

## CREENCIAS, ESPIRITUALIDADES Y DERECHO AL JUEGO. EL CASO DEL PLAN JUGAR EN LA ARGENTINA.

Facundo Gastón Sasso, Buenos Aires, Argentina// 2022

[fsasso17@hotmail.com](mailto:fsasso17@hotmail.com)

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales// Sociología

### RESUMEN

El juego en los niños es considerado derecho por su cualidad de desarrollo identitario y medio de socialización por el artículo 31 en la Convención de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y se insta a los Estados y Naciones a promoverlo. En 2020, en el marco del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) el Ministerio de Desarrollo Social junto con la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) emitieron una política pública llamada Plan Jugar (resolución 714/2020). Dicha política reivindica el juego como derecho a partir del artículo 31 de la Convención de Derechos de NNyA de Naciones Unidas en 1989 y el artículo 20 de la Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes en 2005 en la Argentina.

En este trabajo nos proponemos identificar vínculos entre creencias y políticas públicas orientadas a la recreación y el juego en los niños, a través del estudio del Plan Jugar impulsado en Argentina en 2020. Para ello, analizaremos sus objetivos, fundamentos, lineamientos políticos y las concepciones del arte y del niño que movilizan dichos vínculos. El material empírico para tal fin será documentación emitida por organismos públicos con respecto a las políticas relacionadas con el Plan jugar; siendo las resoluciones del programa Jugar (714/2020) y sus antecedentes “Jugando construimos ciudadanía” y “Sinfonía Popular”; el material pedagógico de acompañamiento durante la pandemia emitido por SENNAF y UNICEF, 2020; y sus antecedentes “Jugando Juntos” y “Fichero de Juegos” emitidos por UNICEF Argentina en 2016 y 2017 respectivamente.

En una primera parte, entonces, se desarrolla la definición de juego y por qué es considerado como derecho. En una segunda parte, se recorre históricamente la concepción del arte y del niño religiosa-social-política. Luego, nos centraremos en el rol del juego como pedagogía en el marco de la modernidad tardía; para, finalmente, analizar el material empírico a partir de los vínculos entre juego y creencias, más específicamente las espiritualidades intramundanas. A modo de aporte, el estudio entrelaza el rol de la religión y las creencias a partir de las prácticas pedagógicas, comparando el viejo paradigma del patronato en que los niños eran

entendidos como objeto de tutela que había que conducir para que se conviertan en ciudadanos; y el paradigma de derechos humanos en el que los niños son sujetos activos considerados ciudadanos desde el nacimiento con el derecho a desarrollar todas sus potencialidades. Se compara la lógica del patronato con las religiones institucionalizadas en el que la pedagogía era verticalista y consideraba al alumno como vacío, y la lógica de la espiritualidad intramundana donde el niño se va construyendo a partir de lo que es para autorrealizarse en conocimiento de sí mismo; dándose así la paradójica pedagogía del juego centrada en el autoconocimiento del niño y la orientación hacia la autoridad del yo, que a la vez, por el contrario, genera un margen de vulnerabilidad que los encauza hacia una estrategia adultocéntrica al igual que la ley de patronato de 1919.

### Palabras clave

Derecho al juego - dispositivo - modernidad tardía - creencias

### INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo estudia el derecho al juego a partir del Plan Jugar llevado a cabo por la SENNAF cuyo plan de acción se programó para llevarse a cabo entre 2020 y 2023. El juego como derecho ha sido instituido en la Argentina recién a partir de las primeras juegotecas en CABA en 1997 siguiendo la concepción de la infancia de los derechos del niño donde los consideran sujetos de derecho desde el nacimiento (Guardia y Kuiyan, 2017). Sin embargo en la práctica aun hay miradas adultocéntricas, aun hay trabajo infantil, abusos, violencias e invisibilizaciones (Comité General, 2013). Un niño que se le mira como objeto a explotar o como un futuro adulto es un ser incompleto, del que sólo se espera que produzca, un niño es un niño y debería permitírsele ser, ese es el primer derecho, y entre muchas cualidades, el juego espontáneo es una de las principales, por lo que en este trabajo entendemos que el derecho al juego es el derecho a ser niño (Sheines, 1998). A partir de esta mirada holística, es que se entiende que un niño debe como todo ser comer, dormir, estar seguro, recibir amor, vestirse, tener un techo, ir a la escuela, y por sobre todo tener un espacio propicio y un tiempo para el despliegue de su ser niño, es decir el imaginar, el desear, el crear mundo paralelos, el jugar. Esta sensibilización sobre los niños es el propósito de este trabajo y tratar de indagar los obstáculos que imposibilitan su garantía en el país teniendo en cuenta los años de esfuerzos que lleva la concepción de los derechos del niño.

El trabajo analiza el vínculo entre creencias espirituales y religiosas y políticas públicas orientadas al niño y el juego. Metodológicamente, se analiza como material empírico las

resoluciones y demás corpus documental del Plan Jugar, siendo la resolución (714/2020), guías de acompañamiento para NÑyA debido a la emergencia de la ASPO, notas periodísticas emitidas por el ministerio sobre el Plan y como antecedentes dentro del marco del plan Jugando construimos ciudadanía se analizaron guías emitidas por UNICEF Argentina, junto con un Fichero de juegos. Teniendo en cuenta ese material, se analizaron sus lineamientos políticos, su concepción del arte y la bibliografía de dichos documentos, intentando analizar la conexión de sociedad y de infancia del sector público correspondiente. En la primera parte se hará el despliegue teórico de qué se entiende por juego y cómo se lo fundamenta como derecho. En una segunda parte se hará un recorrido histórico de la concepción del niño teniendo en cuenta el pasaje entre modernidad y modernidad tardía (Giddens, 1994) y cómo esto impactó en el despliegue del deber jugar. En una tercera parte introduciremos el problema de la coacción del niño a partir de entender a la infancia como controlado por un entramado cultural que tiene a su disposición dispositivos que reproducen roles en la sociedad, incorporando para este trabajo la idea de “dispositivo del juego” basándonos en Foucault. Finalmente se analiza a partir de ese marco conceptual el material teórico procurando rastrear los vínculos entre creencias y políticas a partir de sus objetivos, lineamientos políticos y concepciones del niño artística-religiosas. Como aporte del trabajo se propone resaltar la vulnerabilidad paradójica del niño al impulsar desde políticas públicas su individualidad a partir del juego dándose una concepción en la práctica de objeto de tutela proveniente del viejo patronato.

### DERECHO AL JUEGO

El Artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) manifiesta:

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.

El juego es una acción espontánea e intrínseca en los niños que fue reconocida como derecho en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en que se proclamó que "[el] niño debe

disfrutar plenamente de juegos y recreaciones [...]; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho" (Principio 7). Y esta proclamación se reforzó luego en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 en el artículo 31 por sobre el cual se erigen todas las iniciativas del Plan Jugar, resolución 714/2020 del actual gobierno de Alberto Fernandez. Estas iniciativas procuran promover este artículo a partir de la observación general número 17 en 2013 del Comité de los Derechos del niño que hace una revisión de los derechos que son vulnerados y promueve iniciativas de los Estados y Naciones para procurar garantizarlos. En este caso la cuestión social de muchos países desbordados por crisis, pobreza, incertidumbre, hambre o desempleo generan ambientes propicios para la violencia infantil, sus abusos, el trabajo infantil, la deserción escolar, la desnutrición, y la falta de muchísimos derechos primordiales en los niños. Uno de ellos, resulta ser el derecho al juego, que en este trabajo lo entendemos como ser niño. A partir de políticas de estado tanto sociales como educacionales buscan sensibilizar a la población del aspecto fundamental que tiene el juego sobre la infancia e intentar con su debido tiempo instituirlo. (Comité General, 2013)

Además, desde la Argentina también se confeccionó el artículo 20 de la Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada el 28 de Septiembre de 2005 que busca garantizar este aspecto de la infancia:

*ARTÍCULO 20. — DERECHO AL DEPORTE Y JUEGO RECREATIVO. Los Organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales.*

Entendemos al juego, entonces, como una conducta y un fin en sí mismo en el que el niño transgrede las normas y límites del mundo adulto para crear sus mundos, y lo hacen por la alegría y la satisfacción de hacerlo; genera y despliega emoción (Lester y Russel, 2011). Los adultos ven una estrategia en el juego como parte de un proceso socializador ya que el niño aprende a lidiar con cuestiones que surgen en el juego que se le presentan de otra manera en la vida cotidiana, aunque a veces esta socialización va más allá de las conductas impuestas por el mundo adulto y el adulto puede creer que el juego no es lo mejor para aprender a lidiar con otros, con sí mismo o incluso lo pueden llegar a considerar peligroso. Sin embargo, el jugar desarrolla la protección del niño al estrés, aumenta su creatividad, su flexibilidad ante los cambios, sus vínculos afectivos, regulación de emociones y poder disfrutar de los sin sentidos. Aún no hay suficientes estudios para analizar qué sucede cuando un niño no juega

ya que resulta complejo aislarlo del juego por su propia “disposición lúdica” de crear mundos (Lester y Rusell, 2011:12), pero sí se han hallado tendencias a una infancia con déficit lúdicos en jóvenes con problemas de socialización tales como timidez, inseguridad afectiva, prepotencia o egoísmo (Brown, 1998).

“El juego es la búsqueda del método, la construcción grupal o individual de una forma posible de llegar a lo que se busca” (Sheines, 1998). En este momento le niño se topa con sus deseos, y reconstruye constantemente su identidad a partir de la reflexividad consigo mismo y con el entorno. Aquí se basa el argumento principal para considerar al juego como un derecho, porque reconocemos al niño en sí, a su identidad y como sujeto activo que modifica el entorno. Como investigadores no podemos averiguar qué sentido aplica el juego sobre le niño porque es una fantasía que ocurre en su interior y no podemos sentir lo que siente ni le niño ni nadie, como observadores veremos qué impacto tiene el entorno sobre su juego y cómo su juego puede modificar el entorno. Nosotres tomaremos el enfoque cualitativo de poder hallar significados a partir de la observación directa de las prácticas porque entendemos que el sujeto es activo y a la vez está enmarcado en un entramado cultural (Denzin y Lincoln; 2011). Y a su vez encontramos allí la relevancia de analizar al juego como derecho, porque el entorno puede afectar al niño afectando su juego ya sea prohibiéndoselos o limitándoselos porque es algo tonto, es una pérdida de tiempo, o incluso aplicando prejuicios que luego el niño puede reproducir y categorizar en consecuencia, como cuando se lo define de niñas o de niños, este es juego de brutos, este es juego de inteligentes; o sino todo lo contrario, aplicando una sobreutilidad al juego enfocando sólo el rol social (porque el juego puede funcionar como facilitador de la sociabilidad pero eso no implica que sea lo unico necesario para la socializacion, el juego también se juega porque sí). Tanto el menosprecio como la sobreprotección del niño que limitan la libertad para jugar son parte del dilema participación-protección que problematiza el rol del adulto en el crecimiento de le niño. El derecho al juego procura enmarcar este rol en el de un “facilitador lúdico” que observe y guíe pero que evite entrometerse en la fantasía a partir de prejuicios propios. (Lester y Rusell, 2011). El juego es un sin sentido y es en sí mismo una acción inútil, no se lo puede pensar desde la utilidad, en este caso pretenderíamos capitalizar el juego para un futuro cuando el juego transcurre como un acontecimiento (Fisher, 2011). Sheines diría les niños no son “frasquitos para llenar”. (1)

---

1\_ Ambas bibliografías de Lester y Russell como de Sheines fueron extraídas de la fuentes usadas como material empírico analizado más adelante.

## MODERNIDAD Y JUEGO

La concepción(2) del niño hacia principios del XX era la del sujeto pasivo que había que aleccionar para que se vuelva un adulto productivo, pasando a ser sujeto activo con la concepción de los derechos humanos, concepción que podemos identificar en dos momentos ya que con la reivindicación del sujeto post-dictaduras en América Latina devenimos en un “nuevo espíritu” de la modernidad. El cambio de lógica en la época implantando la incertidumbre y una mayor liquidez ha modificado la manera de entender a los niños que la clásica de los derechos humanos, y eso explica por qué se le está dando tanta importancia al juego como dispositivo lúdico en la actualidad. (Boltanski-Chiapello; 2010)

La modernidad cambió la forma de ver a la infancia y repercute hasta hoy en día a partir de fines del siglo XVIII. Antes el niño era una mera relación de tránsito hasta la adultez, no tenía nombre ni identidad. Luego, cuando las fuerzas productivas en Europa con sus avances tecnológicos cambiaron la concepción del hombre en individuos que son libres de elegir hacia donde quieren ir y que valen por su fuerza productiva, a los niños, por imperativo del pensamiento ilustrado, “se los formará como potenciales ciudadanos cosmopolitas para el desarrollo de las naciones” (Moscoso Flores, 2011:119). Ese es el nacimiento de la Escuela moderna como institución secundaria de la familia controlada por el Estado.

Norodowsky plantea que el entender al niño como sujeto aunque incompleto y pasivo que había que adecuar ya que era un “ser sin luz” (alumno) se vinculaba su situación existencial con la de aprendiz, debiendo por su condición serle asignado protección, tutela y regulación de facultades. Ahora el niño era comprendido como un “estadio del hombre”, el estadio de la infancia (Lester y Rusell, 2011).

Al tener un gran peso este agente regulador que era la educación sobre estos individuos incompletos que llevaban una pulsión interna y debían ser conducidos, la lógica católica recae fuertemente en toda América Latina durante el siglo XIX, y uno de los mayores desafíos de la Iglesia y el Estado eran los niños pobres, huérfanos o delincuentes juveniles que empezaban a yirar en las periferias de las ciudades, y sin nadie haciéndose cargo, los “regularán” estas instituciones con educación y tutela, dándose así a principios del siglo XX la ley de Patronato (de la Iglesia, Velázquez, Piekarz; 2008).

Estos niños, como tenían en sí potencial de trabajo y productividad pero aún no servían del todo, debían ser tutelados, y se los entendía como “objeto de tutela”, y se hizo ley por el Dr

---

(2) Tanto “paradigma” como “concepción” remiten a la teoría kuhniana.

Luis Agote en 1919 en la Argentina luego de que ya durante toda la década la alta sociedad denunciara a los delincuentes juveniles, huérfanos y niños de la calle que invaden la ciudad y causaban desorden. Ya para 1889 en Illinois, Chicago, surgió el primer centro de detención juvenil, y aquí por el Dr. Agote se promulgó la ley 10.903 de Patronato de Menores. Dicha ley proponía como solución a los niños que estaban en abandono material y “peligro moral” (fíjese el peso de los valores religiosos) su reeducación y resocialización a partir de quitarles la patria potestad a los padres y ser el Estado el nuevo tutor que los enviaba a centros de reforma.

Luego de las guerras mundiales, ante la devastación del hombre sobre el hombre, los niños empezaron a verse como sujetos con voz propia y se empezó a pensarlos como sujetos con derechos, tanto de libertad, como de participación y protección. El derecho empezó a estudiarse desde un plano más existencial y del deber ser para la convivencia social, en la que derecho implicaba el camino a seguir para poder ser reconocido como hombre, reconocer al otro, a sí mismo y a mi vida en el entorno, son todas las condiciones y cualidades que me deben ser reconocidas para considerarme hombre. Sin embargo, al principio no se pensó tanto en los niños, y aunque se aspiraba a una concepción mundial y universal, al principio las mujeres y otros grupos que seguían considerándose otras razas no eran del todo aceptadas. Pero los cambios en materia de derecho fueron progresando, al principio fue la declaración de los derechos del niño en 1959, y luego, reforma tras reforma, hasta la Convención en 1979 en que se lo empezó a entender como sujeto activo debiéndose “propiciar la participación social de los mismos y apunta a garantizar todas las oportunidades para su pleno desarrollo físico, psíquico, moral, espiritual y social, en condiciones de libertad, igualdad y dignidad”. (de la Iglesia, Velázquez, Piekarz; 2008:3)

A partir del paradigma de los derechos humanos, en época de postguerra, se le dará un lugar central al individuo y paradójicamente el lineamiento político que impulse tal desarrollo será el artístico-romántico de la realización personal. Boltanski propondrá pensar un nuevo espíritu de época donde no será la gran industria y la gran nación lo que se busque con el discurso del progreso, sino que sea el individuo como gran proyecto, dándose así una paradoja: la romantización del individualismo como modelo de moral desplazará la idea de colectivo nacional (Boltanski, 1991). Ya no será necesaria la construcción de identidades nacionales ni una historia, será el “fin de la historia”; quedando denunciado el espíritu de la modernidad: mirar hacia el futuro. Ya no miraremos nunca más a la tradición, ya no habrá discursos de progreso ni metarrelatos evolutivos. Ahora en esta modernidad tardía nos hemos “desancclado” del pasado y el individuo, en su máximo esplendor, deberá reinventarse a sí

mismo constantemente para autorealizarse. Será una reflexividad del yo constante que nos obligue a ser flexibles al cambio constante, que todo se desvanezca en el aire y la obligatoriedad de no perder el tiempo (Giddens, 1994). En este contexto entenderemos el problema paradójico del juego: como el juego cumple un rol de facilitador social, entender al niño como sujeto activo dará la paradoja de época de utilizar su juego (su ser niño) a favor de una estrategia a futuro. El juego ya no será pérdida de tiempo sino una inversión de sociabilidad y flexibilidad a los cambios constantes. Así, la nueva época ejerce una “colonización de la subjetividad del sujeto deseante” (Moscoso Flores, 2011:11) , y, paradójicamente, el juego volverá al niño objeto de tutela al serle impuesto desde el entorno el cómo jugar, con qué fin y con la proyección de hacia dónde debe ir. (Sheines, 1998)

### DISPOSITIVO DEL JUEGO

Las nuevas pedagogías en las escuelas y que se promueven hacia las familias surgieron de la lógica del constructivismo donde a *grosso modo* uno tiene un conocimiento y construye otros a partir de lo que ya sabe (3). O sea que parte de una lógica de reconocimiento del sujeto con derecho a participar y que no es un “frasquito a llenar” como lo considera la concepción del patronato. Sin embargo, dista mucho la teoría con la práctica. En el marco del neoliberalismo, con su ideal de conocerse a sí mismo para cada uno saber su capacidad, su potencialidad, su utilidad y poder emanciparse en un mundo donde hay que ser flexible, se da la paradoja del decirle al niño cómo ser libre, autónomo e independiente, imponiendo en el discurso un modelo de individuo emancipado, dándose la paradoja de utilizar la individualización como estrategia de encauzamiento (Moscoso Flores, 2011). Por tanto, en las aulas o en las ludotecas si se crea el espacio para el jugar, puede ocurrir muchas veces que se juegue como orden y se deba seguir al pie de la letra las reglas impuestas por el adulto sin espacio para debate sobre estas reglas ni capacidad de negociar los acuerdos preestablecidos. Recordemos que si un niño no quiere jugar y se lo obliga porque se considera beneficioso para su desarrollo, en el fondo al niño se lo está gobernando y se lo cosifica, es el juguete de una forma impuesta de conducta. A pesar de querer barrer el metarrelato religioso, se termina unificando a los sujetos en un modelo de sujeto. La estrategia de época seguirá adoptando formas de dispositivos que modulen los cuerpos en estereotipos a seguir a partir de la definición del cómo comportarse y cómo debe verse la conducta en ciertos ámbitos. El individuo capta del entorno estas formas a través de distintos dispositivos como el de la sexualidad, el de la

---

(3) Teoría del constructivismo (Obregón, 2012)

educación, el de la familia y a partir de la propia autoafirmación de esa identidad con “tecnologías del yo”. (Foucault, 2016). Este mecanismo de tomar al individuo como autoridad de reflexión tenderá a pasar como discurso de emancipación de la época en lo que Giddens llamará “políticas de la vida” donde es el propio individuo el que elige su estilo de vida y reivindica el derecho a la personalidad. Sin embargo, el estilo de vida puede funcionar como otro discurso, porque surgen modelos de estilos de vida autorrealizados acompañados con lógicas espirituales y creencias intramundanas que entienden al self como única autoridad y guía, cuando en realidad hay todo un entramado que encauza estos comportamientos (Bröckling, 2015; Frigeiro, 2016; Giddens, 1995).

Entenderemos entonces al juego en el marco de la modernidad tardía como un aspecto del individuo vulnerable de convertirse en un dispositivo que entienda al despliegue lúdico del niño como estrategia de desarrollo útil para el futuro adulto ideal. Dándose así una lógica de dispositivo que coacciona al niño desde las instituciones (familia, estado, educación) y desde un biopoder acompañado de un discurso de creencias intramundanas que sostienen un modelo de individuo autorrealizado donde prima el espíritu del individuo como autoridad. (Frigeiro, 2015). De esta manera analizaremos los materiales empíricos de observación de prácticas, políticas públicas o discursos varios pensando en la paradoja de encontrar un discurso de políticas de la vida donde entiendan al niño bajo la concepción de los derechos humanos enmarcados en un metarrelato de creencias intramundanas que a partir de un modelo de individuo autorrealizado bajo la estrategia de la autoridad del yo puedan generar un entramado de encauzamiento entendiendo la concepción del niño como “frasquitos a llenar”.

### MATERIAL EMPÍRICO: PLAN JUGAR

El estudio del juego como derecho en este trabajo se inició con el estudio de la Resolución 714/2020 emitida por el Ministerio de Desarrollo a cargo de la Secretaría de Niños, Niñas, Adolescentes y Familias (SENNAF) en el que se entendía al juego como un “medio de socialización que conjuga emociones, sentimientos, experiencias, conocimientos y relaciones interpersonales, donde los niños, niñas y adolescentes aprenden a conocerse a sí mismos e interactuar con los demás” (R.714/2020:2). Entendiéndose por tal motivo como un “derecho integrador” de los derechos de la niñez redactados en la Convención y haciendo hincapié en el artículo 31 de “Recreación y juego”. Debido a que estimula la interacción con otros, el desarrollo de la socialización y el estar y ser con otros, entienden que el juego es fundamental en la infancia de un niño si se le considera sujeto pleno de derecho, en el que debe ser

protegido y además tiene la libertad de participar en la vida colectiva. Debido a que permite la convivencia y socialización con otros niños, adolescentes y adultos en el ámbito lúdico, entienden que el juego es un proceso “pacificador” cuando se trata de contextos vulnerables y permiten el desarrollo de la ciudadanía, ya que “La actividad lúdica es esencialmente comunitaria, desarrolla la capacidad de convivencia social, donde a partir de una sana competencia a través de los juegos y el respeto por las reglas, destierran el individualismo exacerbado y la violencia incontrolable. Las leyes del juego ponen un límite a la violencia y fortalecen los vínculos con el grupo”. (Obregón, 2012)

Aquel estudio citado ha sido analizado y se trata de un trabajo previo al título de licenciatura en educación de párvulos (4) y defiende las ludotecas como espacio reparador de lazos sociales, recuperación de valores culturales tradicionales y la constitución de “la construcción de nuevas pedagogías que comiencen a formar un *nuevo perfil de hombre* con posibilidades de vivir, aprender en nuestros nuevos complejos paradigmas globales”(5)(Obregón, 2012:27). Los fundamentos últimos son la familia y la comunidad como verdaderos valores culturales a las que el juego aporta un gran grupo de “riquezas espirituales” por su extraordinario “potencial desarrollador” que permiten *encauzar las energías* (de los párvulos) *positivamente*. Además dirá que el “desarrollo de la humanidad, constituye una amenaza para la existencia de esas extraordinarias riquezas espirituales, precisamente por la generalización de las diversas generaciones de juegos, alentados por una cada vez más pujante tecnología”. (Obregón, 2012:38). Podemos apreciar una relación entre su propuesta política y las creencias aquí, teniendo en cuenta que una de las teorías que cita para definir al juego como derecho es la teoría teleológica elaborada por Gross (1899) donde afirma que “así como “El hombre trabaja y Dios crea, el niño juega”. El juego es el medio idóneo para la educación infantil al no ser un mero pasatiempo, sino una actividad necesaria por la que se forman en aquél las disposiciones para *llegar a ser hombre*.” (Obregón, 2012:48). Y por último tener en cuenta que a pesar de ser la Universidad Laica, Obregón dedica su licenciatura en primer lugar a Dios.

---

(4) “La juegoteca como elemento potencializador para el desarrollo intelectual, social, emocional y físico de los niños de nivel inicial de la Unidad Educativa José Domingo de Santistevan. Proyecto de Investigación previo a la obtención del Título de licenciatura en educación parvularia” (Obregón, 2012)

(5) El subrayado es mío.

Ante la lectura de la referencia citada por la resolución del Ministerio, se ven diferencias con el propio documento. El gobierno de Alberto Fernández con el Plan Jugar no plantea un espacio cual ludoteca o juegoteca, en gobiernos anteriores sí han habido de esas políticas y en la Ciudad de Buenos Aires existen veintitrés de estos espacios (Kuiyan y Guardia, 2017), pero el Plan Jugar promueve otro tipo de espacios y actividades: en el espacio público. Al ser citada la autora no se cita textualmente, reemplaza palabras y no la cita entera. En vez de “leyes”, dice reglas, y la unidad de significado “comunidad lúdica” no es citada por la resolución, como tampoco la idea de “encauzar la rivalidad hacia una competición legal” (Obregón, 2012:47). Sin embargo, más allá de las imprecisiones, es significativo la idea de encauzar sus energías positivamente, usar al juego como medio para el cooperativismo y crear un “nuevo perfil de hombre”, como si la estrategia del juego fuera adaptar lo más posible al párvulo desarrollando sus potencialidades para que sea un individuo flexible, autónomo, y que no pierda los valores tradicionales, en este caso del Ecuador. Y por último, en el espacio de la ludoteca, Obregón no propone el juego libre, sino más que nada espacio de grupos y actividades propuestas por adultos donde sí se promueve la participación, pero sin embargo nunca menciona el rol del adulto, como sí lo hacen en el compilado de ludotecas de la Ciudad de Buenos Aires de 2017 con el nombre de “Facilitador Lucido”. Hacia 2017, Virginia Guardia y Anahí Kuiyan junto con el Ministerio de Desarrollo y Hábitat compilaron la experiencia de juegotecas en la Ciudad de Buenos Aires desde la primera allá por 1996, observando su curso y progreso, y mencionaron el rol central del adulto como facilitador lúdico que promueve el inicio del juego, interviene cuando se dificulta la convivencia o el desarrollo de la actividad y determina el tiempo real del juego libre (mínimo una hora) anuncia cuando se finaliza así los niños tienen tiempo de “cerrar” sus mundos y luego dar inicio a la actividad grupal y guiada. En la etapa de “cerrar mundos”, definición del juego similar a la de Sheines, las autoras sugieren un momento de relajación grupal que denominan “vuelta a la calma”. Para ello, se propone que, antes de guardar los materiales, cada uno encuentre un sitio cómodo para recostarse, cerrar los ojos y respirar profundamente. Se puede agregar un mapeo corporal reconociendo cada parte de su cuerpo, o con unos suaves masajes con rodillos o autitos en la espalda de los que están acostados”. (Guardia y Kuiyan, 2017:120) Aquí puede observarse un rol clave de la meditación y el reconocimiento del cuerpo personal y tomar a mi yo como mi autoridad guía como constructor de procesos y trayectorias. El yo y mi cuerpo como guías para cerrar esos mundos.

En Obregon no hay espacio para el juego libre, sino para el encauzamiento. De todos modos resulta interesante porque no se encara el juego en ambos aspectos (ludotecas y espacios

abiertos públicos con despliegue de juego libre con facilitador lúdico y con despliegue de juego guiado) en ninguno de los dos casos. Se opta por “el mejor modelo” para el desarrollo de las potencialidades del niño.

El Plan Jugar se planificó con el fin de institucionalizar el juego como derecho, planificando a tres años una serie de estrategias iniciadas por una sensibilización y seguida por la unión de estrategias previas de promoción del derecho al juego y finalmente intentar desarrollar y fijar talleres y actividades que se hagan con frecuencia. La documentación a la que se tiene acceso es una serie de videos subidos a Youtube de 3 a 4 minutos mostrando los juegos realizados en centros de convivencias para niños a cuidado del Estado en los que facilitadores lúdicos promueven y guían actividades, los propios directivos de SENNAF participan y también se abren espacios y tiempos para que los niños jueguen libremente con kits de juguetes que provee la SENNAF. Sin embargo, en los videos aparece poco tiempo de desarrollo para el juego libre como se recomendaba en la compilación de “Juegotecas en la Ciudad de Buenos Aires”, documento emitido en el marco del programa “Jugando construimos ciudadanía”, antecedente del propio Plan Jugar.

Los antecedentes al Plan jugar se basaron en el marco de Jugando construimos ciudadanía y Sinfonía Popular, aunque programas de juegotecas surgen en el 1996 con la primera experiencia piloto en el centro de salud N°10 (Kuiyan y Guardia, 2017:15) y desarrollándose en la ciudad de Buenos Aires pero no a nivel nacional, y luego con el apoyo de UNICEF se intentó llevar el juego como medio de protección a hogares de niños sin hogar bajo la tutela del Estado a partir de las guías “Jugando Juntos” del 2016 divididas en tres por edad (de cero a 3; de 3 a 6; y de 6 a 12) pudiendo ver como iba cambiando los juegos según la edad. (las guías eran herramientas de capacitación para los adultos cuidadores). Para adolescentes no había guía y no aclaraba el criterio. También entendía que el juego como un “proceso transformador” que facilitaba la construcción de ciudadanía y la asimilación de la realidad promoviendo la democracia, la autonomía, la confianza y el cooperativismo. Incluso, para los niños más grandes se promovió con la entrega del kit de juguetes juegos de trabajo en equipo de “competencia sana” como el “Coopolis” o “La cooperativa” (6)

Para UNICEF, el juego es el mecanismo a partir del cual son posibles los vínculos sociales,

---

(6) Ver en Fuentes Guías emitidas por UNICEF

ya que entienden por ellos la compañía y la disponibilidad de *estar*. Mediante el juego se desarrollan capacidades de identificación del yo y del otro como individuo que pertenece a mi entorno y al que yo pertenezco, primero reconociendo mi cuerpo, luego al otro y luego al nosotros, requiriendo un mediador que imponga las "reglas de juego" para permitir un orden que impere por la sana competencia que aliente el cooperativismo. El juego estimula la comunicación, la democracia, y la ciudadanía. Con las guías, la política del juego es estimularlo y que el adulto siempre presente "observe" y diagnostique el curso del desarrollo de facultades, para "orientar" al sujeto hacia vínculos cooperativistas, evitar la competencia guiada por el egocentrismo y evitar frustraciones por no aprender a perder en su individualidad ante el grupo. Puede observarse el rol central del adulto que observa y guía hacia valores de la realidad deseada, y el rol primordial de la *confianza* en la creatividad y la imaginación (una concepción artística del juego), pudiendo relacionarse la política con la creencia espiritual de una realización personal anclada en una comunidad que posibilita el "derecho a la personalidad" al que tanto aspiran las creencias intramundanas con sus "políticas de la vida" (Frigeiro, 2015).

Además de la guías de Jugando Juntos, UNICEF también recopiló un fichero de juegos en 2017 para las casas de asilo de NNya con más de cien juegos para desarrollar, con la idea de que el juego es una "experiencia de aprendizaje" (UNICEF, 2017:12) y que el derecho al juego es el derecho a ser niño. Aquí se tuvo en cuenta el desarrollo del niño tanto individual como enmarcado en un colectivo. El sujeto debe valerse por sí mismo y pertenecer al grupo.

Este es el único documento que habla del juego como acción inherente al niño y da lugar al arte y a pensar al niño como arte. En el documento de Juegotecas aparece una idea parecida en la que entienden al jugar por jugar como un "proceso de aprendizaje social", es decir como medio socializador. Aquí, permiten pensar en el jugar por jugar sin una mirada hacia el futuro sino una interacción inmediata con el entorno. No se menciona al arte directamente, sino implícita. Se estimula al niño a jugar para que se desarrolle como "persona autónoma", y muchos de estos juegos comprenden al arte por el mero hecho de ser creativos y fundamentarse en la creatividad a partir de un marco, ley, "norma" establecida que delimita los marcos donde dejar volar la creatividad. Muchos juegos implican pintar, dibujar, bailar, y rozan la idea de dejarse llevar por el instinto dentro de un eje temático/límite normado. El juego es entendido en sí como lo dice Sheines, el jugar por jugar, con una concepción artística del despliegue individual enmarcado en un entramado cultural por el arte de jugar, es

decir el a priori de ser creativo, entonces se hace uso en este caso del arte como herramienta de desarrollo de autonomía cívica. El juego aparece como construcción de cultura ya que es un motor del desarrollo integral: a nivel emocional, social, motor y cognitivo: Potencia aprendizajes relacionados con la internalización de normas, la regulación del impulso y el desarrollo del pensamiento. Permite a los niños ampliar la confianza en los otros y su autoestima. Es una “experiencia de aprendizaje”(Jugando juntos 6-12, 2016:12). El juego es arte, el arte es una construcción de cultura, y asocian la acción artística creadora a una experiencia necesaria en materia humana dentro de las políticas públicas. La acción creadora de imaginarios que posibilitan el despliegue individual se asocia con el encauce de las energías positivas que mencionaba Obregón a partir de las riquezas espirituales, hallando aquí otro vínculo entre creencias y política.

Por su parte, SENNAF no mencionó estos tipos de juegos, más bien confeccionó una serie de guías para acompañar la ola pandémica, en la que uno de los sectores más afectados fueron los niños. Precisamente, el juego fue entendido como una herramienta para atravesar de la mejor manera el encierro decretado por la ASPO (Aislamiento preventivo obligatorio) que significó severidad durante los primeros meses de 2020 y luego dio paso a aperturas y los niños para lidiar con crisis emocionales, angustias, sofoques, estrés y ansiedad fueron acompañados desde el Estado con estas guías promoviendo y dándoles ideas a los padres/madres/tutores para jugar y desarrollar actividades de recreación, además de una guía de acompañamiento emocional. También recopilaron una guía para adolescentes llamada “Entrá y divertite”, con decenas de enlaces web a páginas públicas con contenido interactivo audiovisual, en el que promovieron la cultura, la filosofía, el arte y conocimiento sobre el cuerpo y perspectiva de género.(7)

Sin embargo, a pesar de diferir los contextos por la pandemia, se repiten los patrones de diferenciación en el tipo de juego según los grupos etáreos. Ya hemos visto que en las guías de UNICEF el jugar por jugar quedaba enmarcado en las primeras infancias y para los niños más grandes se les inculca juegos más complejos como de grupo o con reglas, juegos de

---

(7) Una página web relevante es “Seguimos educando” que sirvió como respaldo pedagógico a las escuelas durante la virtualidad. Allí, pueden encontrarse actividades didácticas relacionadas al aprendizaje que utilizan lo lúdico como pedagogía, pudiéndose ver el rol social del juego.

mesa o de ingenio. En el caso de las guías de SENNAF, nos encontramos con una ampliación hacia la adolescencia, y es significativo ver la aparición de lo digital y cómo se concentró con mayor preponderancia en este grupo etéreo y se trató de restringir en los más chicos. Vemos cómo desde el inicio la guía para los más chicos se dirige a los padres para que les chiques jueguen “tanto en familia como de manera autónoma” (Primera infancia, 2020:2) y la de adolescentes se hizo “con el objetivo de acompañarte en este camino, con ideas y propuestas especialmente seleccionadas con y para adolescentes y jóvenes”(Entra y divertite, 2020:3).

En las guías de primera infancia mencionan seguido la idea de autonomía: "Hablar de autonomía en niños y niñas pequeñas implica dejar de lado la idea de que, desde bebés, hay que enseñarles todo. Es necesario que los y las adultas nos preguntemos qué 'idea de sujeto', de persona, de niño y niña tenemos. ¿Concebimos la idea de un ser libre, seguro, con iniciativas, capaz de elegir y pensar por sí mismo, abierto al mundo, sensible, solidario? ¿O de un ser pasivo, expectante de lo que le digan que tiene que hacer, sumiso, inseguro, que compite para ganar siempre?" (Primera infancia; 2020:12). Y en cuanto a la concepción artística que tiene del juego se ve fuertemente ligado a lo emocional: “Las actividades artísticas y expresivas son experiencias vitales y transformadoras, ya que ofrecen recursos a las niñas, a los niños y también a los adultos para nombrar lo que ven, lo que imaginan, lo que inventan, lo que sienten. Las prácticas de juego y expresión no digitales ayudan a descomprimir la ansiedad y fomentan la imaginación” (Primera infancia; 2020:13). Incluso mencionan la complejidad de la virtualidad en relación a problemas emocionales en la guía de apoyo emocional: “Jugar es una actividad vital para los chicos y las chicas. Pero el juego con pares a través de la virtualidad también es más complejo, ya que el juego en esta franja etaria está fuertemente habilitado y sostenido por el encuentro presencial, poniendo en juego la dimensión simbólica, el ejercicio de roles, el desarrollo de la imaginación” (Acompañamiento emocional, 2020:5)

La guía “Entra y divertite” orientada al adolescente busca entretenerlo y que se acerque a la recreación con actividades para razonar, pensar y pasar el rato, pero no se promueve el juego. El juego se ha quedado en “cosa de niños”. Por supuesto fueron guías de acompañamiento para la pandemia, pero es significativo entender por qué el gobierno promueve el juego hasta cierta edad y luego ya no lo considera relevante para la salud y el desarrollo, como si las potencialidades ante el jugar se estimularan solo en los párvulos. Los problemas emocionales de los que se tiene que ocupar significativamente el Estado son hasta los doce años y las

palabras autonomía, desarrollo, democracia, cooperación no aparecen con el énfasis de las primeras guías. Además, todos los recursos digitales que se dejan en la guía del adolescente deja clara la zona de prioridad de la autonomía esperada en aquellos y deja en plano secundario la interacción con los demás miembros del hogar en lo que respecta a actividades creativas como sí promueven en los más chicos. Resulta significativo que al "nativo digital" se lo estimula con creatividad y a desarrollar la imaginación del 'sí mismo' jugando porque sí y al adolescente le brindan recursos digitales para su esparcimiento y "reflexión" de su 'sí mismo' para poder terminar de desarrollarse y no darle un lugar primordial al cuerpo.

### CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos indagar las relaciones entre creencias y políticas en niños a partir del Plan Jugar emitido en 2020 intentando hallar dentro de un corpus documental en el que dicha política esté enmarcada sus fundamentos, sus lineamientos políticos y sus concepciones del niño artísticas-religiosas. La propuesta partió desde la premisa de la existencia de vulnerabilidad del niño ante políticas que promueven su desarrollo individual y que lo hagan con fines estratégicos a reproducir un entramado cultural preestablecido, capitalizando su subjetividad a partir del acto intrínseco al niño: el juego.

En relación a los objetivos y fundamentos de las políticas se encontró la insistencia en el rol del juego como potencializador del desarrollo del niño y que debía impulsarse un sano desarrollo integral (psico-social) del niño para que pueda desempeñarse bien en un futuro. Esto se vio claramente en los tipos de actividades que se recomendaban en las guías confeccionadas por SENNAF y en las confeccionadas por UNICEF como sus antecedentes. Esto se vincula con los lineamientos que fundamentan dichos objetivos hallándose en ellos una justificación de época: la adaptación a la socialización flexible de la que somos parte los adultos. Cuanto más desarrollo integral tenga el niño, mejor se desempeñará en la vida adulta e incluso en la Resolución de dicha política en la que se basaron todos los materiales pedagógicos encontramos la promoción de la ciudadanía y la democracia y aspirar a un cooperativismo futuro a partir del desarrollo de la autonomía del niño desplegando todo su potencial creador. Las concepciones artísticas eran muy claras en el niño, resaltando su rol activo en la sociedad y sus riquezas espirituales que encauzadas positivamente serían de gran progreso para la comunidad venidera, viéndose aquí un fuerte rol de las espiritualidades intramundanas. La concepción del niño es la de los derechos humanos que lo consideran sujeto activo, instándolos a la participación. Sin embargo, la vulnerabilidad de encauzamiento hacia valores espirituales está presente. El dilema de Protección/participación que

mencionan Lester y Rusell sigue presente y se denuncian graves en un clima de época donde la potencialidad creadora y adaptación a la flexibilidad son “riquezas espirituales” altamente capitalizables en el marco de la modernidad tardía donde prima el desarrollo del Self.

Este trabajo se limitó a estudiar los fundamentos de la política Plan Jugar encontrado relaciones entre las creencias y la propia política en una concepción espiritual-artística del niño, denunciando una vulnerabilidad latente en el rol del adulto a la hora de encauzar esas energías positivamente. Lo positivo está asociado por un lado a la autonomía y a la vez a la socialización. Sin embargo, en la práctica, es necesario una sensibilización de la concepción del niño opuesta al “frasquito que llenar”. Es significativo la tendencia a ir dejando atrás al juego porque sí y al juego con fines reflexivos cuando las guías se acercan al adolescente. Es necesario problematizar el rol del adolescente en el jugar porque sí y por qué el adulto va tendiendo a abandonar el jugar por jugar, a “mover el cuerpo” y “perder el tiempo”. Será necesario para futuras investigaciones abordar qué tan complejo le es al adulto ver que “El verdadero misterio del mundo es el visible, no el invisible” como diría Oscar Wilde y qué relación tendrá ello a la hora de promover el juego aún cuando se va creciendo y cuándo entiende el Estado que el niño ha alcanzado el desarrollo integral de sus potencialidades. Esta problemática abierta deja entrever la paradoja de que aun desde ciertas políticas el niño desde su propia promoción de subjetividad, es vulnerable a ser entendido como un estadio del hombre propia de la vieja ley del Patronato. La modernidad tardía pudo haberse desanclado de la historia, pero al verse asociada la política con creencias intramundanos, notamos que aún no hemos atravesado el espejo. Alicia sigue esperando.

## FUENTES

Resolución 714/2020 del Programa Nacional edl Derecho al juego “Plan Jugar” del ministerio de cultura argentina en 2020/ Mariana Melgarejo Directora Nacional de la Dirección Nacional de Sistemas de Protección Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia Y Familia (SENNAF)

Convención Internacional sobre los derechos del Niño

Observación general N°17 del Comité general de los Derechos del Niño del Artículo 31 de la Convención, 2014

Ley 26.064 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes sancionada el 28 de Septiembre de 2005 en la República Argentina.

Ley de Educación Nacional N°26.206 de la República Argentina sancionada el 14 de Diciembre de 2006.

Guía de Programas sociales en Argentina emitida por el Consejo de Coordinación de Políticas sociales en 2021

“Juegotecas en la Ciudad de Buenos Aires” compilado por Anahi Kuiyan y Virginia Guardia, SENNAF, Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2017.

Material pedagógico de acompañamiento durante la pandemia emitido por SENNAF y UNICEF, 2020, que incluye Guía “Entra y divertite” (adolescentes), “Crear-aprender-divertirnos” (media infancia), “Primera Infancia” 1, 2, 3 y 4 (de 0 a 4) y una de “Acompañamiento emocional durante la pandemia” para niños de media infancia y padres/madres/ tutores.

Guías “Jugando Juntos” 0-3 / 3-6 / 6-12 años emitidas en 2016 por la Dirección General de Niñez y Adolescencia, el Ministerio de Desarrollo y Hábitat, CABA y UNICEF Argentina

Fichero de Juegos emitido en 2017 por el Organismo Provincial de la Niñez (OPNyA), Organismo de Estados Iberoamericanos (OIE), UNICEF Argentina

## BIBLIOGRAFÍA

Boltanski, Luc: El amor y la justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción. Buenos Aires, Amorrortu, 2000.

Boltanski, Luc y Chiapello, Ève: El nuevo espíritu del capitalismo, Madrid, Akal, 2010

Bourdieu, Pierre, La Distinción, Criterio y bases sociales del gusto; 2006, Buenos Aires, Taurus.

Bröckling, Ulrich: El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015

De la Iglesia, Velázquez, Piekarcz; Devenir de un cambio: del patronato de menores a la protección integral de los derechos de niñas niños y adolescentes; Facultad de Psicología UBA / Secretaría de Investigaciones / Anuario de Investigaciones / Volumen XV/ 2008

Fischer-Lichte, Érika; Estética de lo Performativo, Madrid, Abada Editores, 2011.

Foucault, Michel; El Origen de la Hermenéutica de Sí. Conferencias en Dartmouth, 1980; Buenos Aires, Siglo XXI, 2016.

Genealogía del Racismo, 1993, Buenos Aires, Altamira.

Historia de la Sexualidad Tomo I, 1998, México DF, Siglo XXI Editores

Frigeiro, Alejandro, La ¿"Nueva"? espiritualidad: ontología, epistemología y sociología de un concepto controvertido, 2016; Ciencias Sociales y Religión, Porto Alegre.

Giddens, Anthony; Consecuencias de la Modernidad, 1994; Madrid, Alianza Editorial.

Modernidad e Identidad del Yo, El yo y la sociedad en la época contemporánea, 1995; Barcelona, Editorial Península.

Lester, S.; Rusell, W.; El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer; 2011

Moscoso Flores, Pedro E; Lo pedagógico como dispositivo de subjetivación; Contextos, N°26, 113-126; Chile; 2011.

Obregón, María Fernanda Larriva; La juegoteca como elemento potencializador para el desarrollo intelectual, social, emocional y físico de los niñ@s de nivel inicial de la Unidad Educativa José Domingo de Santistevan. Proyecto de Investigación previo a la obtención del Título de licenciada en educación parvularia; Escuela de educadores de Párvulos, Universidad laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador, 2012.

Sheines Graciela, Juegos Inocentes, Juegos Terribles, Argentina, EUDEBA 1998.