

## **“El Derecho–en–Juego. Genealogía del derecho al juego y al jugar”**

Díaz, María Julieta.

CICES/IdIHCS/FaHCE/UNLP

[majudiaz78@gmail.com](mailto:majudiaz78@gmail.com)

### **Resumen**

El presente trabajo propone indagar sobre la construcción genealógica de los siguientes conceptos: derecho y derecho al juego y al jugar. El trabajo genealógico que se pretende implica “poder analizar el saber en términos de estrategia y prácticas de poder” (Castro, 2004:146). Analizarlos, no desde un análisis histórico-lineal; sino desde los sentidos socio-históricos y políticos que se le han dado a los términos y cómo se ha constituido de esta manera y no de otra. Así mismo, la genealogía da cuenta de la constitución de saberes, discursos, dominios de objetos, etc.; es la búsqueda de pasados plurales y contradictorios que revelan cómo el poder influye en la verdad que se dan por sentadas en las sociedades.

Palabras claves: derecho, derecho al juego, necesidad, currículum.

### **Introducción**

El trabajo que aquí se expone, trata de poner en tensión el concepto de derecho y específicamente el concepto de derecho al juego y al jugar, a partir de un análisis genealógico de los mismos. Abordar el trabajo genealógicamente, permite vincularlo a la procedencia en las relaciones de poder y a la emergencia en las relaciones de saber. Analizarlo de esta manera, posibilita construir tres categorías de análisis: naturalización, mediación y garantización.

Estas categorías no son posibles de situar en un único momento temporal, es decir, una no es continuación ni principio de la otra, sino que se van con-formando espiraladamente según las relaciones de poder y de saber enmarcadas en un

tiempo lógico.<sup>1</sup> Vistas así, estas categorías son partes de un proceso de conformación del objeto “derecho al juego y al jugar” que recalcan en un posicionamiento epistémico que sostiene a la idea de “derecho” en donde aquel cobra sentido.

Para poder hablar sobre el concepto de derecho, se remontará a Polibio<sup>2</sup>, a quien Foucault (2014: 87) hace referencia para definir al régimen político de los aqueos desde tres grandes perspectivas: la *demokratía* (la democracia); la *isegoría* y la *parrhesía*.

La primera, *demokratía*, la define como la participación, no de todos, sino de todos los *demos*, es decir aquellos que presentan la condición de ciudadano y por ende de miembros del *demo* (pueblo).

La segunda, *isegoría*, como la estructura de igualdad que hacen que deber y derecho, libertad y obligación, sean lo mismo y que también forma parte del *demos*.

La tercera, la *parrhesía*, se entiende como la libertad que gozan esos ciudadanos que forman parte del *demos* de tomar la palabra en el campo de la política, es decir, la posesión del derecho a la palabra en la asamblea. Pero ¿quiénes tenían derecho a esa palabra?, ¿quiénes eran los que gozaban de ese beneficio? Era el ciudadano perteneciente a cierta élite. Era quien también debía poseer tierras y sostenerse a dos requisitos: por un lado, ese derecho a hablar, esa *parrhesía*, se transmitía por la línea materna; y por el otro, no debía ser extranjero. Ambas manifestaban sendas restricciones sobre el derecho al habla y sobre la libertad del discurso político. En definitiva, estas tres perspectivas dan cuenta sobre quién o quiénes tenían uso de ese derecho y cómo y dónde podían llevarlo a cabo.

### **Naturalización.**

---

1 En términos lacanianos, el tiempo lógico es aquel que carece de propiedades lineales. (Cf. Lacan, 1964).

2 Polibio ([Megalópolis](#), [Grecia](#), [200 a. C.-118 a. C.](#)) fue un [historiador griego](#), que jugó un papel preponderante en la concepción de lo político dentro del pensamiento griego.

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

El derecho a jugar 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". (C.D.N, 1990:30).

Pensar al juego como derecho, implica de alguna manera, pensarlo como necesidad biológica que supone un retorno a lo natural. Al analizar las diferentes teorías que interpretan el derecho - en este caso en relación al juego - lo plantean sólo 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, 2011:3)

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 y al jugar 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”. Necesidad es “lo que hace falta para existir o para lograr algo”: del latín *necessitatem*. (Gómez de Silva, 1998:478). 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 sólo 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 relativa 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. Así mismo, se pone en juego toda la energía que ella le dispensa y consiguiendo así la consecución de su objetivo de modo satisfactorio.

Tomando la expresión *vita activa* que plantea Arendt (2008: 8), haciendo hincapié concretamente en las tres actividades fundamentales que la componen - labor, trabajo y acción - y poniendo particularmente el acento en primera, la autora señala que “es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento (...) están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida”. Desde esta mirada, podríamos pensar que al juego y su derecho se lo ha posicionado como

una actividad vinculada a la labor. A partir de lo analizado hasta ahora desde las diferentes teorías que piensan el derecho al juego y al jugar como necesidad vital, surge el posicionamiento de pensarlo como algo natural.

### **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 el nivel inicial como un concepto que atraviesa transversalmente la enseñanza de todas las áreas. Específicamente en el área Educación Física, el juego se presenta como un elemento imprescindible en la enseñanza de educación física. Por ejemplo, el Diseño Curricular de Educación Física de la provincia de Buenos Aires (2008: 230, las cursivas son nuestras), plantea que “la modalidad en que se llevan a cabo las prácticas de la educación física deben ser *esencialmente lúdicas*”

Dentro del período escolar del nivel inicial comprendido entre los 3 y 5 años, es un espacio que -en primera instancia- se caracteriza por ser un ambiente socializador en donde los niños dejan de estar permanentemente con su familia, a pasar a jugar y a compartir su tiempo con otros niños de su misma edad. Es en este momento en donde el juego con él y los otros parece tomar un lugar preponderante.

Por otro lado, el Diseño Curricular vigente de este nivel 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, el 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.

Como se advierte 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 - sólo 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. Es responsabilidad de los maestros especializados en el tema enseñarles a jugar y, de esta manera experimentar diversas formas y modos de jugar un juego, en especial de un modo lúdico. Esto “implica participar de una actividad con forma de juego y entendida estrictamente como tal. Es decir, una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada con el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente signado por lo ficticio y con un sesgo autotélico” (Pavía, 2006:71).

Pensar el derecho al juego dentro del ámbito escolar, permite analizarlo como un proceso de racionalización que va estableciendo determinados modos de subjetivación, comprendido por un sistema complejo de elementos que articula el cuerpo y el curriculum. En definitiva esta maniobra con el derecho al juego y al jugar dentro del ámbito escolar pretende “mostrar el cuerpo totalmente impregnado de historia, y la historia impregnando al cuerpo” (Foucault, 2004:32).

A partir de este haz de relaciones que se conforman en torno al derecho al juego y al jugar, se busca analizar cómo se ejerce ese derecho a jugar 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.

### **Garantización.**

En esta última categoría de análisis, se establece la garantía del derecho a jugar en general y en la institución escuela en particular. Analizar el derecho al juego y al jugar desde el ámbito escolar nos permite visibilizar desde un acto político, histórico y socio-cultural la garantía verdadera o no a ese derecho. Degano (2006:154) 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 y al jugar: el diseño curricular como ley que gobierna, el tiempo y los materiales destinados al momento del juego y un adulto que sepa jugar.

En referencia al primero de los dispositivos mencionados, dentro del Diseño Curriculares de la provincia de Bs. As (2008:34), 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”. Desde esta mirada, el documento piensa 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 (2009:4) que plantea, como primera instancia, que el derecho al juego es, derecho a espacios, tiempos y juguetes para jugar. Así mismo, 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 garantización que se plantearon anteriormente, la ley que nos gobierna por un lado y aquello que nos da derecho el derecho al juego y al jugar por el otro, nos permite analizar y por ende, enseñar las prácticas del juego y el jugar en la educación física de modo diferente, desplazándolo del lugar de medio.

## **A modo de cierre.**

A modo de cierre, quisiera plantear que a partir de estas categorías podríamos considerar que el derecho y el derecho al juego y al jugar, no sólo 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.

A sabiendas de esta realidad, es que en primer lugar quisiera proponer un desplazamiento del concepto juego. Sacarlo de la posición de labor que lo coloca en un lugar vitalista, para correrlo hacia la *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, 2009:22) sitúa al juego en un lugar que trasvasa los límites de lo animal para ubicarse en el dominio de lo político.

En segundo lugar, orientado por lo que Foucault (2002: 25), se pregunta en *¿Qué es la Ilustración?*, cuando hace referencia a la dimensión ética de los sistemas prácticos que se dirigen a las relaciones consigo mismo, y que formaliza en “¿Cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones?” podemos arriesgar cierta hipótesis de trabajo. Esta es: subvertir la idea de ley por la de gobierno, en el sentido que los griegos le daban al concepto: *demokratia*, *isegoría*, *parrhesía*, para de esta manera poder establecer un nuevo sentido “ético” del juego.

## **Bibliografía**

- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Editorial Altera, Madrid.
- Arendt, H. (2008). *La condición Humana*, Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Universidad de Quilmes: Bernal.



- Degano, J. (2006). El derecho a ser niño. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología de Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"*, Tomo II, Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires.
- DGCyE, (2007). Diseño Curricular de Educación Física para la Educación Inicial, Resolución 3161/07.
- Foucault, M. (1982/1983). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A.
- Foucault, M. (2002). ¿Qué es la Ilustración?, en *Filosofía de la historia*, México. Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1964). "Seminario XV. Problemas cruciales para el psicoanálisis", clase del 13 de enero de 1965, inédito.
- Pavía, V. (2009). Cuerpo, Juego y Cultura, *Congreso Pedagógico AMSAFE*, Santa Fé.
- Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- Taladriz, C.- Nella; J.- Aldao, J. y Villa, M.E (2011). *Una genealogía del juego en la historia de la Educación Física escolar*. Proyecto de investigación: "La enseñanza del juego en la Educación Física", perteneciente al Programa de Incentivos a la Investigación, FAHCE, UNLP.