrear o crear instancias de juego

porque se ven oprimidos/as por consignas ambiguas y contradictorias donde “el juego” está establecido externamente.

En virtud de poder pensar acciones que orientan a garantizar, promover y concientizar sobre el derecho a jugar nos anclamos en los postulados de Pavía (2018), quien propone empezar a visualizar el juego como una necesidad política para vivir emociones con otros/as en un espacio cuidado donde saberse a salvo de cualquier consecuencia. La sugerencia para pensar políticas macro y micro ligadas con el acceso a jugar es partir de crear “laboratorios para la experimentación creativa”.

Si jugar implica que las personas (niños/as y adolescentes) se perciban como jugadores/as y como tales puedan expresar ideas, proposiciones, socializar juegos que conocen, discutir sus reglas, negociarlas, modificarlas, cambiar los sentidos por los cuales juegan, jugar significa que quienes juegan decidan, involucren sus capitales culturales, los revisen, critiquen o sostengan. Por consiguiente, para albergar espacios de encuentro y experimentación creativa del jugar es necesario que los/as adultos/as partamos de la idea que nuestra tarea es garantizar las condiciones materiales, accesibilidad y seguridad para que adolescentes y niños/as se encuentren con lugares que les propician una invitación genuina y transparente para jugar.

¿A qué se puede ir a jugar? A todo aquello a lo que se nos ocurra jugar: a dibujar, a pintar, a conocer juegos populares, juegos deportivos, prácticas corporales expresivas, a inventar juegos que no conocíamos, armar historias, escribirlas, teatralizarlas. Toda la cultura artística y corporal es pertinente de compartir en estos lugares, claro que esos lugares podrían disponer de ciertas condiciones:

- Libertad de tensiones, exclusión social, prejuicios o discriminación.
- Un ambiente seguro, libre de violencia o daño, libre de basura, contaminación, tráfico y otros riesgos que impiden el movimiento libre y seguro.
- Acceso a diversos ambientes que ofrezcan retos, así como contar con el apoyo de adultos cuando sea apropiado (IPA, 2013).
- Adultos que inviten a jugar, a crear, a socializar saberes culturales,

pero nunca a imponer externamente a qué jugar (en todo caso compartir juegos que se conocen).

- Enseñar juegos con formato y enseñar a entrar en juego (existencial) (Kac, 2017).
- Las acciones de los/as adultos/as se orienten a facilitar y ampliar los recorridos sobre diversas experiencias de juego con ludicidad y generar intervenciones reflexivas, argumentativas y deliberativas cuando suceden episodios de conflicto intersubjetivos (Gómez, 2011; Gómez Smyth, 2015).
- La intervención docente para el desarrollo del jugar comprendería aquellas actuaciones que permiten a las personas la asunción y construcción de situaciones de juego que vayan consiguiendo rasgos lúdicos o, bien, que por las acciones de los jugadores no los pierdan.
- La posibilidad de generar aperturas para jugar de un modo lúdico, de una manera no competitiva, sino que el sentido esté orientado al jugar con otros recreativamente, a jugar y seguir jugando por el solo hecho de jugar sin buscar nada más a cambio que saberse como personas que pueden jugar aun en el marco de las desigualdades que impone el capitalismo.

El lugar de los/as adultos/as es clave para generar políticas, programas y proyectos que articulen con la posibilidad de –por derecho– acceder al campo de la cultura del juego, el jugar y el esparcimiento. Ahora bien, es crucial salirse del sentido adultocentrista, que en el plano del juego se ve reflejado en una dádiva de actividades secuenciadas, fiel reflejo del recreacionismo activista (kermés, “juegos de ronda”, “socializadores”, “rompe hielo”) que solo limitan a los/as niños/as y adolescentes a quedar encorsetados/as en las formas, en sus normas, reglas y sentidos, sin poder protagonizar, modificar, proponer, probar; en definitiva, jugar. Porque jugar no es hacer aquello que otros/as indican, o que el mismo juego establece como rutina. Jugar es armar, construir, recrear, imaginar, pasar por variados sentidos. No hay juego si hay dinamizadores que centran el poder y determinan aquello que debe realizarse en el nombre del juego. El juego y el jugar le pertenecen a quienes juegan.

A modo de cierre

(...) El derecho a jugar está siendo violado de tantas maneras en tanto países para tantos millones de niños y niñas porque este derecho no está garantizado; y no está garantizado porque la población en general, o las personas en posiciones de autoridad quienes llevan el deber público como garantes de los derechos de la niñez bajo la Convención de la ONU, no lo entienden, comprenden o reconocen (IPA, 2010, p. 19).

En correspondencia a este punto, los/as adultos/as docentes, recreólogos/as, actores o actrices que trabajen con infancias y adolescencias, etc., tendrían que disponer de una alta capacitación profesional para saber cómo trabajar en el juego iniciado voluntariamente por quienes van a jugar. Es decir, profesionales calificados que se ubiquen epistemológicamente desde la perspectiva de los/as jugadores/as, generando oportunidades para la experimentación creativa y no como meros animadores recreacionales.

Los espacios, tiempos y lugares que sean previstos para poder jugar implican la oportunidad para socializar juegos conocidos, revisarlos y modificarlos y también para la creación y elaboración de nuevas instancias de juego. Es decir, no quedar solo en la apertura y distribución de los juegos popularmente conocidos, sino permitir el reto, el desafío, el probar y el crear nuevo capital de juego y sobre todo aprender a jugar lúdicamente.

Los/as adultos/as tienen la función de garantizar el derecho a jugar como derecho al acceso de bienes culturales que posiblemente estén negados por las condiciones de vida de la mayoría de niños/as y adolescentes. Jugar es un acto de resistencia a la productividad permanente, jugar lúdicamente es hoy una necesidad. Jugar, brindar espacios para jugar es ingresar en un momento de abstracción, divertimento, de encuentro que es digno de vivir diariamente y sin culpa, sino como derecho, porque la vida está hecha para jugar en ella.