

# CAVILACIONES SOBRE LOS MODOS DE JUGAR DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHO<sup>1</sup>

Víctor Pavía

**Resumen:** Este ensayo parte de la pregunta ¿a qué da derecho el derecho al juego?, tomando como referencia el art. 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN), para subrayar la necesidad de abrir el debate, desde la práctica, sobre: de qué “modo” hay que jugar para respetar el espíritu de este derecho; también insinúa la posible incidencia que esa discusión tendría en la formación de profesionales que recurren al juego en sus prácticas laborales cotidianas y la atención que, desde la perspectiva del derecho, la pedagogía debería prestarle a esas prácticas.

186

**Palabras clave:** derecho al juego, modo de jugar, niñez, formación profesional.

## Introducción

¿A qué da derecho el derecho al juego? Una interrogante tan elemental como esta todavía no encuentra suficiente eco en las instituciones donde se forman animadores, recreólogos y docentes especialista en el juego; las respuestas son endebles y los esfuerzos en esta dirección, aunque valiosos, son excepcionales. La potestad de la razón instrumental no cede terreno y en las discusiones cotidianas de las y los profesionales el tratamiento del juego como herramienta eficaz (de enseñanza, diagnóstico, prevención) mantiene un lugar destacado; menos pasiones despiertan los debates sobre el juego al que niñas y niños tienen derecho. Para corroborarlo, basta con realizar un breve recorrido por la documentación disponible.

---

**di** Magister en Teorías y Políticas de la Recreación. Profesor titular de la *Facultad de Ciencias de la Educación* de la *Universidad Nacional del Comahue* y de la *Facultad de Actividad Física y Deporte* de la *Universidad de Flores*, sede Comahue, Patagonia, Argentina. Docente de posgrado en distintas universidades del país y del extranjero. Director del Proyecto de Investigación-Acción: *Co-Revisión de la Formación y Práctica Docente en Juego*. Coordinador del *Centro para el Estudio Pedagógico de la Expresión Lúdico-Motriz*. Contacto: [victorapavia@yahoo.com.ar](mailto:victorapavia@yahoo.com.ar).

<sup>1</sup> Versión adaptada para **Rayuela** RINJLD de un artículo del mismo autor. Ver Pavía (2009).

En las instituciones, donde se forman animadores, recreólogos y docentes especialista en el juego, cuando se habla de juego, la palabra “medio” se reitera más que la palabra “derecho”. Me cuento entre quienes consideran que ya es tiempo de revisar los fundamentos de esa sobrevaloración del juego –en tanto es una herramienta eficaz, tan amable como poderosa–; indagar de paso y parafraseando a Furlan (2003), si los embates de la mercadotecnia tienen que ver con esa consagración exclusiva. No está de más recordar que la formación pedagógica, que se asume crítica, tiene una deuda pendiente con el tratamiento ético, estético y político del juego como derecho y del juego al que se tiene derecho al interior de las instituciones que trabajan a favor de la infancia.

### Algo más que buenos deseos

Entre los documentos que ponen en valor los derechos humanos (*Declaración Universal de los Derechos Humanos; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Convención Americana de Derechos Humanos*) es la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN), la que delinea de manera más explícita el tema que nos ocupa. A partir de una determinada representación de niño (y de juego) allí se declara que: “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 de la vida cultural y en las artes” (Art. 31. Punto 1). Aún cuando “descanso y esparcimiento” y “juego y actividades recreativas” no representen fenómenos de un mismo rango<sup>2</sup>, el pronunciamiento constituye todo un avance.

La importancia de una declaración semejante es que permite denunciar situaciones en las que el derecho al juego es objeto de violaciones directas o se encuentra amenazado o, sin estar directamente amenazado o violado, su estatus es, parafraseando a Bustelo (2007), de satisfacción hasta el máximo que permitan los recursos disponibles. Ejemplos de violaciones, amenazas y satisfacción condicionada, se encuentran a diario en los estragos que producen la pobreza, los conflictos armados o el trabajo infantil, así como la reducción del tiempo destinado al juego genuino y de espacios protegidos para tal fin.

Por lo tanto, que la CDN establezca el derecho de las niñas y niños “(...) al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad...”, es sólo una expresión de buenos deseos si los Estados Partes no orientan acciones concretas para su ejercicio, si no toma cuerpo en la posibilidad cierta de, entre otras cosas: disponer de tiempo, espacios y juguetes; acceder a juegos de formas variadas; aprender a jugar de un modo verdaderamente lúdico, etc.

Para concretar estas acciones, las personas que trabajan en distintas organizaciones dedicadas a la infancia, están obligadas a enfrentar desafíos y asumir responsabilidades, entre otras: aprender a diseñar objetos y escenarios seguros y accesibles; aprender a recrear juegos de formas diversas; aprender a enseñar a jugar de un modo sustancialmente lúdico. Tómese esta sobre-abundancia de verbos (diseñar, recrear y enseñar) como una licencia sintáctica para exorcizar la tentación de diseñar, recrear y enseñar desde un voluntarismo espontáneo, que se niega a comprometerse con procesos de capacitación, reflexión, autónomos, formales o no formales, etc.

<sup>2</sup> Siguiendo las reflexiones de Max Neef, Elizalde y Hopenhayn (1993), podemos decir que los primeros responden al orden de las necesidades y los segundos al de los satisfactores.

En general, podemos decir que el desafío y la responsabilidad de aprender a diseñar objetos y escenarios seguros y accesibles involucra más a constructores, artesanos, urbanistas, arquitectos, diseñadores; mientras que el de aprender a enseñar juegos de “formas” diversas y a jugarlos de un “modo” sustancialmente lúdico, involucra de manera directa a animadores/as, recreólogos/as, educadores/as (sin obviar la responsabilidad de los familiares directos y de los medios de comunicación social).

“Forma” (del juego) y “modo” (de jugar) representan –junto con “sentido” (socio-cultural)– categorías analíticas fundamentales en los esfuerzos por comprender las experiencias lúdicas de niños y niñas en determinados contextos. Constituyen, además, ejes posibles para ordenar el debate sobre cómo, familiares directos, comunicadores/as, animadores/as, recreólogos/as, educadores/as, pensamos que debe ser ese juego al que se tiene derecho. Un debate que perfore el techo de lo instrumental y que aborde las aristas éticas, estéticas y políticas de nuestras ofertas cotidianas (desde supuestos ontológicos y epistemológicos renovados).

### Sobre el modo de jugar

No hay duda de que los estudios sobre “sentido” y “forma” de los juegos en contextos sociales, culturales e históricos, son tan numerosos como variados. No ocurre lo mismo con los de “modo”, aún cuando su abordaje resulte decisivo para comprender mejor la densidad del jugar humano. Frente a cada juego, jugadores y/o jugadoras adoptan modos particulares y diferentes de involucrarse; por nuestras observaciones interpretamos que ese “modo” a veces es claramente lúdico y otras no. En los párrafos siguientes se presenta una breve aclaración de esta aparente paradoja.

188 Si coincidimos con Elías y Dunning en que “(...) la emoción es, por decirlo de alguna manera, lo que le da el verdadero sabor a todos los placeres relacionados con el juego” (1992:96) y pensamos que la posibilidad de emocionarse está presente en juegos de formas muy diversas, entonces: ¿qué es lo distinto –para quien adopta un modo determinado de jugar–? En caso de aquél que, a falta de una mejor denominación interpretamos como “lúdico”, la respuesta en la impresión de que nada malo puede suceder (o que algo bueno va a suceder) ya que se trata, precisamente de un juego y se le asume como tal; impresión alentadora que invita a indagar en la profundidad de las emociones que provoca ese riesgo ilusorio (en sentido directo: el juego), sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores.

Impresión que no se tiene en los casos en los que se juega “en serio”, “de verdad” o lo que es lo mismo, cuando se participa de juegos cuya primera regla es: “aquí no se juega”. Un “modo” de jugar que, a la espera de una denominación mejor, interpretamos como “no-lúdico”.

Decir que lo distinto –para quien juega de un “modo lúdico”– es la conciencia de que participa de un juego jugado en clave de juego, parecería una redundancia excesiva y una obvedad inconducente. Sin embargo, sobran ejemplos de juegos en los que la fuerza de una desafortada instrumentalización utilitarista, hace que se jueguen de “modo no-lúdico”, lo que equivale a decir: emotividad estereotipada y bajos niveles de permiso, confianza, empatía e imaginación. Experiencias que conllevan una amenaza solapada del juego como espacio de libertad, de emoción, de exploración protegida y que, siguiendo el espíritu de la CDN, justifican la inclusión del “modo” (de jugar) en los debates sobre el juego desde la perspectiva del derecho.

Recapitulando, según la *Real Academia Española*, “modo” es la manera especial de ser o hacer una cosa (no la cosa en sí); también la categoría verbal que manifiesta la

actitud del hablante hacia lo enunciado, en tanto accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción del verbo; por analogía, interpretamos al “modo de jugar” como la manera (lúdica o no-lúdica) de vivir una propuesta de juego.

El “modo” incluye cierto grado de especificidad conductual que resulta de la amalgama de componentes cognitivos y afectivos; un comportamiento moldeado por las presiones y límites sobre las prácticas que configura el “hábitus” (Bourdieu. 1997), interpretables también como “estructuras del sentir” (Williams. 2001); es por ello que el “modo” de jugar no puede entenderse como un proceso sólo de adentro hacia afuera; reproduce mecanismos aprehendidos en un contexto socio-cultural-histórico determinado.

Aceptar que hay “modos de jugar” y que éstos pueden ser más o menos lúdicos según lo que se haya aprehendido, tiene su importancia. Nos lleva a revisar la idea de un jugar natural, espontáneo, inmune a las influencia determinantes del contexto; consecuentemente, habilita a intentar un ejercicio de interpretación respecto a cómo interpretan los jugadores y jugadoras aquello que están viviendo; ejercicio doblemente hermenéutico que abre rumbos al conocimiento de la construcción de subjetividades en términos del derecho al juego.

### **El derecho a jugar de un modo lúdico**

Para efectos de anclar estas cavilaciones a señalamientos puntuales, arriesgaré un breviarario sobre el “modo” de jugar; catálogo que debe leerse desde una premisa básica: “modo” es un constructo, una categoría analítica más en los intentos por comprender el jugar humano y, desde esa comprensión, cuidar que no se vulnere el juego al que se tiene derecho, el eje de nuestras preocupaciones de los últimos años<sup>3</sup>.

189

En primer lugar la diferencia de la “forma” (de los juegos): menos mudable, más fácil de describir a partir de indicadores formales estandarizados, el “modo” (de jugar) es más volátil e inasible, por lo que su comprensión exige un ejercicio audaz de exégesis a partir de indicios que develen la actitud de jugadores y jugadoras (dificultad que, si bien no justifica, explica por qué hay más estudios sobre la “forma” de los juegos que sobre los “modos” de jugar). En segundo lugar, remarquemos que cualquiera que sea el “modo” de jugar, éste reproduce mecanismos aprehendidos en un contexto determinado. En tercer lugar aceptemos la posibilidad de que el uso desmedido del juego como herramienta para el logro de objetivos ajenos al mismo (y esta es una conjetura decisiva para nosotros) puede vulnerar el derecho a aprender a jugar de un “modo lúdico” ya que, tanto elección circunstancial e inestable, jugar con otros y otras de ese modo demanda cierta capacidad para llevar adelante negociaciones –incluso sobre las reglas– fundadas en saberes prácticos<sup>4</sup>.

Mantener el juego en un punto conveniente de tensión genera una parafernalia de micro-acuerdos que se relacionan –entre otras motivaciones posibles– con mantener en alto cierto nivel de “fingimiento auténtico”, en una “situación apa-

<sup>3</sup> Una información más detallada sobre los resultados de ese trabajo puede encontrarse en Pavía (2006) y (2010).

<sup>4</sup> Coincidimos en que la tensión del juego se instala entre “los dos polos del estado de ánimo propios del juego... el éxtasis y el abandono” (Huizinga. En Rivero. 2012:151). Pormenores de ese, por momentos denso, proceso de negociación, fueron objeto de indagaciones anteriores. Ver Pavía, V., Russo, F., Santanera, J., Trpin, M. (1994).

rente”, organizada alrededor de un “guión” negociado que se acepta libremente, sobre la base de “permiso”, “confianza” y “empatía” cómplices, en el contexto de una “experiencia” marcada por un fuerte “sesgo autotélico”. Repasaremos alguna de las características enunciadas más relevantes.

Cuando se juega de un modo sustancialmente lúdico, los tiempos, los espacios, los personajes, siguen el cauce imaginativo de un “guión”. Lo que aquí llamamos guión no es más que esa precaria hendidura por la cual, por ejemplo, se pasa de estar en el salón de la escuela, a estar de repente en la profundidad amenazadora de un bosque o en la agobiante soledad de un desierto, siendo lobos o exploradores.

Un ejercicio de “fingimiento auténtico” que no llega nunca a ser engaño (no hablamos aquí de magia) en la medida en que la realidad aparente no alcanza a tapar a la realidad cotidiana, que permanece allí, superpuesta, apenas del otro lado del guión que –recordémoslo– es sometido a negociaciones y acuerdos. Cuando el derecho a aprender a jugar de un “modo lúdico” ha sido jerarquizado, esa tenue e inestable hendidura que llamamos guión, es recorrida con soltura por jugadores y jugadoras –en la medida que no sólo han aprendido a negociar y construir acuerdos, sino también a dominar las claves de un código comunicacional: el tono, el ritmo, la intensidad del gesto y la palabra–, que adquieren protagonismo decisivo para insistir(se) que “sólo están jugando”.

Por lo dicho hasta aquí, es lícito suponer que para jugar de un “modo lúdico” (el modo que nos interesa amparar frente al avance del juego “en serio”) es imprescindible reconstruir niveles saludables de “permiso” y “confianza”. Permiso para crear, imaginar, explorar, probar, sin temor a equivocarse. Confianza en que nada perjudicial va a pasar, mejor aún, confianza en que algo bueno seguramente sucederá ya que se trata, indubitadamente, de un juego; confianza en sí y en el grupo de pares (llegado el caso, confianza también en la capacidad lúdica de quien lo propone y coordina). Cuando se juega con otros y otras de un “modo lúdico”, las expresiones de permiso y confianza no sólo son recíprocas, sino que tal reciprocidad se percibe desde un vínculo de “empatía” cómplice. Permiso, confianza y empatía que son determinantes y significativos para niños y niñas que se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad.

Resumiendo, expresiones relacionadas con un “guión” (tácito o explícito), aires de “fingimiento auténtico” en un clima de permiso, confianza y empatía, resultan indicios valiosos al momento de ensayar la exégesis del modo en que jugadores y jugadoras interpretan su propia experiencia de juego, de la construcción de subjetividades en ese campo.

Reconocer estos indicios representa un doble desafío: de investigación (para que estudiosos/as aprendan a interpretarlos comprensivamente) y de gestión (para que animadores/as, recreólogos/as, educadores/as aprendamos a proponer experiencias que sean principalmente lúdicas). Sobre todo en ámbitos donde jugar de un “modo no lúdico” –vale decir: emotividad estereotipada y bajos niveles de permiso, confianza, imaginación, empatía–, resulta ser un fenómeno extremadamente frecuente.

## Final del juego

Jugar, una de las acciones más importantes para el desarrollo humano, se encuentra desvalorizado como derecho. No sólo porque se le suele ver como un hecho superficial, una pérdida de tiempo, también porque su valoración suele quedar supeditada

más a su utilidad instrumental (en determinadas situaciones de enseñanza, diagnóstico, prevención, etc.), que como derecho genuino.

Quien coincida con esta apreciación, también compartirá nuestra idea de que los esfuerzos por preservarlo como derecho no sólo deben circunscribirse a garantizar tiempo de juego genuino, espacios protegidos y juguetes adecuados, sino que también deben incluir la difusión de juegos de formas variadas y la posibilidad de aprender a jugarlos de un modo sustancialmente lúdico.

El modo de jugar (“lúdico” o “no lúdico”) no es una manifestación natural y espontánea que se construye sólo de adentro hacia afuera, requiere de saberes prácticos que se adquieren a través de experiencias compartidas con otro significado, en un contexto determinado. Luego entonces, el derecho al juego supone garantizar la presencia próxima de alguien que sepa jugar (del modo que, suponemos lleva implícito el espíritu del art. 31 de la CDN), sin ser los únicos (ya se ha aludido aquí a familiares directos y medios de comunicación social), entre esos otros y otras se encuentran animadores/as, recreólogos/as, educadores/as. Por lo tanto, cada vez que la interrogante: *¿a qué da derecho el derecho al juego?*, resuene con fuerza en las instituciones donde esos profesionales se forman y su evocación se haga pensando en los sectores más vulnerables, habremos dado un paso adelante.

El tiempo de revisar la formación y práctica profesional del juego habrá comenzado y en algo se saldrá la deuda que la pedagogía crítica tiene con el tratamiento ético, estético y político del juego como derecho y del juego al que se tiene derecho, perforando el techo impuesto por ofertas lúdicas dominantes, muchas veces hegemónicas.

## REFERENCIAS

- BOURDIEU, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- BUSTELO (2007). *Limitaciones de la Convención Internacional de los Derechos del Niño*. En: Bustelo, E. (2007). *El Recreo de la Infancia, argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- ELIAS y Danning (1992). *La búsqueda de emoción en el ocio*. En: Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y Ocio en el Proceso de Civilización*. México. Fondo de Cultura Económica.
- FURLAN (2003). *La pedagogía frente al desafío del marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación*. En: VV.AA (2003). *La Educación Hoy. Una incertidumbre estructural*. Córdoba. Brujas.
- MAX-NEEF, Elizalde y Hopenhayn (1993). *Desarrollo y necesidades humanas. Reflexiones para una nueva perspectiva*. En: Max-Neef, M., Elizalden A. y Hopenhayn, M (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo. Nordan.
- PAVÍA, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires. Noveduc.
- PAVÍA (2009). *El Jugar como Derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego*. En: Chaverra Fernández, B. E. (Coord.) (2009). *Juego y Deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Medellín. Funámbulos.
- PAVÍA (2010). *Formas del Juego y Modos de Jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén. Educo - Fundación Arcor.
- PAVÍA, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires. Lúmen.
- RIVERO, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (inédito).
- WILLIAMS, R. (2001). *El Campo y la Ciudad*. Buenos Aires. Paidós.