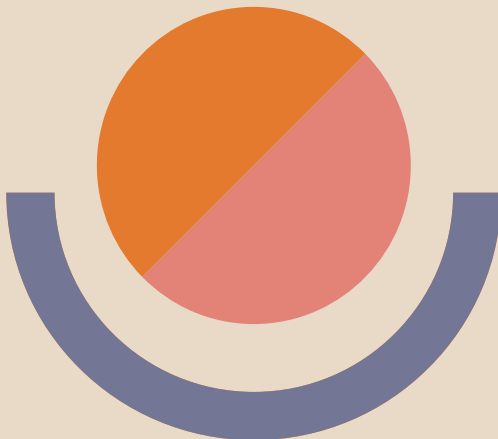
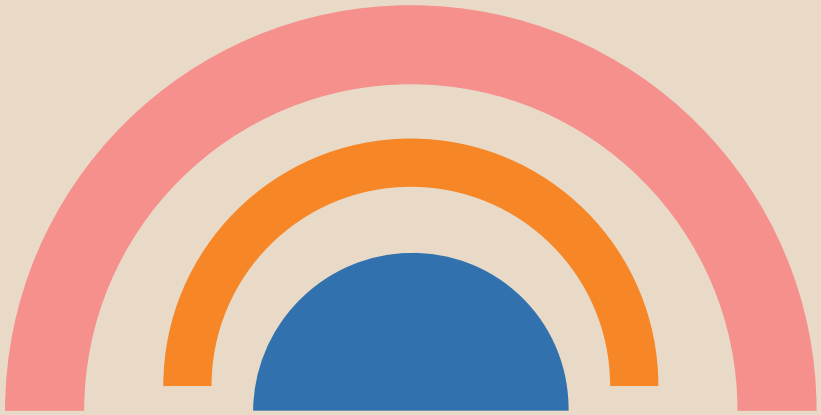


# El derecho a la recreación en Argentina.

*Políticas, tensiones y desafíos.*



## AUTORXS

Marcelo Simioni

Gustavo R. Coppola

Marcos Griffa

Ricardo Ahualli Guevara

Mariana Rey

Leandro Otero

Francisco Álvarez

Virginia Guardia

Julia Gerlero

Patricia Aguirre

Diego Picco

María Belén Moreno

Ricardo Acuña

Víctor Pavía

Lilia Nakayama

Marina Vera

Stela Maris Ferrarese Capettini

# editorial universitaria

## Compiladores

Dr. Marcos Griffa, Lic. Gustavo R. Coppola y Lic. Rodrigo Poblete Calderón

## Comité científico

Dr. Alixon Reyes

(Universidad Adventista de Chile)

Dra. Esperanza Osorio

(Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación, Colombia)

Dra. Ivana Rivero

(Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)

Dra. Gladys Guerrero

(Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela)

Dr. Alejo Levoratti

(Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

## Coordinación editorial

Pía Reynoso

## Equipo editorial

Javier Frontera

Nicolás Ponsone

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-48666-1-5



Estos contenidos están reservados bajo una licencia


Creative Commons Atribución - No Comercial

## ÍNDICE

- 7** Prólogo  
**-9** Carola Tejeda
- 10** Presentación  
**-15** Marcos Griffa, Gustavo R. Coppola y Rodrigo Poblete Calderón
- 16** Las políticas públicas recreativas y deportivas del peronismo en  
**-34** Río Negro. Región Dique Ingeniero Ballester, 1946 a 1955  
Marcelo Simioni
- 35** Democracia y movilización. Los campos de la Recreación y el  
**-54** deporte en tiempos de construcción democrática  
Gustavo R. Coppola
- 55** La recreación en las políticas socioeducativas durante el  
**-81** kirchnerismo  
Marcos Griffa
- 82** El derecho a la recreación y la recreación de los derechos.  
**-110** Experiencia de los encuentros de niños, niñas y adolescentes por  
sus derechos  
Ricardo Ahualli Guevara
- 111** Proyectos lúdicos en espacios públicos. La experiencia de Política  
**-132** Pública en Ciudad de Buenos Aires  
Mariana Rey, Leandro Otero, Francisco Álvarez y Virginia Guardia
- 133** El reclamo colectivo en defensa del derecho a la recreación  
**-152** Julia Gerlero y Patricia Aguirre
- 153** El derecho a la recreación en jóvenes.  
**-173** Programa Adolescencia en CABA  
Diego Picco

- 
- 
- 
- 174** La recreación en el Programa Acompañar:  
**-191** Puentes de Igualdad  
María Belén Moreno
- 192** ReCreando Chubut: integral, inclusivo y comunitario  
**-211** Ricardo Acuña
- 212** Del JUG.ar en el Estado al Estado del Juego.  
**-224** Marina Vera
- 225** El jugar como derecho en la escuela. Volver la mirada  
**-232** al patio.  
Víctor Pavía
- 233** Luces y sombras del Derecho al Juego  
**-264** Lilia Nakayama
- 265** Pensar la recreación desde una perspectiva intercultural  
**-285** Stela Maris Ferrarese Capettini
- 286** Datos Biográficos de lxs autorxs  
**-290**





# **PRÓLOGO**

**Mgtr. Carola Tejeda**

**Decana**

Facultad de Educación Física

Universidad Provincial de Córdoba

Hace algún tiempo tengo el placer de acompañar, desde el rol que ocupó en esta casa de estudios, al grupo de colegas que son Marcos, Gustavo y Rodrigo, entre otros, en una serie de acciones generadas a partir del reconocimiento de la diversidad de prácticas que existen ligadas a la recreación. La intención de las mismas es dar visibilidad al campo y promover el análisis, la problematización, el diálogo, la producción de conocimientos, la capacitación y el reconocimiento del derecho a la recreación. Como era de esperarse, en el marco de todas esas propuestas nace este libro.

En *El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos*, especialistas de renombre en el campo de la Recreación, provenientes de diferentes puntos del país, se reúnen para compartir diversas producciones que versan sobre tres grandes núcleos temáticos. Uno referido a resultados de investigaciones; otro a sistematización de experiencias sobre políticas públicas que invitan a la reflexión en torno al derecho a la recreación y al juego; y finalmente otro de corte histórico sobre las políticas de recreación en diferentes períodos de tiempo.

Las producciones reunidas aquí permiten generar un entramado a partir de reconocer la historia en cuanto a políticas públicas recreativas, para comprender lo que sucede hoy en las diferentes experiencias, reflexionar al respecto y así revisar y resignificar las prácticas desde una perspectiva intercultural, de cara al futuro del campo profesional de la recreación.

No cabe la menor duda de que la Recreación como derecho de los pueblos es un hecho, teniendo en cuenta desde documentos normativos nacionales hasta tratados internacionales. Sin embargo, para que el mismo sea un ejercicio real, sin quedar solo en enunciados, re-



sulta necesario y fundamental que se lleven adelante políticas públicas que se ocupen de garantizar y hacer efectivo ese derecho.

En este sentido, la construcción de conocimiento desde las prácticas y modos de producir recreación, así como la sistematización del mismo, dan cuenta del compromiso ético y político de los autores de este libro en pos del derecho a la recreación a partir de dar cuenta de lo que sucede con las políticas generadas y/o que quede en evidencia la vacancia o debilidad al respecto.

La recreación habilita el disfrute, el placer, la creación y la expresión y por ello la invitación a elegir la lectura de este libro desde una mirada crítica y reflexiva y, de esta manera, llevar adelante una acción más para bregar por el derecho a la recreación.

# PRESENTACIÓN

Dr. Marcos Griffa  
Lic. Gustavo R. Coppola  
Lic. Rodrigo Poblete Calderón  
Compiladores



El presente libro es resultado de un trabajo colaborativo.

Si bien es cierto que quienes escribimos estas líneas hemos tomado la iniciativa, la misma no se hubiese materializado sin el aporte de lxs autorxs de los artículos que componen esta obra. Y por supuesto, del compromiso de la Universidad Provincial de Córdoba, poniendo a disposición su equipo editorial y acompañando un proceso de reposicionamiento del campo de la Recreación en la academia y en la agenda pública.

Como valor agregado, la participación de un Comité Científico integrado por referentes de nuestro país y de la región: Alixon Reyes, de Venezuela/Chile, Gladys Guerrero, de Venezuela, Esperanza Osorio, de Colombia, Ivana Rivero y Alejo Levoratti, de Argentina.

11

Esta obra reúne 13 artículos aportados por 17 especialistas, investigadorxs y hacedorxs del campo, provenientes de diversas geografías del país.

A continuación, algunas referencias a los mismos.

Los textos de Marcelo Simioni, Gustavo R. Coppola y Marcos Griffa, abordan desde una mirada historiográfica local (Río Negro, Buenos Aires y Córdoba, respectivamente) tres períodos y tradiciones políticas (inicios del peronismo, alfonsinismo y kirchnerismo) que con sus particularidades, avances y límites, han gestado desde la administración pública, iniciativas relevantes en los procesos de democratización de la recreación en nuestro país.

El artículo de Simioni indaga sobre las políticas recreativas y deportivas del peronismo en la Región Dique Ingeniero Ballester, Río Negro, en el período 1946-1955. Analiza las nuevas prácticas en el tiempo libre a partir del reconocimiento de derechos laborales, el impacto de los Juegos Infantiles Evita y el desarrollo de los clubes sociales y deportivos como espacios de integración y sociabilidad de los sectores populares.

El texto de Coppola recupera, en primera persona, la experiencia a cargo de la Dirección de Deportes, Recreación y Tiempo Libre en la provincia de Buenos Aires, en el período 1984-1986. El autor describe y analiza el Plan Provincial de Deportes, Recreación y Tiempo Libre, y los programas implementados encaminados a favorecer la participación popular, la construcción colectiva y el desarrollo de una incipiente democracia.

El artículo de Griffa, por su parte, aborda el período 2003-2015, y el desarrollo de políticas socioeducativas durante el kirchnerismo. Recupera algunas experiencias como el Programa Jornada Extendida y los Centros de Actividades Juveniles, y la presencia de la recreación en estos espacios. Sin dejar de reconocer los logros de estas políticas, el autor se pregunta en qué medida estas propuestas se constituyen en experiencias recreativas, o más bien recreadoras, capaces de desafiar los límites del sistema dominante.

Julia Gerlero y Patricia Aguirre analizan algunos reclamos colectivos en la ciudad de Neuquén en los que se reivindica el derecho a la recreación. En esta oportunidad presentan los casos del Anfiteatro “El Gato Negro”, de espacios ribereños y del Club Social y Deportivo Estrella del Norte.

Las autoras observan que al interior de las demandas por conservar, acceder o permanecer en los espacios públicos recreativos, se articulan una serie de necesidades que otorgan sentido al reclamo para el conjunto de la ciudadanía neuquina.

Otra política pública recreativa que se recupera en este libro, es abordada por Mariana Rey, Leandro Otero, Francisco Álvarez y Virginia Guardia, en su artículo resultado de la sistematización de la experiencia Juegotecas en Plazas desarrollada entre los años 2012 al 2020 por el Programa Juegotecas Barriales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Lxs autorxs sostienen que pensar los espacios públicos como lugares de juego, de promoción de hábitos saludables y de encuentro debería ser una cuestión central en las políticas urbanas dirigidas a las infancias y a toda la población.

Diego Picco, por su parte, indaga sobre otra política recreativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Programa Adolescencia, en una investigación que desarrolla en el marco de su tesis de maestría en Políticas Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El autor señala que resulta clave identificar y analizar la forma en que el discurso sobre la recreación como estrategia para intervenir con jóvenes se produce y reproduce en los diferentes contextos de implementación del programa, y problematiza los modos en que éste reconoce el derecho a la recreación.

Los artículos de María Belén Moreno, Ricardo Acuña, Ricardo Ahualli Guevara, recuperan diversas experiencias realizadas en San Juan, Chubut y Mendoza, respectivamente.

Moreno se ocupa de describir y analizar el Programa Acompañar Puentes de Igualdad, del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, y la experiencia de formación en juego a través del Proyecto Ludoexperienteca destinada a docentes de todos los niveles del sistema educativo provincial.

Acuña, recupera lo acontecido con el desarrollo del Programa ReCreando Chubut, a través de la implementación de diversos juegos y deportes alternativos, desde una perspectiva integral, inclusiva y comunitaria.

Ahualli Guevara, por su parte, rescata su labor en el Consejo Provincial de Niñez y Adolescencia, en Mendoza, y el desarrollo de encuentros municipales y provinciales por los derechos de niños y adolescentes.

En el artículo de Marina Vera la autora presenta los objetivos, fundamentos y componentes del Programa Nacional por el Derecho al Juego JUG.ar, y las estrategias para la promoción del acceso al juego como derecho de niños y adolescentes en todo el territorio nacional. Vera sostiene que, en estos tiempos, apostar al juego y la recreación es seguir apostando al encuentro.

Víctor Pavia retoma algunas de sus reflexiones sobre el patio escolar pensando en el jugar como derecho en la escuela, considerando que volver la mirada hacia los patios de recreo implica hacer foco en el espacio más público de la escuela. El autor se pregunta qué lugar ocupa en las preocupaciones de las autoridades educativas el diseño y equipamiento de los patios escolares como parte de un proyecto pedagógico que incluya al juego desde la perspectiva del derecho.

En esta misma línea, Lilia Nakayama ensaya algunas reflexiones sobre el derecho al juego en el marco de un proyecto de investigación que busca conocer las condiciones de posibilidad, las dificultades y tensiones detectadas en relación al cumplimiento de este derecho.

Por último, Stella Maris Ferrarese aporta una mirada decolonial y nos invita a pensar el derecho a la recreación desde una perspectiva intercultural. La autora señala que no existen políticas públicas recreativas que reconozcan las diversidades, identidades y tradiciones étnico-culturales presentes en el país.

“*El derecho a la recreación en Argentina. Políticas, tensiones y desafíos*” es una obra necesaria para estos tiempos, donde lo que está en disputa, entre otros, es el derecho a la recreación. No sólo en nuestro país, sino en las democracias de toda la región.

Este conjunto de ensayos, investigaciones y relatos de experiencias, dotan a esta publicación de un valor inestimable.

A todxs quienes lo hicieron posible, gracias.



# **LAS POLÍTICAS PÚBLICAS RECREATIVAS Y DEPORTIVAS DEL PERONISMO EN RÍO NEGRO (REGIÓN DIQUE INGENIERO BALLESTER, DE 1946 A 1955)**

Autor: **Marcelo Simioni**

Universidad Nacional de Comahue, Neuquén

Universidad de Flores.





## Introducción

A partir de la incorporación del norte de la patagonia al territorio argentino, a través de la denominada Conquista del Desierto, surge en 1884 el Territorio Nacional de Río Negro. Es sabido que el ex presidente argentino, Julio Argentino Roca, instituyó una campaña de exterminio de la población indígena que habitaba al sur del Río Colorado, empujado por la necesidad de incorporar nuevas tierras al modelo económico agroexportador vigente en nuestro país en esa época. A raíz de esta nueva configuración territorial, el Estado realiza planificaciones de grandes y diversos proyectos, en su mayoría vinculados con el control y manejo de cursos fluviales tales como los ríos Colorado, Negro, Neuquén y Limay, cristalizándose específicamente en la construcción de diques destinados al regadío.

En el Alto Valle del Río Negro, desde el comienzo del desarrollo de las actividades productivas vinculadas a la agricultura, se consideró imprescindible la realización de grandes obras de regadío. Así fue como se planificó la construcción del Dique Ballester sobre el río Neuquén. A comienzos de 1910, año del Centenario de la Patria, se inician las primeras obras del Dique Contralmirante Cordero, el cual sería denominado posteriormente Dique Ballester, en homenaje al ingeniero Rodolfo Ballester, quien dirigió las obras (Radonich, 2004).

La construcción del hoy denominado Dique Ingeniero Ballester, en la localidad de Barda del Medio, dio nacimiento a la zona denominada Alto Valle del Río Negro y atrajo a distintos hombres de diferentes latitudes para trabajar en esta obra. Esto dio origen a un gran conglomerado humano, que se vio inmerso en un espacio geográfico atípico, donde debían convivir distintas idiosincrasias culturales, religiosas, recreativas y deportivas.

Este fenómeno social se ubica y desarrolla políticamente en el período de gobiernos conservadores oligárquicos, en el que existía una política exterior de apertura a la inmigración para trabajar en nuestro país.

Las personas arribadas a la zona se encontraban con un panorama singular: llegaban a este nuevo país a trabajar y dar nacimiento, a través de un dique, a una nueva zona geográfica que, además, podía convertirse en su futuro hogar. De este modo, arribaron de Europa con diversas ideologías políticas, huyendo de las guerras, de la hambruna y del desempleo y se encontraban frente a un país con grandes extensiones de tierras, y con un desarrollo agro ganadero depositado en muy pocas manos.

Estos nuevos trabajadores carecían de todo derecho relacionado con el mundo del trabajo y era común que la jornada laboral les consumiera la mayor parte del día. La nota distintiva, en lo referente al mundo laboral, estaba dada porque el Estado, que se presentaba como empleador y regulador de las relaciones laborales y sociales, era quien manejaba a discreción las formas de sociabilidad, las pausas culturales y la propia vida del trabajador y aún la de su propia familia. Se puede decir que el Estado toma el control sobre el proceso de trabajo incursionando activamente en el mundo de este fuera del ámbito laboral, incluido el tiempo libre (Mases, 2005).

Así, el mundo laboral encuentra en el año 1944 al coronel Juan Domingo Perón, como secretario de Trabajo y Previsión del presidente de facto Edelmiro Farrell. Uno de los primeros actos políticos de Perón fue la implementación de los derechos laborales, a través de la creación del Estatuto del Peón Rural<sup>1</sup>. Esta ley consagra derechos a las personas trabajadoras de la tierra y les otorga la jornada laboral de ocho horas y el descanso dominical. De esta manera, se vieron benefi-

---

1. Sanción en 1944 del Estatuto del Peón Rural. Política social para el campo, en especial hacia los trabajadores rurales asalariados (Mases, 2005).

ciados con una nueva reglamentación laboral, que trajo aparejada la reducción horaria del tiempo de trabajo y que redundó en un aumento en la cantidad de tiempo libre.

El acortamiento de la jornada de trabajo dio nuevas posibilidades de vida en familia y respecto al uso del tiempo libre, donde se prefigura un escenario territorialiano particular, en el cual militantes político sindicales, miembros de la iglesia católica y funcionarios estatales, pugnaron por igual por incidir en la conformación y ocupación del incipiente tiempo libre de los trabajadores de la región. Esto significó explorar un territorio desconocido, de una singular idiosincrasia cultural y étnica, en el cual tenderían a convivir en su nuevo tiempo libre, comenzando a llevar adelante diferentes manifestaciones sociales y de fuerte contenido recreativo. Cabe decir que estas actividades, antes de la llegada del peronismo, estaban organizadas mínimamente por los sindicatos y la iglesia y en forma mayoritaria casi exclusiva y monopólica por empresas de origen privado cuyo objetivo principal era controlar, regular y disciplinar la mano de obra (Mases, 2005).

En 1946, con Perón en el gobierno como presidente democrático del país, comienzan a implementarse una serie de políticas públicas en varias áreas de gobierno como las económicas, sociales, de salud, educativas, de infraestructura, deportiva, recreativa, turística, etc. Estas políticas tienen por objetivo ir incorporando a un vasto sector del pueblo que se encontraba fuera del sistema de cobertura estatal.

Un actor político fuera del gobierno que ejercía como ejecutor de estas políticas recreativas y deportivas que llevó adelante el peronismo, fue la Fundación Evita. Ésta, por primera vez en nuestro país, desarrolla políticas de inclusión y atención a los sectores de menores recursos que no contaban con ayuda estatal integrándolos y socializándolos a través de dichas políticas.

Otras instituciones relevantes fueron los clubes sociales y deportivos, que tenían al fútbol como deporte preponderante. Éstos fueron

utilizados por el peronismo para desarrollar su tarea ideológica de integración, sociabilidad y nacionalismo, ya que la masiva inmigración europea había plasmado un crisol de razas en el territorio (Alabarces, 2008). En consecuencia, nuevos grupos humanos comenzaron a agruparse para realizar distintas actividades sociales, culturales, recreativas y deportivas, plasmándose en la creación de nuevos clubes, impulsados algunos por grandes empresas y otros por la unión étnica de sus integrantes. De esta manera, el fútbol se populariza rápidamente entre las masas trabajadoras, quitándole el privilegio a la comunidad inglesa que lo había importado desde Europa y convirtiéndose en la primera manifestación deportiva popular de criollización nacional.

En consonancia con lo que sucedía en otras regiones del país, también en la norpatagonia, en la medida que se iba reduciendo la jornada laboral y aumentaba el tiempo libre de los trabajadores, éste se convertía en un terreno fértil para que una serie de instituciones como las organizaciones políticas y sindicales, la iglesia y el propio Estado, intentaran a través de diversas estrategias, tales como la recreación, las actividades culturales o las prácticas deportivas, imponer sus propios contenidos ideológicos (Mases, 2005).

Mases y Rafart, realizan un análisis exhaustivo de la nueva organización temporal y por ende social de la clase trabajadora del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. En sus trabajos dicen que la irrupción del peronismo se puede considerar una ruptura, en el entramado político y social de la zona, ya que permite la inclusión de los sectores populares en una comunidad nacional, al reconocerles derechos políticos, laborales y sociales. La mayor participación electoral, así como el reconocimiento de los sindicatos como interlocutores válidos, es una muestra de la existencia de estos cambios, tanto en Río Negro como en Neuquén. Asimismo, trae aparejada una nueva agenda política en la región, con cambios en la implementación de políticas públicas (Mases y Rafart, 2003a).

Cuando analizamos las políticas públicas recreativas y deportivas peronistas dirigidas a los trabajadores en la región que denominamos Dique Ingeniero Ballester, en el Alto Valle de Río Negro, indagando especialmente en la forma en que éstas avanzaron en la sociabilización e integración de la clase trabajadora, observamos que la política orientada a la recreación y al deporte debía asegurar un presente de bienestar y armonía, el cual, a partir de los cimientos construidos por el gobierno peronista y desde la nueva forma de interpelar al pueblo, anhelaba modelar la conciencia ciudadana de las futuras generaciones rionegrinas.

Con el peronismo en el gobierno, hace irrupción un modelo de presencia del Estado en las políticas públicas recreativas y deportivas, que hasta la década de 1940 habían sido privilegio de las clases acomodadas y estaban vedadas para las mayorías populares. Para ello el gobierno peronista crea organismos estatales, con el fin de promocionar, organizar y desarrollar las actividades deportivas, que terminarían conformándose como una clara política de Estado. Alabarces (2008) expone que el peronismo, otorga al deporte el status de bien cultural y derecho del pueblo, y como tal, alcanza un lugar privilegiado dentro de las políticas culturales, educativas, de salud y de acción social, dentro del discurso de la construcción de la "nueva Argentina".

## **La Fundación Eva Perón**

Cuando hablamos de la Fundación Eva Perón, afirmamos que éste fue el brazo ejecutor de las políticas que tenían a la niñez y a la juventud como los sujetos privilegiados de la inclusión deportiva (Ferioli, 1990). A partir de 1949, los Campeonatos Infantiles Evita, para los menores, y los Torneos Juveniles Juan Perón, para cubrir la franja adolescente, fueron el canal más visible de las políticas implementadas. Estas competencias tenían un fuerte sentido federal pues alcanzaban a todo el país abarcando tanto deportes tradicionales (como el fútbol, el atletismo, la pelota a paleta, el ajedrez, la natación) como deportes que recién comenzaban a desarrollarse en el país, como el básquet.

Los Juegos Infantiles Evita adquirieron tanta importancia que se constituyeron en el primer antecedente histórico de deporte social masivo en América. Estos juegos fueron concebidos originalmente como un gran programa de salud y una herramienta para la inclusión social, ya que propiciaron la obtención de datos propios acerca de la situación de la niñez, de sus familias y de toda la población a partir de la convocatoria masiva de chicos y chicas, con el fin de participar en las competencias deportivas. Quienes participaban debían someterse a estudios médicos gratuitos para su inscripción en los campeonatos, detectando cuadros y enfermedades que pasaban a ser atendidos por especialistas hasta su recuperación. Fue tal la importancia de los campeonatos Evita que se constituyeron en el primer censo poblacional y de salud de muchísimas infancias y adolescencias.

Si debemos hacer una apreciación conceptual sobre la importancia de la Fundación Evita para la época, podemos decir que es incuestionable la marca social que dejó en la sociedad argentina en sus cortos siete años de vida. Detrás de las obras y el asistencialismo funcionó una estructura económica de rasgos formidables, donde el vínculo directo con el Estado, y muchas veces por encima de éste, permitió que la institución se beneficiara y creciera.

Por entonces, la política peronista reconoció el rol social del deporte y fomentó su desarrollo en general, y particularmente del fútbol, tendencia que constituyó un ejemplo concreto de lo que Torre y Pastoriza denominan “democratización del bienestar” (2002), que el nuevo gobierno impulsó a través de sus políticas públicas.

Paralelamente a la provisión de recursos para la organización de torneos deportivos de carácter nacional para infancias y juventudes en edad escolar o la promoción de clubes escolares en las propias instituciones formativas primarias estatales, el Estado proporcionó a las entidades deportivas privadas recursos financieros y materiales para impulsar su desarrollo. Este procedimiento se generalizó a tal punto que el peronismo en su rol de partido gobernante incluyó a las or-

ganizaciones deportivas entre las disposiciones programáticas del 2º Plan Quinquenal, donde se dispuso que el deporte será desarrollado por las instituciones privadas con el apoyo del Estado, dejando en claro el rol de los clubes como promotores primarios de la actividad deportiva y recreativa, pero haciendo énfasis también en la colaboración estatal para dicha labor (Marcilese, 2009). En estas afirmaciones se demuestra que el peronismo tomaba el espíritu asociacionista y de integración que tiene implícita la institución denominada club, para apuntalar su labor.

Coincidimos con Di Giano (2002) en que el peronismo tendió a favorecer una participación más efectiva de los sectores populares en diversos ámbitos de la sociedad y que esto quedó reflejado en la esfera deportiva donde, además de verificarse una mayor participación popular, se lograron una serie de éxitos que, alcanzados por deportistas que eran apoyados y apoyadas de diversas formas por el gobierno, ayudaron a consolidar una imagen positiva del deporte argentino tanto dentro como fuera de nuestra frontera.

## **El Territorio Nacional de Río Negro**

Al introducirnos en el territorio rionegrino, observamos cómo se configuró y coincidimos con la argumentación de Camino Vela (2012) cuando dice que el territorio rionegrino fue ocupado en el marco del proceso de argentinización de los espacios periféricos y al servicio de las clases dominantes, priorizando las ventajas económicas de cada zona en la inserción nacional o internacional, por sobre la integridad del propio territorio. Surgen así una serie de regiones internas con sociedades muy diferentes, vinculadas a las actividades productivas y a sus orígenes étnicos, así como a factores externos de la economía.

Respecto a nuestro recorte territorial, podemos afirmar que las actuaciones promovidas por el gobierno de la Nación para colonizar la región del Alto Valle, obtuvieron un efecto poblador muy por debajo de las expectativas generadas. Solamente con la intervención de em-

presas privadas, formadas principalmente con capital internacional, e interesadas en obtener rendimientos de sus inversiones, empezaron a cristalizar las medidas colonizadoras. Por esto, es necesario destacar el papel trascendental de la empresa de capital británico Gran Ferrocarril del Sud como constructora y explotadora de la infraestructura ferroviaria, constructora de las obras de regulación de avenidas e irrigación de tierras, así como promotora de diferentes micro proyectos encaminados a mejorar la productividad agrícola y la cuantía de las exportaciones del Alto Valle.

De esta manera, una vez eliminadas las poblaciones originarias, el capital inglés de manera temprana explotó productivamente el área, acompañado por la extensión del Ferrocarril del Sud, la apropiación privada de la tierra y la implementación de la infraestructura de riego. Es también en esta etapa cuando los primeros colonos empiezan a organizarse en cooperativas para financiar las primeras infraestructuras hidráulicas que darían riego a la región. Las obras realizadas permitirían convertir la estepa patagónica en suelo fértil y cultivable, permitiendo una densificación de los asentamientos y una ocupación exhaustiva de las tierras revalorizadas. Paralelamente, surge en este período, la evolución de las estaciones agronómicas para optimizar los cultivos y la compañía comercializadora (Argentine Fruit Distributors) A. F. D., ligada también a la empresa británica (Álvarez Palau, 2012).

Podemos afirmar, apoyándonos en toda la documentación recolectada, que a medida que la Empresa Inglesa Ferrocarriles del Sud iba fundando las estaciones y poblados a su paso, la organización social de sus habitantes tomaba forma en lo cultural, recreativo y deportivo. De esta manera, la empresa ferroviaria configuraba el entorno de los poblados a imagen y semejanza de su cultura, configurando una región con una gran impronta de cultura inglesa, que lograba una mixtura con las demás culturas tanto autóctonas como extranjeras. De esta manera la región se transforma en un crisol de razas con características particulares y propias, es aquí, donde el peronismo esta-



ría abocado a llevar a cabo con sus políticas públicas en recreación y deporte, la construcción de identidad nacional.

Es en este particular ámbito urbano, donde las personas trabajadoras desarrollaron distintas formas de sociabilidad y consumo del tiempo libre, que se expresan en varios escenarios posibles. Cuando hablamos de distintos ámbitos nos referimos a los de carácter informal, como el de la calle y las relaciones de vecindad, el taller y las solidaridades derivadas del trabajo, el café y bar, el cine o las fiestas populares; o bien a los institucionalizados, como las asociaciones artísticas, los clubes deportivos, las bibliotecas populares. También, se desarrollaron en las asociaciones mutuales de carácter étnico, los sindicatos, los círculos de obreros o los centros socialistas, entre otros.

Observamos que, luego de la primera guerra mundial, cuando la fuerza de trabajo consiguió reducir de manera importante las horas laborables, el tiempo liberado de la producción reclamó la atención de técnicos sociales, que analizaron el fenómeno con el objetivo de hacer productivo este tiempo. Este espacio conseguido por los sectores laborales, a lo largo de casi dos generaciones, implicaba un territorio de libertad muy importante, donde desde principio del siglo **XX** los patrones ejercían influencia y el Estado controlaba. Se convirtió en objeto de interés del sector capitalista, quien organizó tempranamente un programa destinado a controlar el tiempo libre de las personas trabajadoras.

Introduciéndonos en la llegada del peronismo al gobierno, vemos que el Estado pone su mirada en asalariados y asalariadas, recurre a la nacionalización de las masas y a preparar a la clase obrera como beneficiaria de prácticas recreativas, deportivas y sociales, desarrollando un nuevo concepto del ser nacional. Estos objetivos de política pública se encaminan, a través de la creación de nuevos espacios sociales, a establecer contactos más estrechos de camaradería y sociabilidad. Decimos, entonces, que la organización del tiempo libre estuvo presente en el entramado de preocupaciones del desarrollo de

políticas públicas concretas en beneficios de la clase trabajadora y la innovación del peronismo se centró en el papel jugado por el Estado en la construcción de un espacio de recreación, basado en la planificación del tiempo libre, como programa nacional (Masses, 2005).

## **El tiempo libre como derecho de las clases trabajadoras en la región del Dique Ing. Ballester**

Como síntesis de las conquistas del mundo trabajador en esa época, aparece la nueva ley proclamada por el peronismo denominada Derechos del Peón Rural, cuyo rasgo fundamental es la reglamentación del horario de trabajo diario de ocho horas y la reglamentación del descanso dominical. Con esta ley, obreros rurales incorporan tiempo libre fuera del horario de trabajo (Gerlero, 2004) y a partir de entonces, los trabajadores podrían disfrutar del tiempo libre para la realización de sus actividades recreativas<sup>2</sup> y deportivas. En esta región era muy difícil de aplicar esta ley, como por ejemplo en el sector rural de chacras donde por la falta de fiscalizadores estatales se eludían los controles. Pero respecto a los trabajadores de la construcción del Dique, si se cumplía la ley y como dato a tener en cuenta en el mismo campamento existía un reloj de sol, en el cual se regían los horarios de todo el campamento.

26

La región fue poblada, en un primer momento, por inmigrantes atraídos y atraídas por la obra del “Dique” que daría vida económica, social, cultural, recreativa y deportiva a un lugar desolado de la Patagonia. Estas personas se concentran en inmediaciones de la obra, y luego con la venta de parcelas de chacras por parte de la compañía de capitales ingleses, se va formando un conglomerado humano con mixtura étnica, al cual el peronismo imprime un rasgo identitario común a través de sus políticas recreativas y deportivas.

---

2. Según Gerlero, J. (2004): “(...) recreación es aquel conjunto de prácticas de índole sociales, realizadas colectiva o individualmente en el tiempo libre de trabajo, enmarcadas en un tiempo y un espacio determinados, que otorgan un disfrute transitorio sustentada en el valor social otorgado y reconocido a algunos de sus componentes (psicológico, simbólico, material) al que adhieren como satisfactor del placer buscado por los miembros de una sociedad concreta (...)”.

Resulta oportuno resaltar que la relación de la política con los deportes populares y las instituciones deportivas no nació con el peronismo, sino que presenta una larga tradición en la vida institucional argentina. Sin embargo, durante el período 1946-1955 alcanzó una intensidad y complejidad superior al de los períodos precedentes, que permite suponer que este aspecto constituyó un rasgo distintivo de la etapa en esta región.

En el recorrido histórico realizado, antes y durante el peronismo, debemos destacar que, dentro de este nuevo tiempo libre de trabajadores y trabajadoras se vislumbra un deporte que logra acaparar la atención de la mayoría de las personas: “el fútbol”. Éste, en la configuración de la nueva argentina, ha jugado un papel fundamental para la integración, sociabilidad y sentir nacional.

En el caso en la región del Dique, fue muy fuerte su impronta en la conformación de identidad, ya que la experiencia de la competencia futbolística tenía una carga emotiva especial para sus habitantes. Frydenberg (1991) confirma esta idea cuando dice que: “(...) la relación entre la formación del espacio urbano y el proceso de popularización de la práctica del fútbol se analiza teniendo en cuenta la manera en que los jóvenes usaron la localidad y en la forma en la que incidieron en su organización (...)” (p. 22-24). La práctica del fútbol estuvo integrada, desde su inicio, por una serie de vivencias que lo transformaron en un escenario en el que se ponían en juego muchos de los valores básicos amasados por una buena porción de los grupos sociales que luego fueron incorporados al imaginario peronista. En este sentido, coincidimos con el análisis del autor cuando sostiene que “(...) el fútbol fue una experiencia dotada de una potencia nada común y esa fuerza se expresó en la generación de lazos identitarios que tuvieron un correlato inmediato con el proceso de formación de las ciudades, que compartían una región en común (...)” (p.23-24).

Esta idea de región en común la traducimos en Nación, y articulada con las políticas públicas deportivas ejercidas por el peronismo

es destacable el papel que juega el fútbol en toda la Nación y en particular en estos territorios. De esta manera confirmamos lo que argumenta Alabarces (2008) cuando dice que: “(...) el fútbol argentino se construye históricamente en una progresiva criollización del origen británico, criollización que puede leerse como conflictiva en sus inicios (...)” (p. 50). Se podría decir que el peronismo se apropia de este deporte y lo incorpora a sus políticas recreativas y deportivas, ayudando ideológicamente a forjar la identidad nacional y regional a la cual nos referimos. Es a través de la participación social y popular que implica el fútbol, en la experiencia de la competencia, de la vivencia de las relaciones solidarias y horizontales, que se fueron diseñando identidades regionales, y las representaciones que de ellas se constituyeron.

Podemos decir que el fútbol es, desde hace mucho, no solamente una habilidad corporal y de entretenimiento, sino que es un enorme factor económico, que marca el modo de vida y desde sus comienzos hasta nuestros días ha tenido una importante relevancia política. Seguramente fue, y es, uno de los más eficaces mecanismos de movilización social y sentir nacional, dado que se da una nueva relación entre sectores populares y este deporte, y esto constituye una puerta de acceso a una nueva sociedad. Podríamos afirmar que el fútbol, en la región del Dique, permitió a las clases populares integrarse y triunfar a través de lo corpóreo, y es desde ese lugar que el peronismo supo capitalizarlo políticamente. Con este argumento corroboramos que, en la región del Dique, los trabajadores se apropiaron de esta práctica deportiva haciéndola suya y desplazándola de sus inventores ingleses, pudiendo decir que fue una de las primeras manifestaciones nacionalista y antiimperialista de su época.

De esta manera, observamos que el peronismo pone en marcha una de sus políticas públicas recreativas y deportivas que tuvo gran impacto a nivel nacional y también en esta región, logrando ese fin de integración y sociabilización que se perseguía, a través de la implementación de los “Campeonatos Deportivos Evita” logrando por

primera vez romper esta barrera social en la región. Estos juegos deportivos donde el fútbol era la atracción principal, alcanzan a estar fuertemente enraizados en el sentir de las familias de los trabajadores y en los relatos de los entrevistados, donde con énfasis reconocen a estas competencias como el mejor recuerdo de la época. Los vecinos consultados expresaron con clara emoción que fue lo mejor que les sucedió en lo deportivo, recreativo y social, resaltando el hecho de recibir por primera vez de parte del Estado, en este caso de la Fundación Eva Perón, ropa deportiva nueva y demás cosas que demostraban el acompañamiento del gobierno a los sectores que hasta ese momento se encontraban invisibilizados en la sociedad. En sus palabras rescatan como algo muy gratificante el hecho de poder competir con infancias y juventudes de su misma localidad y de localidades vecinas, sin sufrir discriminación por la situación económica o social de sus familias.

Estos juegos deportivos fueron muy importantes para el logro del objetivo político de integración entre todos los estratos sociales sin distinción de clases, política que se ve plasmada en todas las localidades que componen la región del Dique Ingeniero Ballester. Los campeonatos dejan una impronta muy marcada en el mundo deportivo infantil y juvenil de la región, donde la práctica del fútbol monopoliza las actividades corporales de infancias, adolescentes y adultos de toda la región. De esta manera se beneficiaron los clubes barriales, al sumar personas aficionadas a esta práctica deportiva, y el peronismo no va a dejar pasar esta oportunidad para introducir su ideología y construir su relato.

## **Los clubes sociales y deportivos**

La existencia de una red ferroviaria en plena expansión incide en forma potente en la historia de los clubes, en sus posibilidades de supervivencia, engrandecimiento y obtención de éxitos deportivos, y en el propio desarrollo ascendente a través de la competencia institucionalizada. Es que estas empresas fundaban ciudades a su paso y, como

consecuencia de ello, se asentaban nuevos clubes sociales y deportivos inmediatamente. Decimos que, en este preciso momento histórico, es cuando el peronismo hace anclaje en la región para desarrollar sus políticas deportivas con un claro objetivo de nacionalización, sociabilidad e integración de la clase obrera. El centro de referencia de esta práctica fue el club social y deportivo, que sirvió para ser un elemento identitario por excelencia. Respecto a esta aseveración coincidimos con Alabarces (2008) cuando dice que “(...) antes de la llegada del peronismo eran las grandes empresas las que aglutinaban las actividades sociales, recreativas y deportivas para luego el peronismo tomar el control de estas con sus distintas políticas públicas dirigidas a la recreación y al deporte (...)” (p. 51).

Cuando nos referimos a los clubes de barrio decimos que estos se convirtieron en ámbitos de sociabilidad, en los que se integraban, entre otras personas, hijos e hijas de inmigrantes italianos y españoles, con criollos y criollas de sectores medios y bajos. Estas asociaciones serían teñidas desde un principio por aquella imagen estereotipada construida por los sectores hegemónicos, que subestimaron la capacidad de estos contingentes humanos populares. Siguiendo la argumentación de Alabarces (2008), este proceso conlleva un pasaje de lo individual a lo colectivo que necesariamente implica que los sujetos intercambien y confronten sus experiencias en ámbitos sociales específicos. Estos espacios contribuyen entonces a moldear y socializar las identidades en una dinámica en la cual las diversas experiencias individuales logran incorporarse a la conciencia de la colectividad, para volver a operar como filtro de nuevas experiencias. Tenemos que recordar que en un primer momento los acaecidos a la región del Dique se reunían según su lugar de origen únicamente. Luego esto se deja de lado y se logra romper con esta usanza, conformando nuevos lugares de reunión social que denominamos clubes de barrio (Alabarces, 2008).

En este sentido, se desprende del trabajo de campo que todas las personas entrevistadas, de una u otra forma, reconocen que durante

el peronismo se asociaba al club como un espacio de pertenencia, en el cual sus historias individuales se cruzaban con las del colectivo que integran: el barrio, la familia, el lugar de trabajo, los grupos de amigos y amigas. Esto se hace presente de manera explícita en los diferentes relatos, cuando se habla de la construcción de lazos de amistad a partir de experiencias comunes, tales como la práctica de un deporte, la participación en los conflictos de una institución o el simple hecho de compartir un espacio de recreación y charla. Pero también tenemos que decir que hay una intervención inclusiva de la política a través de los clubes de barrio.

Es en este ámbito del club, y con el fútbol en particular, donde el peronismo hace anclaje y desarrolla su propaganda ideológica utilizando la construcción de políticas deportivas y recreativas, recurriendo como objetivos al logro de la sociabilidad entre sus miembros a través de mejoras edilicias y mayores actividades en clubes de barrio. El gobierno, con el transcurrir del tiempo, veía que no lograba ese objetivo al ser muy difícil la integración entre clases sociales que estaban cada una fundidas en sus respectivos clubes. Hasta ese momento se había logrado mezclar etnias en un mismo club, pero seguían separados por clases sociales económicamente constituidas.

Cuando analizamos la conformación social de los clubes de esta región, queda expuesta en su gran mayoría una verdadera comunión ideológica de determinados miembros con el nuevo movimiento peronista, circunstancia que parece razonable en un contexto barrial, conformado por familias de origen trabajador, identificadas mayoritariamente con el gobierno de Perón.

## Algunas ideas a modo de conclusión

A modo de cierre podemos afirmar que, en la región del Dique Ing. Ballester, la impronta de las políticas públicas recreativas y deportivas peronistas se evidencia en la integración, sociabilidad y construcción nacional de sus habitantes, en especial de las personas trabajadoras que asomaban y se hacían visibles en la nueva sociedad argentina. Estas políticas están cristalizadas fuertemente en los relatos de sus protagonistas y en la documentación oficial encontrada. Decimos que, mientras estos sectores populares mejoraban su calidad de vida en términos reales, también veían en el deporte una posibilidad de superación personal.

También podemos decir que se acortaron las distancias sociales, hubo una movilidad social ascendente de las clases trabajadoras y la política deportiva y recreativa, junto a las sociales y las demás políticas implementadas tuvieron como fin un mismo objetivo: integrar y ayudar a las y los más necesitados. Más allá del objetivo de construcción política, cabe resaltar que el peronismo, a través de sus políticas, desarrolló una fuerte integración, como por ejemplo con el desarrollo de los campeonatos Evita, en lo referido a la sociabilización con el apoyo y desarrollo a los clubes de barrio y al sentir nacional con una fuerte presencia con los aniversarios patrios con fiestas populares y actividades deportivas y recreativas, fomentando la participación de distintos actores sociales del lugar. Finalmente, a través de la propaganda ideológica, logra sumar voluntades al régimen otorgando derechos que antes de su llegada no tenían, en especial las clases trabajadoras que eran las más populares, y captando a dirigentes que no le eran afines políticamente para lograr su continuidad en el gobierno, apoyando con políticas activas a sus clubes o instituciones.



## Referencias bibliográficas

Alabarces Pablo (2008): *Fútbol y Patria, el fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*, Buenos Aires; Prometeo.

Alabarces Pablo y Rodríguez María Graciela (2004): *Cuestión de pelotas. Fútbol, deporte, sociedad y cultura*. Buenos Aires; Atuel.

Álvarez Palau, Eduard Josep (2012): “*La colonización del Alto Valle del Río Negro y Neuquén en Argentina: ferrocarril, obras hidráulicas y electricidad para consolidar el poblamiento*”. *Simposio Internacional Globalización, Innovación y Construcción de redes técnicas urbanas en América y Europa, 1890-1930*. Barcelona; Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona.

Camino Vela, Francisco (2011): *La dinámica política en la Provincia de Río Negro (Argentina) desde mediados del siglo XX: el predominio de la Unión Cívica Radical*. Sevilla; Universidad de Sevilla.

Di Giano, Roberto (2002): “*El fútbol en el marco de las políticas nacionalistas*”. Buenos Aires; Universidad Nacional de La Plata. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital. Buenos Aires Año 8. N° 55. Diciembre de 2002.

Ferioli Néstor (1990): *La Fundación Eva Perón*. Bs. As., Centro Editor de América Latina.

Frydenberg, Julio David (1991) *Espacio urbano y práctica del fútbol, Buenos Aires 1900-1915*. Buenos Aires, Revista Digital. <http://www.efdeportes.com> Año 4. N° 13.


Gerlero Julia (2004): *¿Ocio, Tiempo Libre o Recreación? Aportes para el estudio de la Recreación*. Neuquén; Editorial Universidad Nacional del Comahue

Marcilese, José (2009): “*Sociedad Civil y Peronismo: Los clubes deportivos en el período 1946-1955*”. Brasil. Revista de la Historia del Deporte. Universidad Federal de Río de Janeiro. Vol. 2. N° 2, diciembre de 2009.

Masés Enrique (2005): “*El tiempo libre de los trabajadores en la norpatagonia. De la cultura política, las prácticas recreativas y deportivas al disciplinamiento social 1900-1945*”. Santa Rosa. Quinto sol versión On-line. N° 9-10.

Masés, Enrique y Rafart, Gabriel (2003a): *El Peronismo, desde los territorios a la Nación. Su historia en Río Negro y Neuquén (1943-1958)*. Neuquén; Editorial Universidad Nacional del Comahue.


Torre, Juan Carlos; Pastoriza, Elisa (2002): *La democratización del bienestar. Nueva Historia Argentina. Editorial Sudamericana*. Tomo VIII Pp 257-313.



# **DEMOCRACIA Y MOVILIZACIÓN. LOS CAMPOS DE LA RECREACIÓN Y EL DEPORTE EN TIEMPOS DE CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA <sup>1</sup>**

Autor: **Gustavo R. Coppola**  
Universidad Provincial de Córdoba

1. Este trabajo se basa en el artículo denominado “Democracia y poder político. El profesional de la Educación Física en esferas democráticas de decisión gubernamental”, producido en el año 2003 en el Núcleo de Investigación en Educación Física, con la colaboración de las profesoras Estela Sabas y Mónica Campos y publicado en Manual de Ingreso IPEF 2004.



Diciembre de 1983. Luego de siete años de dictadura, mucha muerte y miedos, una gran parte del Pueblo<sup>2</sup> argentino festeja en la Plaza de Mayo el día 9 desde la tarde, pues el presidente electo hablaría al Pueblo desde el balcón del viejo Cabildo al mediodía del día 10.

Muchas/os de las/os que estábamos en esa plaza desde el día anterior habíamos jugado un papel muy especial en los años previos a la apertura política. En los tiempos que antecedieron a ese día caminamos por las calles, conversando casa por casa con cada familia, pintando paredes por los barrios, por las entradas a las estaciones de ferrocarril, negociando de madrugada con otras juventudes de diversas fuerzas políticas los espacios de paredes callejeras para las pintadas publicitarias, realizando teatro callejero con temáticas relacionadas a la construcción colectiva de la Libertad. Así, muchas otras acciones que favorecieron al advenimiento de una democracia movilizadora, diferente, de muchos/as jóvenes en la base, y muchos/as también ya insertándose en los espacios del poder.

Eran momentos en que, no sólo se esperaba la recuperación de la Democracia institucional, sino que se pusiera en marcha la restauración de la participación popular plena en el desarrollo social y comunitario. Decía don Paulo Freire en *El grito manso* (2003) “no es posible vivir plenamente como ser humano sin esperanza. Conserve la esperanza” (p.25), y esos tiempos vividos desde el fin de la guerra de Malvinas, mostró a las generaciones más maduras, y a las más jóvenes, que (a pesar de los intentos de los delincuentes, mentores y ejecutores de

---

2. En este texto los términos Pueblo, Democracia, Libertad, Estado y Nación se escriben con su primera letra con mayúscula intentando darle a cada uno de ellos características ideológicas relacionadas a la construcción colectiva y social de sus significados en el campo de lo popular.

la dictadura, para desmovilizar al Pueblo y su participación en las acciones societarias y comunitarias) había un mundo a construir, basado en espacios de militancias, de debates, de disensos y consensos.

Muchos y muchas de nosotros/as, como parte de esa juventud militante, habíamos vivido durante la escuela secundaria a principio de los '70, procesos educativos que iban mucho más allá del aula. Habíamos aprendido a movilizarnos, a comprometernos, a formarnos, tanto por proyectos que así lo promovían, así como por las/os jóvenes que militaban en juventudes políticas, en grupos sociales y/o religiosos, ligados al progreso socio comunitario y a la construcción de una conciencia social y militante.

La dictadura había roto con esa tradición educativa que, especialmente en las escuelas normales<sup>3</sup>, nos construían como ciudadanos pensando en colectivo basados en nuestros compromisos individuales. El individualismo, la desmovilización, la “apoliticidad”<sup>4</sup> (si cabe el término) que fue invadiendo a la formación secundaria ya desde 1975, se profundizó en la dictadura y se plasmó con el dictado de la llamada Ley 24.195. Ley Federal de Educación que el neoliberalismo logró aprobar durante el menemismo en el poder.

El empoderamiento juvenil, que la escuela normal permitió, se fue diluyendo en las generaciones que comenzaron sus estudios medios desde ese tiempo. Olga Rodríguez de Moraes von Simson, Universidade Estadual de Campinas (UNCAMP), señala al empoderamiento como un proceso de emancipación individual, más también de adquisición de una conciencia colectiva de la dependencia social y de la dominación política (2011)<sup>5</sup>.

---

3. En la República Argentina, así como en algunos otros países latinoamericanos, las escuelas normales fueron aquellas que forman a los maestros/as.

4. Apoliticidad. Término usado en los noventa referido a la desmovilización y a la falta de formación de los jóvenes en perspectivas políticas y en construcción de ciudadanía.

5. Traducción n/a del autor de este artículo.

En los tiempos que siguieron al 10 de diciembre del '83, el camino hacia la recuperación de la institucionalidad se desarrollaba con la participación de las generaciones maduras que habían vivido los golpes de estado, las desestabilizaciones y las proscripciones durante mucho tiempo, y que convivían con jóvenes que habían sostenido la esperanza en los tiempos más oscuros, así como la militancia, sin saber que podían ejercer cargos que llevaran las políticas públicas adelante.

Algunos días antes del 10 de diciembre de 1983 en La Plata, ciudad capital de la provincia de Buenos Aires<sup>6</sup>, quien se constituiría en el ministro de Acción Social de la provincia desde el día 11, Dr. Pablo O. Pinto, junto a algunos colaboradores, organizó un concurso para decidir quién se convertiría en el responsable del deporte provincial.

Es así como un grupo de profesionales de la Educación Física fuimos convocados/as a exponer proyectos. Nos presentamos pensando en lo engorrosa que podría ser la herencia de lo que en el gobierno de la dictadura era la Secretaría de Deportes de la provincia. Enseguida se inició un debate de trabajo entre los proponentes en base a las propuestas presentadas, y la decisión final sobre qué proposición se llevaría a cabo recayó sobre el proyecto presentado por el autor de este artículo.

En ese mismo momento se propuso a uno de los equipos contendientes participar del proyecto elegido, y con su aceptación se fortaleció aún más la propuesta.

La primera acción del nuevo equipo fue definir el nombre del organismo, quedando como Dirección de Deportes, Recreación y Tiempo Libre. El consenso sobre el nombre se nutrió con el acuerdo de poner en un mismo plano de importancia a los diferentes campos desde los

---

6. La provincia de Buenos Aires es un territorio de 307.571 km<sup>2</sup>, diferenciado de la ciudad capital de la República Argentina del mismo nombre que se constituye en sí misma como una jurisdicción autónoma. Hoy al conurbano se lo denomina Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

cuales trabajaríamos, fortaleciendo a cada uno de ellos, especialmente en la consideración social.

Otro consenso fue entender que la expresión de tiempo libre en la denominación del espacio era el fundamento de cada programa, proyecto, actividades, que tenderían a la construcción de propuestas que favorecieran a la participación, a la movilización, como un aporte a la reconstrucción de la cultura popular resquebrajada, y hasta destruida, por el gobierno dictatorial. Si bien habitualmente se confunde como cultura lo relacionado al arte, nuestra concepción ingresaba en la idea de Samuels (1984 citado por Sirvent, 1999) que define a la cultura popular basada en las relaciones que identifican a la misma, y en tensión continua con la cultura dominante.

La provincia de Buenos Aires tenía (tiene) una realidad muy compleja: varias zonas bien diferenciadas en sus realidades, con dilemas y problemáticas muy diversas. El conurbano bonaerense, un conglomerado convertido en una megaciudad constituido por la Ciudad Autónoma de Bs.As. y 24 partidos<sup>7</sup> aledaños de la provincia, alberga, según el censo del año 2010, al 37% de la población de la República. Es un territorio más ligado a la realidad de la capital de la Nación que al resto de la provincia, y, muchas veces, inexpugnable a las propias políticas del estado provincial. El interior, mayoritariamente signado por la riqueza productiva de la tierra, es otro espacio donde se instalan cientos de ciudades entre medianas y pequeñas y con cuatro conglomerados más grandes. El extremo sur de la provincia, la zona más despoblada, tiene un paisaje y una conformación más patagónica, con una estepa de tierra más productiva.

Con 27 años, militancia de años, trabajador en la recreación desde la adolescencia y en la educación desde los veinte años, me hice cargo, junto a otros/as militantes políticos y sociales, profesionales de la

---

7. Partido es la denominación de las jurisdicciones en que se divide la provincia y que en los demás estados provinciales, se llaman departamentos.

educación física, siendo muy jóvenes (nadie superaba los 31 años), de la dirección, el organismo gubernamental más alto del área en la provincia. Nos acompañaba un joven militante que con mucho compromiso actuaba en la secretaría de la dirección, y actuaba como el mediador de este equipo naciente, en proceso de fortificación.

En poco tiempo las oficinas de la Dirección de Deportes, Recreación y Tiempo Libre, ubicadas en el subsuelo de la gobernación, se fueron convirtiendo en un conjunto de espacios que iban perdiendo el almidón y la corbata. Con bullicio, desorden ordenado, se reconvertía ese espacio en el reducto de jóvenes ruidosos, que sabían hacia dónde iban y que, a la vez, debían acomodarse en el lugar entre la burocracia gubernativa y las necesidades reales del Pueblo.

La conmoción en los antiguos habitantes de la gobernación se hizo sentir. Marcelina, señora que servía el café en las distintas oficinas, inclusive la del gobernador, y a la vez delegada gremial de un amplio espectro de los trabajadores de la Casa de Gobierno, sabía reírse mucho con nosotros/as, y, de a poco, a medida que fue ganando confianza con estos/as jóvenes gobernantes y empleados/as, se convirtió en nuestra verdadera embajadora plenipotenciaria. Sabíamos que en sus servidas de café podía conversar con muchos responsables de las distintas áreas, mediando en cosas que íbamos necesitando, teniendo llegada hasta con el propio gobernador, Dr. Alejandro Armendáriz.

Para quienes se desempeñaban como funcionarios/as y trabajadores/as éramos sencillamente “las/os rockeras/os”.

Varios elementos favorecieron a la construcción de un equipo de trabajo, y estimamos desde aquí que el señalarlas pueden ubicar mejor a quienes leen sobre en qué bases se asentó un proyecto que, evaluado en el tiempo, supo abordar la decisión y las acciones políticas desde y hacia necesidades populares, soslayando, la mayoría de las veces, las estupideces de la politiquería sin sentido y procaz.



Uno de los sentidos que tuvo la conducción de la dirección, fue el de seguir siendo, fundamentalmente, trabajadores/as, sin perder de vista nuestra responsabilidad de dirigentes.

Las situaciones más destacadas fueron el abordaje que el grupo fue fortaleciendo en:

\* La disimilitud ideológica. La mayoría de las personas dirigentes del proyecto, así como quienes se fueron incorporando como agentes, pertenecíamos a sectores partidarios diferentes, aunque éramos casi todas/os militantes o cercanos/as a agrupaciones de fuerte base popular y, fundamentalmente, contrapuestas/os a los postulados y a las acciones de la dictadura que había asolado y aterrorizado a la Nación en los siete años anteriores.

\* La Democracia popular como la intención de nuestra función en el espacio de la dirección. El respeto por el aporte al trabajo de todos los sectores y de quienes eran agentes, la confianza por la profesionalidad y el oficio de cada trabajador/a fortalecieron un estado de discusión crítica y responsable en el antes, durante y después de cada acción, en un marco donde la autoridad de cada departamento y de cada sector era reconocida y revalorada por cada persona. La dirección se componía de las direcciones de Deporte, Recreación, Infraestructura, Investigaciones científico-técnicas, Actividades Especiales, Tercera Edad, y Administrativo.

\* El fortalecimiento horizontal y vertical de la Democracia como proceso. Tal vez nos era fácil a quienes ocupábamos los cargos jerárquicos – denominación oficial de nuestras funciones – generar ese espacio de confianza con las personas de esta Dirección, así como en la relación entre jefes/as de departamento y la dirección, en virtud que todos/as, absolutamente todos/as, éramos dependientes de un salario, y el 75% proveníamos de la educación física, la recreación y/o del deporte.

\* El proceso de democratización, descentralización efectiva y la desmitificación de la autoridad. La complejidad de la provincia de Buenos Aires con una invasión de la ciudad autónoma, capital de la Nación sobre los partidos del conurbano contiguo a la misma. Millones de personas ingresan diariamente a dicha ciudad a trabajar, convirtiendo a grandes extensiones en sólo ciudades o localidades dormitorio. En su sobredimensionamiento, existen distritos que superan el millón de habitantes hacinados, viviendo en grandes zonas sin servicios, y debiendo viajar horas en colectivo para todo, para sólo viajar unos kilómetros.

Las pocas grandes ciudades del interior, con realidades sumamente diferenciadas entre sí y con el resto de la provincia, rural, agropecuaria, con un sinfín de localidades y ciudades que no superan los 20.000 habitantes, y el sur alejado, estepario en gran parte, comenzaban a ser parte de nuestra realidad en que decidimos gobernar para toda la provincia.

En el desarrollo ya de nuestra actividad, nos organizamos de tal modo que durante tres días trabajábamos el equipo de conducción y otros/as empleados/as muy allegados/as al proyecto en La Plata, sede de la gobernación, mientras los niveles de base e intermedios de la dirección seguían con su labor en la capital provincial. Así, comenzamos a desandar los caminos de la provincia.

Ese andar fue concretado generalmente en transporte público, ciudad por ciudad, y hasta pueblo por pueblo, muchas veces por caminos de tierra y otras llegando gracias a la buena voluntad de algún/a vecino/a de alguna pequeña población.

Así, de a poco, con mucho respeto por cada habitante que íbamos contactando, pudimos reconocer la realidad de la provincia en tiempos en que la democracia renacía, y la dictadura iba cayendo lenta pero denodadamente.

Al poco tiempo de nuestra acción, y cuando recién corría el segundo mes de nuestra gestión, convocamos a La Plata a los intendentes de cada partido de la provincia.

La primera reacción de muchos intendentes municipales, aunque la mayoría eran recientes mandatarios, fue el creer que otra vez desde La Plata iban a bajar directivas. La propuesta de las/os jóvenes rocke-ras/os fue otra, aunque fueron pocos mandatarios del AMBA los que asistieron a esta reunión donde la idea era trabajar juntos, sin distinción del color político de cada intendente comunal.

El Plan Provincial de Deportes, Recreación y Tiempo Libre que se presentaba en ese momento les comenzaba a llamar la atención. Entre augurios de un nuevo paso federalizador del deporte y del campo de la recreación, y dudas por tanta historia de avasallamiento, estos intendentes de la Democracia se encontraron con una propuesta que les aseguraba:

- El presupuesto de la provincia para el área iba a ser revertido. Durante la dictadura la mayor inversión de la provincia se había ejecutado sobre el deporte de alta competencia, especialmente en deportistas de deportes individuales. A partir del presupuesto 1984, el aporte presupuestario iba a ser destinado a la actividad de base.

- La idea de ejecución presupuestaria y de concreción de acciones iba a concretarse con la participación directa del municipio, y la indirecta de la provincia.

- La intervención de la provincia se ceñía a:

- 1.** La concreción de acuerdos entre municipios y provincia, plasmando los mismos en el desarrollo del Plan Provincial, en sus concreciones y en sus modificaciones.

2. La capacitación de agentes comunitarios relacionados al campo de la recreación y a la órbita del deporte.
3. La supervisión de la concreción de las tareas programadas en conjunto, y a la correcta inversión de los fondos destinados a cada acción.
4. La programación y concreción de acciones comunitarias comunes.
5. Establecer y desarrollar las políticas de difusión del plan en acción.
6. Apoyar y concretar proyectos municipales coherentes con el desarrollo del deporte y de las actividades recreativas de base.
7. Asegurar el resguardo de los intereses provinciales y municipales de los avasallamientos de la Nación, de las asociaciones o federaciones deportivas, etc.
8. Reorganizar el deporte federado, recuperando y fortaleciendo los intereses de la provincia y los municipios, anteponiéndolos a los de las confederaciones nacionales.
9. El aporte de dinero para el pago de sueldos de seis agentes por distrito que trabajarían con sectores populares en las áreas relacionadas al deporte y al campo de la recreación. No sin críticas – muchas veces durísimas – rescatamos así a muchos idóneos que, en deporte, en el arte popular, en otras situaciones relacionadas a nuestro accionar, venían trabajando en verdaderas intervenciones educativas populares. Estos idóneos, verdaderos educadores populares, falentes en su formación y carentes de una titulación, sabían cómo trasponer didácticamente sus saberes empíricos. Nosotros/as no sólo íbamos a acudir con el sueldo, sino con su capacitación y formación desde otras perspectivas.

**10.** La evaluación permanente por dos vías. Una a través de los supervisores de cada región, la segunda en forma directa con la presencia nuestra en cada municipio, o con la confianza que iba generando la comunicación vía teléfono, o vía radiograma, con los intendentes de cada municipio.

Encaramos nuestra propuesta desde una perspectiva en la que lo público no es el Estado, sino que es el Pueblo que compone ese Estado. Quienes gobiernan y dirigen, son responsables de la marcha de ese Estado, pero, fundamentalmente, deben ser quienes cuiden de las arcas y las políticas públicas, que garanticen el desarrollo profundo de los derechos de todos los grupos etarios, sociales, que componen el Pueblo.

Nuestra idea de austeridad fue un hecho que nos marcó como funcionarios/as y como trabajadores/as, pero el accionar austero no era de la idea de un ajuste, de una severidad que afectara las necesidades y la vida en general del Pueblo, sino que, muy por el contrario, implicaba reajustar y acomodar la inversión de la provincia en nuestro accionar, para mejorar el bienestar de la gente.

Nuestra labor, se pensaba como un aporte a la construcción de una sociedad diferente, y estábamos muy impregnados de ilusiones por la misma. Me permito aquí contar algunas de las acciones realizadas.

## **Use la bici**

Una de las primeras acciones acordadas en la provincia fue el comienzo de una campaña que favoreciera al uso masivo de la bicicleta.

La propuesta fue que un domingo en febrero de 1984, en cada pueblo de la provincia se realizará una bicicleteada donde se buscara la participación de todos y todas. La campaña fue corta, con pequeños volantes con un logo que decía: "Use la bici" de un lado, y lo que significaba para nosotros/as volver a la bici:

- El bicicletear en familia por el placer de hacerlo.
- El mantener la bici los niños y adolescentes con sus abuelos o sus padres.
- El salir varias familias de paseo en bici generando espacios de comunicación entre amigos/as y vecinos/as
- El recuperar espacios cotidianos desde una actividad que favoreciera la calidad de vida.

El comienzo no fue el esperado. El domingo de febrero indicado como el de la gran bicicleteada provincial se abatió sobre el territorio bonaerense una tormenta generalizada que hasta hizo caer antenas de emisoras de TV, inundó barrios enteros en diferentes pueblos, entre otros avatares.

A pesar de eso, pudimos seguir adelante. La cuestión es que, por diversas razones, ya no podíamos concretar esta actividad simultáneamente.

De cualquier modo, la cosa salió. En cada pueblo, en cada ciudad, la bicicleteada fue un éxito inmerso en la impronta que cada cultura social le imponía. Los intendentes, los curas párrocos, religiosas/os de otras confesiones, los niños/as, abuelos/as, obreros/as, médicos/as, muchas personas en cada lugar salieron a pasear en bici. Cuando hablamos de las ciudades y de los pueblos lo hacemos refiriéndonos a la provincia, aclarando que pocas comunas del AMBA participaron de las actividades propuestas.

En muchos lugares de la provincia fue emocionante ver niños/as en triciclos, personas con sus sillas de ruedas, madres y padres caminando con los cochecitos de bebés, bicicleteadores/as disfrazados/as, es decir, cada uno y cada una, desde donde quería o podía, buscaba su espacio de participación.

A medida que iba pasando el mes de febrero, más emociones corrían por nuestros pensamientos. El centimil en la prensa de toda la provincia era enorme. En todos los puntos del interior de la provincia se rescataba la iniciativa, sin que se dilucidara aún que esto era sólo el principio de un proceso.

Las bicicleteadas se sucedieron una y otra vez, pero ahora cada pueblo la organizaba a su modo, con su diseño, siempre con el objetivo del jugar y divertirse, no pensando en ganar o perder.

## **Sábados Felices**

Una de las grandes preocupaciones de los gobiernos emergentes era avanzar sobre los espacios de segmentación que habían quedado de los tiempos de dictadura.

La incomunicación y la segregación, entre otras, eran dimensiones donde la doctrina de seguridad nacional instalada en el poder de la república durante el gobierno dictatorial, hacía hincapié fuertemente. Ya antes del golpe del '76 el lema del gobierno era "El silencio es salud", como si el callarse garantizara el bienestar individual de las personas, siendo la base del individualismo en lugar del compromiso.

La democracia buscaba movilización, y la misma no alcanzaba juntando adeptos/as partidarios/as en plazas y mítines.

Desde la Dirección, Recreación y Tiempo Libre propusimos al gobierno de la provincia la posibilidad de una nueva actividad cuyos principales objetivos eran:

- \* Participar de una actividad recreativa con pares de diferentes extracciones.
- \* Integrar placenteramente los grupos previstos para la realización de la actividad.

\* Conocer la capital provincial participando de actividades recreativas.

Cada sábado se convocaban a la gobernación un grupo de una escuela pública provincial, otro de un centro educativo para niños/as con alguna discapacidad, y un grupo de un instituto de “menores”, todos de la misma edad.

Llegaban a la gobernación, y de allí iban hacia la Ciudad de los Niños<sup>8</sup>. En ese espacio se proponían actividades que favorecieran a entramar los grupos, constituyendo tres nuevas agrupaciones, las cuales estaban integradas con niños/as de las tres instituciones.

Allí se iniciaba una actividad de visita, de juegos, de reflexión, coordinada por profesionales aportados por la dirección. Luego, desde la Ciudad de los Niños se encaminaban al comedor universitario para almorzar.

Por la tarde se visitaba el Jardín Zoológico de La Plata, y en ningún momento se perdía de vista la impronta recreativa de la actividad.

La merienda, como actividad final, se convertía en un espacio de exploración sobre lo vivenciado, cuya evaluación se vertebró generalmente en base a las significaciones que tenían para los niños:

\* Conocer la ciudad capital de la provincia.

\* Almorzar en el comedor universitario.

\* Tener un día para jugar.

---

8. A pocos kilómetros al sudoeste de La Plata existe una ciudad en escala construida durante el gobierno de Juan Perón entre el 45 y el 55, con dimensiones adecuadas a la niñez, que cuenta con parque de diversiones, y con zonas réplicas de la Pza. de Mayo y del Cabildo.



\* Jugar con niños/as con vidas y vivencias cotidianas diferentes.

\* Problematizar la actividad por parte de los/as niños/as asistentes.

Así transcurrieron muchos sábados. Ya no eran sólo en La Plata: el proyecto creció y lo compartíamos con municipalidades como Azul, Bahía Blanca o Mar del Plata entre otras. En todos lados se daban, por ejemplo, situaciones donde un niño internado en un instituto para menores, generalmente con problemas de abandono, llevaban con cuidado y compartiendo vivencias, las sillas de ruedas de pares que recién habían conocido.

Las actividades se fueron sucediendo: campamentos de 150 niños/as que de otros lugares llegaban, por ejemplo, a ciudades y hasta a pueblos de unos 300 habitantes; jornadas de capacitación para profesionales e idóneos/as del deporte y del campo de la recreación; encuentros semanales de adultos mayores que se convertían de enseñantes en plazas públicas; propuestas de reconversión del deporte infantil en ámbitos de promoción social y educativa; apoyos concretos a la discapacidad y al deporte en los municipios; apoyatura y acciones concretas en cárceles, fueron algunos de los programas emprendidos.

Tomaba forma en nosotras/os como colectivo e individualmente, y con mucha fortaleza, aquellas situaciones que eran un sueño y casi utopías:

\* Intentar gobernar para el Pueblo y desde el Pueblo.

\* Pensar los campos del deporte y de la recreación como promotores de acciones sociales de promoción, alejándonos lo más posible del asistencialismo que tanto sectores de la oposición y del oficialismo pretendían.

\* Comprometernos con una acción política profunda, transformadora, analítica, crítica que no se sumergiera en los avatares de la politiquería cotidiana.

\* Construir un imaginario de profesional de la educación física, de la recreación, de la educación comprometidas con lo social y con su tiempo.

\* Entender al deporte en su dimensión social e instrumentarlo desde una esfera de responsabilidad gubernamental.

\* En ese mismo sentido, sentar bases para la comprensión del campo de la recreación como un espacio de desarrollo colectivo e individual en el campo de lo social.

\* Concretar políticas públicas gubernamentales en el marco de la idea de acción social, como promotora de participaciones críticas que generaban procesos educativos en todos los grupos etareos de la sociedad.

\* Promover un camino de concientización del deporte y el campo de la recreación como un derecho social universal.

Y en todo ello rondaba una pregunta, ¿es posible un profesional de la educación física en esferas de responsabilidad de las políticas públicas?

Muchos años ex jugadores de Rugby, ex corredores de autos, ex deportistas de toda clase habían ocupado (y ocupaban simultáneamente a nuestra gestión) las Subsecretarías o las Direcciones de Deportes. También algunos colegas de la educación física se hacían cargo de muy pocos organismos del área.

En todos ellos había algunas cosas en común planteando sus acciones:

- como si fuera neutra,
- como si el deporte no estuviera impregnado de ideología,
- como si el deporte federado o el de elite fueran a generar espacios en los sectores populares para la práctica masiva por sólo por mirar a los grandes deportistas.
- como si el deporte nos alejara de las drogas, o nos encaminara por el buen camino.

Todo en el marco de una clara negación que el deporte, tradicionalmente, responde a los valores dominantes de dicha sociedad. Estábamos convencidos, y desde allí trabajábamos, que cada tarea estaba inmersa en una fuerte ideología.

No importaba que en el equipo hubiera radicales, peronistas, intransigentes, comunistas, y un verdadero crisol ideológico. Nosotras/os trabajábamos por todo el Pueblo, y nuestra ideología era la promoción y la consolidación de la Democracia, también desde la educación física y desde el deporte.

Éramos profesionales de la educación física y desde ella trabajábamos. Nunca perdimos la convicción que éramos capaces de amalgamar la idea de gobernar con nuestra profesión y con nuestro saber construido desde la disciplina.

## ¿Qué quedó?

En nosotros/as:

- \* Una gran sensación de haber podido construir bases de una acción diferente que favorecía a la edificación de un gobierno popular pero que fuimos cayendo en nuestra propia ingenuidad.

\* Frustraciones de todo tipo cuando desde comienzos del '86 descubrimos cuanta ingenuidad fue invertida en tanta acción y movilización, sin entramarnos en espacios de estrategia política que no significara tranzar con la politiquería, sino fortalecer la propuesta.

\* Alegría al ver que el gobierno siguiente seguía adelante con muchos planes a pesar de ser de otro signo político, y mucha frustración de ver como desde los '90 una nueva gestión, con el neoliberalismo ya a cuestas, trastocaba tantos valores.

\* Satisfacción de ver cómo, pasados veinte años y habiendo sufrido en los pueblos la involución del neoliberalismo, aún hoy perduran acciones comenzadas en aquellas épocas.

\* Nuestro compromiso de pensar que aún hoy podemos volver a pensar en un deporte y en una acción recreativa comprometida desde lo popular en la acción gubernamental, entendiendo a la misma desde el desarrollo y no desde la sumisión y el esclavismo partidista.

Nuestros/as hijos/as y muchos/as otros/as hijos/as nacieron en Democracia.

Una Democracia en la que no se come, ni se educa en muchos sectores. Una Democracia donde los partidos populares “vendieron” todo aquello que significaba soberanía popular.

Una Democracia. donde van presos los pobres por protestar y andan sueltos los que nos hambread y nos someten.

Pero una Democracia. que aún hay que cuidar.

Hoy, a 38 años de aquella experiencia, hay algo que sí profundizan aquellas utopías:

\* Nuestro compromiso con lo popular hoy sigue igual, en pie. Está en cada aula, en cada gimnasio, en cada propuesta recreativa, siendo ese compromiso el educar para y por la Libertad, entendiendo a ésta no como un espacio individual, sino como aquel que se construye en cada sala de clase, en cada grupo social, en el marco del diálogo y del respeto.

\* Si aquel niño/a abandonado/a acompañó con sus manos a su amigo/a por un día para jugar, construyendo su espacio de vida en ese instante, ¿cómo no vamos a construir cada día nuestro compromiso con el otro/a, y con la sociedad? El deporte, la recreación, no son estamentos aislados de la historia, ni tampoco son campos neutros sin ideología.

Hoy, todos/as aquellos/as que creemos aún en una revolución que trastoque la sociedad de la injusticia, de la segmentación, no podemos pensar una sociedad nueva sin un espacio del deporte y la recreación comprometida con la transformación, con la lucha y con la Libertad.

## Referencias bibliográficas

Rodrigues de Moraes von Simon, O. (2011) Memória, Celebração Étnica e Identidade: Os Jogos Indígenas como um Caminho para o Empoderamento, en JOGO, CELEBRACAO, MEMÓRIA E IDENTIDADE compilado de artículos. Curt Nimuendajú.


Sirvent M. T., (1999) *Cultura Popular y Participación Social*. Miño y Dávila Editores.



# LA RECREACIÓN EN LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS DURANTE EL KIRCHNERISMO

Autor: **Marcos Griffa**

Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba.



## Introducción

A partir del 2003, con la asunción de Néstor Kirchner en el gobierno nacional, se observa un cambio sustantivo en la política argentina, caracterizado por la recuperación del Estado y diversas políticas de ampliación de derechos.

Como sostiene Perzyck (2015):

El período kirchnerista<sup>1</sup> cristalizó el pasaje de un Estado nacional ausente en materia educativa, en el que las políticas públicas medulares del sector eran delegadas a las provincias sin promover condiciones para su ejecución y cumplimiento, a un modelo de gestión donde el Estado actuó como garante de las demandas de los actores involucrados (p.17).

56

En relación a las políticas educativas, Terigi (2016) identifica en este período cuatro etapas: un momento inicial de atención a la crisis del sistema, un punto bisagra marcado por la Ley Nacional de Educación, una tercera instancia signada por la ampliación de la obligatoriedad escolar, y una fase final en la que cobra protagonismo la noción de inclusión educativa.

## De políticas compensatorias a políticas de inclusión

En el gobierno kirchnerista se desarrollaron diversos programas denominados socioeducativos, con eje en la inclusión social y educativa, dirigidos principalmente a niñas, niños y adolescentes (en adelante NNyA) en contextos socioeconómicos vulnerables (Terigi, 2016).

---

1. El período o “década kirchnerista” comprende las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011, 2011-2015)



Las políticas socioeducativas implementadas se propusieron así ampliar el espacio y tiempo escolar, creando nuevas estrategias para profundizar los vínculos entre escuela, familias y comunidad, en pos de acompañar las trayectorias educativas de lxs sujetxs y garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a derechos. Lo socioeducativo constituye así un conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevados a cabo en contextos institucionales diversos que apuntan a redistribuir las herencias culturales de forma igualitaria (Balerio, 2016) y promover diversas formas de participación social e inclusión educativa (Garay, 2015).

Sin embargo, sostiene Terigi (2016), los programas implementados no fueron programas compensatorios en el sentido clásico del término<sup>2</sup>, sino “un conjunto variopinto de iniciativas, algunas previas a su categorización como ‘socioeducativas’ y otras generadas en el contexto de esta nueva conceptualización: la decisión común es ampliar las oportunidades educativas en la escuela y más allá de ella” (p.24).

Entendido de esta manera, durante el kirchnerismo el derecho a la educación no fue restringido a la escuela, sino que se extendió a diversos espacios implicando la participación de otrxs actorxs, redes y experiencias: organizaciones sociales, centros comunitarios, clubes, cooperativas, bibliotecas populares, entre otros (Krichesky, 2015).

En el 2005 y hasta el 2008 se puso en marcha el Plan Nacional de Inclusión Educativa, que a diferencia del Plan Social Educativo de los 90<sup>3</sup>, se distingue, entre otros varios aspectos, en que se convoca a las instituciones de la comunidad a participar en las estrategias de inclusión (García, 2015).

---

2. Pareciera dar muestra de esta intención el cambio de nombre de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios creada en los '90, que a partir del 2009 fue redefinida como Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

En el 2008 se creó la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, que desarrolló un conjunto de programas dirigidos a NNyA, a los fines de promover políticas para la inclusión, igualdad y calidad educativa, en los términos expresados en la Ley Nacional de Educación N° 26206. Estos programas, como ya expresamos, apuntaron al fortalecimiento de las trayectorias educativas y a la profundización de los vínculos entre las escuelas, las familias y la comunidad, complementándose con la implementación de otras políticas de gran impacto, desarrolladas durante este período, destinadas a NNyA<sup>4</sup>.

No obstante, tal como advierte Oreja Cerruti (2014), la retórica de la inclusión se torna vacía si no se consideran dos fuentes de desigualdad estructural del sistema educativo argentino, la descentralización y la privatización:

La distribución de la matrícula en escuelas públicas y privadas, la desigualdad en la inversión por alumno según provincia y las diferenciaciones que pueden advertirse entre escuelas públicas (por ejemplo, entre instituciones céntricas y periféricas) son algunos de los elementos que permiten interrogarnos acerca de los límites y las ambigüedades del concepto de inclusión para caracterizar un sistema educativo profundamente segmentado (p.2).

---

3. En los 90 el Plan Social Educativo (PSE) fue la estrategia de las políticas de inclusión educativa, buscando compensar las desigualdades en las condiciones de aprendizaje. Tal como sostienen algunas especialistas (Duschastky y Redondo, 2000, Puigrós, 2003, entre otros), no es posible evaluar su impacto por fuera de los pésimos resultados de la "reforma educativa" y, en particular, de la implementación de la Ley Federal de Educación. Para ampliar el análisis sobre el PSE ver Barreyro (2001).

4. Me refiero, entre otras, a la Asignación Universal por Hijo (AUH) cuya transferencia de recursos significó no sólo una mejora en los ingresos de los sectores más postergados, sino también un incremento en la matrícula escolar, principalmente de nivel medio, y en el acceso a determinados bienes de consumo. Otro programa de fuerte impacto (en términos materiales y simbólicos) fue el Conectar Igualdad, con la distribución de más de 5 millones de netbooks a NNyA, lo que significó para un 30% de las familias beneficiarias el acceso a la primera computadora en el hogar (Ministerio de Educación, 2011).

## **El juego y la recreación en la nueva normativa educativa**

En el 2006, la nueva Ley Nacional de Educación N°26206, reconoce a la educación como un bien público y un derecho garantizado por el Estado (Art.2), para construir una sociedad justa y soberana (Art.3), con la participación de las organizaciones sociales y las familias (Art.4).

En ella, las prácticas lúdicas, recreativas y corporales están contempladas en el Art. 27 respecto a la educación primaria, donde entre sus funciones establece la de “promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”; y el Art. 32 de la Educación Secundaria donde establece “la creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura”.

También hay referencias a prácticas lúdicas, recreativas y corporales en otros ámbitos, como la Educación en Contextos de Privación de Libertad, cuando en su Art. 56 responsabiliza al Estado respecto a “desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva”; y en la “educación no formal”, cuando en su artículo 112, se indica respecto al desarrollo de propuestas educativas de promoción comunitaria, animación sociocultural, centros culturales para niños/as y jóvenes, programas no escolarizados vinculados al arte, la cultura, el deporte, articulación con organizaciones no gubernamentales y comunitarias para el desarrollo de actividades formativas complementarias con la educación formal.

Esta nueva ley nacional derogó la Ley Federal de Educación N° 24195 que había sido sancionada en 1993 durante el gobierno de Carlos Menem. En su artículo 5 se menciona que el Estado nacional de-

berá fijar los lineamientos de la política educativa fomentando, entre otros aspectos, “las actividades físicas y deportivas para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas”, referencia que luego aparece en su art.15 inc. g. respecto de la Educación General Básica, donde establece en uno de sus objetivos “utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica”. Idéntica referencia en el artículo 16 inc. f. respecto a la Educación Polimodal (aunque en este caso recurre al término “propiciar” la educación física y el deporte, no “utilizar”). Por su parte, en los objetivos definidos para el nivel inicial (art. 13 inc. b.) “favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo, y los valores éticos”.

En cuanto a la educación no formal faculta a las autoridades educativas a posibilitar “la organización de centros culturales para jóvenes, quienes participarán en el diseño de su propio programa de actividades vinculadas con el arte, el deporte, la ciencia y la cultura” (art. 35 inc. e.). La única referencia a lo “recreativo” en este texto de ley aparece en el art. respecto a la educación de gestión privada donde faculta a “ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad, con posibilidad de abrirse solidariamente a cualquier otro tipo de servicio (recreativo, cultural, asistencial)” (art.36 inc. b.). Nótese, como expresión representativa de época, que lo recreativo en la normativa educativa del menemismo aparece no como bien o derecho público, sino por el contrario, como servicio privado.

## **Los programas socioeducativos a nivel nacional y provincial**

Algunos datos relevantes de los programas socioeducativos más destacados de la etapa kirchnerista fueron: Programa Nacional de Desarrollo Infantil, desde el que se crearon 205 mesas locales en diferentes provincias, distribución de 92 millones de libros en más de 160 bibliotecas y 51.000 establecimientos educativos de niveles inicial, primario, secundario e institutos de formación docente, puesta en

marcha de 1.161 Centros de Actividades Infantiles (CAI) y 2.752 Centros de Actividades Juveniles (CAJ), creación de 137 orquestas y 159 coros infantiles y juveniles, equipamiento de 12.850 ludotecas en jardines maternales y de infantes, fondos para equipamiento deportivo en 12.300 jardines de infantes, 13.700 escuelas primarias y 8.228 secundarias (Perzyck, 2015).

Según Terigi (2016) estos programas han permitido no sólo expandir la experiencia educativa y mejorar las condiciones de escolarización de NNyA, sino también promover un perfil de agentes educativos diferentes y un acercamiento a otro tipo de actores educativos, como especialistas en recreación, directores de orquestas, artistas, etc.

En la provincia de Córdoba, el gobierno provincial fue dando lugar a una mayor participación del Ministerio de Educación de la Nación en la definición de políticas de inclusión, incrementando la implementación de programas socioeducativos y adecuando localmente algunas líneas de acción (Novick de Sénen González y Olmos, 2014).

No obstante, si bien en Córdoba se logró implementar un conjunto de programas socioeducativos e incorporar a más de 25.000 NNyA que se encontraban hasta entonces desescolarizados (reflejándose ello en un aumento de la matrícula por encima del crecimiento demográfico, especialmente en el nivel inicial y secundario, y zona rural) y mejoras en los índices de repitencia (nivel primario), se han observado dificultades en su desarrollo en cuanto a condiciones pedagógicas adecuadas y de trabajo docente que permitiesen una apropiación efectiva de los bienes culturales propuestos por la escuela (Gutiérrez *et al.*, 2014).

## **Más tiempo, ¿mejor escuela?**

Como sostienen Veleda, Rivas y Mezzadra (2011, en Veleda, 2013), “en un sistema educativo con fuertes desigualdades como el argentino, una ampliación bien diseñada del tiempo escolar en el nivel primario

se convierte en una oportunidad para avanzar en la construcción de la justicia educativa” (p.15). En este sentido, más tiempo escolar equivale a un acceso a experiencias, entre ellas artes, juegos y deportes, que las clases medias suelen adquirir por fuera de la escuela (Veleda, 2013).

Si bien, como ya señalamos, la Ley de Educación Nacional en su artículo 112 establece como objetivo el propiciar la generación de centros de educación no formal y su artículo 123 establece la necesidad de promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, en nuestro país las prácticas recreativas, artísticas y deportivas extra escolares no son habituales en la mayoría de los NNyA, sobre todo en los sectores sociales más desfavorecidos y en los contextos rurales (Veleda, 2013; Tuñón, 2014). Córdoba no escapa a esta realidad, tal como sostienen Lavin Feuyo y Berra (2015) en cuanto al uso de espacios recreativos en la periferia urbana y los datos que arroja el informe presentado por el Programa Parques Educativos de la Municipalidad de Córdoba (2014).

Ahora bien, teniendo en cuenta que son diversos los estudios que sostienen que la extensión del tiempo escolar tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje, en particular, en NNyA de los sectores más desfavorecidos, también destacan que las mejoras alcanzadas tienden a ser leves frente a las inversiones requeridas, por lo que el interés debería radicar más en el modo en que se utilizan las horas adicionales que en su cantidad (Veleda, 2013).

También es importante señalar que el alcance de esta política a toda la población escolar no fue inmediato. Pese a que la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075), estableció que se debía priorizar a los sectores sociales y zonas geográficas más desfavorecidas, en el 2010 el porcentaje de estudiantes del sector privado que asistían a escuelas de jornada completa o extendida era del 12 %, mayor que el de estudiantes del sector público incluidos en alguna de esas modalidades (7 %)⁵. Ello se explica, en parte, porque la infraestructura fue un primer condicionante (Veleda, 2013).

Veleda (2013) afirma que las modificaciones que propuso la política federal de ampliación de la jornada escolar no se centraron en los contenidos, sino en los métodos de enseñanza y en la organización institucional.

En el documento *Más tiempo, mejor escuela* (2012) del Ministerio de Educación de la Nación expresa que “es necesario plantear modificaciones en aquellos componentes del formato escolar tradicional que impiden la efectiva inclusión educativa, cultural y social de muchos chicos y chicas, y explorar alternativas organizacionales y didácticas más potentes para este fin” (p.21).

En este mismo documento se sostiene que la ampliación de la jornada como proyecto compromete a un conjunto importante de equipos, entre ellos, de nivel primario, de planeamiento, de infraestructura, de formación, equipos curriculares y socioeducativos. En relación a este último, se indica que “el trabajo de ampliación de la jornada escolar supone acciones en territorio que enlazan a la escuela con las organizaciones de la comunidad y requieren de una estrategia colectiva de participación de las familias y demás actores locales” (p.14) y se recuperan como experiencias significativas, entre otras, los Centros de Actividades Infantiles (CAI)<sup>6</sup>, las escuelas de verano, los campamentos educativos y el turismo recreativo.

Lo socioeducativo, en este sentido, “se hace presente en la ampliación de la jornada si se logran establecer lazos comunicantes entre las propuestas educativas que se llevan adelante desde estas áreas con las experiencias formales y sistemáticas que la escuela debe ofrecer” (p.14), por lo que estas experiencias no deben ser pensadas de manera aislada ni tampoco deberían ser suplantadas, ya que “los campos de lo educativo y de lo escolar requieren de vinculaciones que les permitan a ambos potenciarse sin que ninguno pierda especificidad” (p.14).

---

5. Casi al finalizar el período de estudio, la mayoría de los NNYA en edad escolar concurría a una escuela de gestión pública de simple jornada (66%), tendencia que es mayor en la educación primaria que en la secundaria, 68% y 63%, respectivamente (Tuñón, 2014).

Sin embargo, tal como sostiene Oreja Cerruti (2014):

La convocatoria a que los docentes realicen propuestas que “reduzcan las distancias entre el barrio y la escuela”, asuman la necesidad de mejorar el contexto en el que está inserta la escuela y generen modalidades de toma de decisión democráticas con las “comunidades de aprendizaje”, se contradice con las condiciones y estructura del sistema educativo. Docentes que no son concebidos como sujetos políticos, que no participan de la toma de decisiones de su propia institución, sino que forman parte de un sistema educativo jerárquico y que no disponen de los tiempos institucionales necesarios para el trabajo que implica la articulación con otras organizaciones, escasamente podrán llevar adelante una propuesta como la que se plantea si no es desde el voluntarismo (p. 12).

---

6. El programa CAI se implementa en la provincia desde la Subdirección de Educación Física del Ministerio de Educación. Surge en el 2008, a partir de algunas experiencias piloto y con actividades los días sábados coordinadas por profesores de educación física y “talleristas”. Las actividades propuestas son de carácter artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas y recreativas, “u otras que se consideren relevantes en la comunidad y signifiquen una forma de participación social e integración ciudadana y cultural”, conformando así el “proyecto socioeducativo institucional”. Actividades, según se expresa en los objetivos del programa, “que conduzcan a la experiencia de la alegría cultural, contribuyendo a la ampliación y valorización de la cultura de su entorno”. En el año 2010, desde el Ministerio de Educación Nacional, y siguiendo los lineamientos de la Ley de Educación Nacional, se amplía la carga horaria para los días sábados y durante la semana. En este contexto, en Córdoba el programa amplía su cobertura a nuevas escuelas, implementándose en 37 instituciones educativas en el 2010 y 47 en la actualidad (27 en la ciudad capital), más 3 CAI itinerantes (Ciencias Naturales, Astronomía y Cultura). El programa tiene el objetivo de contribuir a la igualdad y calidad, especialmente en los sectores que atraviesan situaciones de vulnerabilidad socioeducativa, así como también ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños que requieren de mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios. Este apoyo y acompañamiento a la escolaridad está a cargo de un maestrx comunitario, que se incorpora al proyecto, proponiendo “nuevas oportunidades de aprendizaje a través de propuestas de enseñanza alternativas”, articulando sus intervenciones con los talleristas, familias, escuela y comunidad.



## El Programa Jornada Extendida

A nivel nacional, el Programa Jornada Extendida se crea en el 2011 a partir de la implementación de una política en el marco de la Ley 26.206 de Educación Nacional. En concordancia, la Ley 9870 de Educación Provincial sostuvo la necesidad de extender la jornada escolar. A nivel provincial, esta política se inició en el año 2005, como Jornada Ampliada y en el 2010 se implementa la Jornada Extendida. Incluso algunas experiencias similares se desarrollaron desde el año 2000 en 30 escuelas de la provincia, con ofertas de extensión en las áreas de informática, inglés y teatro, en horario extraescolar, alcanzando una cobertura de 6.661 estudiantes. Fueron estas instituciones las que en el 2005 se incorporaron a otro conjunto de 175 escuelas para llevar adelante la propuesta de Jornada Ampliada (Ferreira, 2017).

En el 2012, 404 escuelas de la provincia de Córdoba tenían Jornada Extendida, o propuestas de extensión del tiempo escolar. Desde el año 2014 la extensión de jornada se ha incorporado también en los grados del primer ciclo, especialmente en escuelas que atienden poblaciones vulnerables.

Sin embargo, tal como señalamos en otros trabajos en referencia a la ampliación de la política pública (Griffa, 2021), ésta muchas veces se realiza en detrimento de las condiciones laborales de lxs trabajadorxs que la llevan a cabo<sup>7</sup>.

La jornada ampliada, en su momento, habilitaba la contratación de perfiles no docentes (idóneos) para el dictado de los talleres. Según Velleda (2013) “esta definición estuvo guiada por la intención de habilitar

---

7, En estos proyectos y programas socioeducativos, lxs profesores de Educación Física tuvieron una activa participación, en la coordinación de equipos de trabajo y realización de diferentes actividades. Lxs técnicxs en recreación, por su parte, una escasa inserción, a excepción de aquellxs que ya estaban incorporados al sistema educativo y que contaban con otra formación y titulación de base o complementaria (profesorxs de nivel primario o secundario, profesorxs de educación física, entre otrxs).

la innovación educativa y poner en cuestión el formato escolar, aunque también por obstáculos prácticos, es decir, por la falta de docentes titulados para algunos talleres, como inglés o educación artística” (p.101).

El Programa Jornada Extendida optó por cubrir las horas suplementarias con docentes de la propia escuela o externos, designados por módulos u horas cátedra y a término. Para educación física, las designaciones se realizan utilizando la lista de orden de mérito de aspirantes inscriptos para cubrir cargos interinos y/o suplentes de esa disciplina. Esta contratación, tal como sostiene Veleza (2013), atenta contra la estabilidad del cargo docente y genera efectos negativos en su compromiso con la institución.

En Córdoba, el diseño, organización e implementación del Programa Jornada Extendida se concretó a través del trabajo colaborativo de la Secretaría de Estado de Educación, la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, la Secretaría de Estado de Gestión Administrativa, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y la Subdirección de Educación Física, todas éstas reparticiones del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en consenso con la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (Ferreyra, 2017).

Por otra parte, el Ministerio de Educación ha firmado convenios con distintos organismos y/o instituciones, como la Agencia Córdoba Deportes y la Confederación de Deportes de Córdoba, lo que permitió impulsar en el marco de la jornada extendida el Programa Deporte Educativo<sup>8</sup>.

Las actividades (o prácticas) corporales y ludo motrices son uno de los 5 campos de formación que estructuran este Programa Jornada Extendida. Literatura y tecnologías de la Información y la Comunica-

---

8. Este programa inició en el 2012 en 27 escuelas de Córdoba capital y en 2016 estaban vigentes convenios con 26 federaciones y/o asociaciones para el desarrollo de diferentes disciplinas deportivas en 471 escuelas primarias, secundarias y especiales, llegando a 30.000 estudiantes de capital e interior de la provincia.

ción (TICs), ciencias, expresiones artístico-culturales y lenguas extranjeras (inglés), completan los mismos.

En cuanto a la organización, es por ciclo y no por grado, y los formatos pedagógicos propuestos son el taller<sup>9</sup>, los proyectos<sup>10</sup> y el laboratorio<sup>11</sup>. Las estrategias propuestas, por su parte, se corresponden con los diferentes campos de formación.

En el que refiere al campo actividades corporales y ludo motrices, se proponen:

Espacios en los que, por un lado, las actividades ludo motrices ubiquen a los estudiantes en un vínculo con el cuerpo y el movimiento y, por otro, con el deporte que, como representativo de una práctica, permite la actividad, la voluntad, la superación, el ajuste motor, la elaboración y aplicación de acuerdos colectivos y la construcción de códigos (Ministerio de Educación, 2012, p.3).

---

9. El taller, “constituye un modo de organización del trabajo pedagógico centrada en el hacer, que integra el saber, el ser y también el convivir, posibilitando la producción de procesos y/o productos”, modalidad en donde la tarea “actúa como convocante de la participación activa de los integrantes” y “favorece el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo” (2012, p.29). En el taller, “el docente actúa como orientador, facilitador, apoyando a los grupos de trabajo” (2012, p.30).

10. En el proyecto, por su parte, “los actores involucrados realizan tareas diversas y asumen funciones diferentes, en pro de una meta común, propiciando aprendizajes efectivos sobre la realidad” (2012, p.32). En esta modalidad, “el grado de autonomía de los estudiantes es un factor preponderante para el desarrollo de aprendizajes y la efectividad del proyecto”, en un nivel de involucramiento “que puede ir desde una participación muy regulada y asistida hasta la misma selección de la propuesta por parte de los niños” (2012, p.32).

11. Una tercera modalidad propuesta es el laboratorio, “destinado, prioritariamente, al aprendizaje de contenidos procedimentales, vinculados, en especial, con las ciencias, la tecnología, las lenguas extranjeras, entre otros” (2012, p.35).

Aunque lo ludo motriz pareciera reducir el fenómeno lúdico soslayando su complejidad y multi dimensionalidad, el documento señala que las actividades ludo motrices no son privativas de la disciplina educación física. Incluso es importante destacar que la dimensión lúdica y referencias asociados al placer y al disfrute por la actividad también están expresados en los otros campos de formación del programa (Griffa, 2021).

En cuanto al deporte, el documento (2012) sugiere resaltar su relación “con la inclusión de todos los niños y jóvenes, la revalorización de objetivos sociales y formativos, los valores humanos presentes en la actividad que permiten aportar a la convivencia frente a la competencia como fin prioritario” (p.26). Aquí es de destacar la no prevalencia de la competencia en la práctica deportiva, aunque también se observa que persiste una creencia respecto a que el deporte es una actividad que contiene valores (positivos) per se.

En el documento (2012) se señala que, en la organización de estas actividades, es fundamental que el docente “considere los intereses y deseos de sus estudiantes, los incluya en su diseño y una vez iniciadas las acciones proponga las pausas necesarias que permitan revisar lo realizado, encontrar su sentido desde una perspectiva crítica” (p.26).

## **Centros de Actividades Juveniles**

El Programa Centros de Actividades Juveniles (en adelante CAJ) fue creado en el año 2001, en el marco del Programa Escuela para Jóvenes, dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación.

Su ideólogo fue Héctor Shalom, quien diseñó y coordinó el programa en sus inicios<sup>12</sup>.

Con la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia de la Nación, la coordinación del programa pasó a manos de Luis Cabeda (del 2004 al

2008), ex director de una escuela media de La Matanza y del grupo de teatro del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (Suteba).

Cabeda le dio un giro al programa, impulsando propuestas innovadoras desde un enfoque de derechos y en vínculo con las escuelas, buscando incidir en los modos tradicionales en la que éstas abordaban a lxs jóvenes y a la enseñanza.

Podríamos identificar a partir del 2003 una segunda etapa del CAJ, la cual:

Se caracteriza por el incremento del presupuesto destinado al proyecto y la expansión de la cantidad de escuelas con CAJ (...) Además se empieza a trabajar sobre la reformulación del contenido de los talleres, tratando de que las acciones se orientarán más hacia lo recreativo (Suaya et al., 2017, p.13).

Los CAJ fueron definidos como “organizaciones de tiempo libre educativo, destinadas a la formación, el aprendizaje, la recreación y el desarrollo personal de los jóvenes” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2002, p.1). Estos centros, situados en las escuelas, fueron pensados a partir del protagonismo de lxs jóvenes, con el acompañamiento de lxs adultos y abiertos a toda la comunidad. Entre sus propósitos se señala el promover la capacidad de autogestión en lxs jóvenes, propiciar su inserción en la comunidad, desarrollar un modelo de valorización de la experiencia grupal, enmarcado en los conceptos de planeamiento participativo, y promover experiencias de desarrollo en el campo estético expresivo, de la vida en la naturaleza, de los deportes y la recreación (p.2). Los CAJ se propusieron habilitar en la escuela otros espacios, otros tiempos (fuera del horario escolar) y otras formas de enseñar y aprender, con actividades que respondan a las necesidades e intereses de lxs jóvenes.

---

12. Shalom es representante de la Fundación Ana Frank de Holanda y director del Centro Ana Frank Argentina. Licenciado en Psicología y psicoanalista, formó parte del Movimiento Judío por los Derechos Humanos y participó activamente en la protección de personas perseguidas durante la última dictadura cívico-militar.

No hay un único documento oficial del proyecto CAJ, aunque lo que se encuentra pareciera coincidir en lo siguiente:

Por sus propósitos, por los aprendizajes y las producciones que favorecen, por los vínculos que consolidan entre los propios jóvenes, y entre ellos y los adultos, por las temáticas y los debates que propician, por el protagonismo juvenil que facilitan, en suma: por el sentido que adquieren para la formación de lxs adolescentes y lxs jóvenes, y para la propia escuela, los CAJ constituyen recorridos pedagógicos alternativos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p.5)

A los fines de identificar sus vínculos con la lúdica, la recreación y el tiempo libre, es importante destacar que en los documentos oficiales del programa el CAJ se define como un espacio:

- Participativo, inclusivo, voluntario.
- Educativo / cultural.
- Centrado en el desarrollo de la grupalidad.
- Destinado al uso placentero, lúdico y creativo del tiempo libre de lxs jóvenes.
- De interacción entre la escuela y la comunidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p.5).

Los CAJ se organizaban a partir de un Equipo de Gestión, conformado por un coordinadorx de CAJ, elegido en concurso de antecedentes y jóvenes participantes elegidxs por sus pares. En algunos casos también se incorporaba a este equipo de gestión a directivxs, referentes del cuerpo docente u otrxs actores institucionales y comunitarios.

Cada CAJ podía asumir una de las siguientes orientaciones: educación ambiental y campamentos, desarrollo artístico y creativo, comu-

nicación y cuevas tecnologías, ciencia, deporte y recreación; que en algunos casos se vinculaban con las orientaciones que ya poseían las escuelas<sup>13</sup>. Las actividades y proyectos que se llevaban a cabo respondían fundamentalmente a los intereses y propuestas de lxs jóvenes.

Córdoba fue una de las siete jurisdicciones del país que se incorporaron al programa en el 2001, implementándose en 57 escuelas de nivel medio (Alterman y Foglino, 2005)<sup>14</sup>. A partir de 2010 el presupuesto destinado al programa creció considerablemente, y con ello la apertura de centros en todo el país. Entre 2010 y 2015 el programa creció en un 96%, pasando de 1455 a 2854 CAJ en funcionamiento (Suaya et al., 2017).

En el 2015 Buenos Aires, incorporada en el 2011 al programa, fue la provincia con más CAJ en funcionamiento, con 15% del total, seguido por Córdoba (13%) y Tucumán (7%). Si bien la tasa de cobertura del programa para 2015 alcanzaba al 30% de las escuelas secundarias de gestión pública del país, esa tasa variaba significativamente al interior de las provincias. En el 2011 Córdoba contaba con 299 CAJ y en el 2015 con 358, lo que representa un 61% de su cobertura respecto a las escuelas secundarias de gestión estatal existentes en la provincia (Suaya et al., 2017).

---

13. De acuerdo a los CAJ en funcionamiento en el 2015, la orientación más elegida fue Arte (76%), seguida por Deporte y Recreación (46%) (Suaya et al., 2017).

14. En el año 2006 fui seleccionado para el cargo de Coordinador Institucional del Centro de Actividades Juveniles del IPEM 286 de la ciudad de Morteros, provincia de Córdoba. Luego de un año de labor allí, fui convocado a formar parte de la Unidad Técnica Provincial de este proyecto, en el Programa de Mejoramiento de la Escuela Media de la Dirección de Proyectos y Políticas Educativas, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de la Calidad y la Igualdad Educativa del Ministerio de Educación Córdoba. Durante el período 2007-2008 pude conocer de cerca las experiencias que se desarrollaron en los Centros de Actividades Juveniles de la provincia de Córdoba. Participé de capacitaciones con autoridades provinciales y nacionales, reuniones con directivxs de las escuelas, formé parte las instancias de selección de coordinadorxs CAJ, promoviendo la representación y participación activa de estudiantes en las mismas, y fui capacitador de coordinadorxs, docentes y talleristas en diversas jornadas y encuentros.

Complementariamente a los proyectos CAJ al interior de cada escuela y las propuestas promovidas por cada jurisdicción provincial, se han destacado diversas iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Una de ellos fue el proyecto Subite al Colectivo<sup>15</sup>, donde precisamente un grupo de artistas y educadorxs, recorrió en colectivo numerosas localidades del país, desarrollando durante tres días de estadía en cada escuela CAJ, diversos talleres artísticos, culturales y recreativos: murga<sup>16</sup>, cine, radio, revistas, teatro de sombras, fotografía estenopeica<sup>17</sup>, marionetas, acrobacias, malabares, teatro comunitario, narración oral, construcción de hornos solares, magia y murales, entre otros. En el último día de estadía se realizaba una muestra festiva de lo producido en los talleres, habitando las calles, plazas, salones y pasillos de los colegios.

Esta iniciativa comenzó a rodar por las provincias en el 2005. Las primeras fueron Misiones, Corrientes y Chaco, en un segundo recorrido, Santiago del Estero, Santa Fe y Entre Ríos. Córdoba fue una de las provincias destinatarias en el 2007 y 2008, recorriendo el proyecto 11 localidades: Jovita, Del Campillo, San Francisco, Morteros, La Puerta, Capilla de los Remedios, Oliva, Serrezuela, Salsacate, Las Varillas y El Fortín.

Desde el año 2005 (y hasta el 2008) el proyecto alcanzó a 667 instituciones educativas, recorriendo 187 pueblos de 22 provincias de la Argentina e involucrando en sus talleres a 54.109 participantes. Asimismo, es importante destacar que estuvieron involucrados en la organización y en el acompañamiento: 3.080 actores locales, 1.893 docentes, 401 agrupaciones artísticas o artistas del medio y 252 asociaciones locales<sup>18</sup>.

---

15. Tuve la oportunidad de acompañar este proyecto en su recorrido por toda la provincia de Córdoba, a bordo de una camioneta tipo tráfico de uso familiar y, en ocasiones, comunitario.

16. Uno de los talleres más convocantes, a cargo de Romina Giménez, técnica en recreación. Ver <http://escuelademurga.blogspot.com/>

17. Ver <http://fotografiasestenopeicas.blogspot.com/>



La coordinación del proyecto estuvo a cargo de Angel Tiseira, y el equipo de talleristas que recorrió la provincia de Córdoba, estuvo coordinado por Liber Escribano, quien también era el encargado del taller de murales.

De este taller, se desprendió otro de los proyectos, Murales que hablan, que al igual que Subite al Colectivo, apuntaló el programa CAJ.

El proyecto Murales que hablan se desarrolló durante el 2006 y 2007, y se propuso como un modo de habilitar un espacio diferente para la expresión de los jóvenes en los CAJ, a partir de la disciplina artística del mural. Se realizaron en forma grupal aproximadamente 300 murales en más de cien localidades visitadas<sup>19</sup>. El responsable de este proyecto fue Alejandro Dambrosi, y en Córdoba se llevó a cabo en el 2007 en Córdoba capital, Villa Dolores, Alta Gracia y Río Cuarto.

## Reconocer los logros, señalar los límites

Atendiendo a lo expresado en este artículo, cabría preguntarnos si la jornada extendida y los CAJ se constituyen en experiencias escolares/educativas “recreativas”, considerando lo recreativo (o en su caso, recreador, como veremos a continuación) no como una actividad o mero entretenimiento, sino en los casos analizados, como procesos intencionados y organizados a partir de metodologías pedagógicas alternativas/transformadoras.

Permítase aquí esta aclaración ya que es habitual escuchar que la recreación es sinónimo de diversión o entretenimiento. Vamos a valernos de los aportes de Waichman (2004) para aclarar y diferenciar estos términos. El entretenimiento (o recreacionismo) refiere a actividades tendientes a “ocupar” el tiempo, no hay protagonismo por parte de los participantes, sino un consumo pasivo del tiempo y de

---

18. Ver <http://subitealcolectivo.blogspot.com/>

19. Ver <https://audiovisualcaj.wordpress.com/murales-que-hablan/>

las propuestas. Lxs estudiantes, en este caso, más que divertirse, son divertidxs por lx docente/coordinadorx. La recreación (educativa), en cambio, es una experiencia/vivencia creativa del tiempo, en la que se promueven procesos participativos y la formación de individuos críticos, autónomos, solidarios, responsables y comprometidos con la tarea, con el grupo y con la realidad.

Asimismo, este autor diferenciará lo recreativo de la recreación, al hacer referencia a ciertas “didácticas recreativas” que propone la escuela. Reserva el concepto recreación para referirse a determinadas actividades educativas, grupales y dirigidas desarrolladas en el tiempo libre, esto es, en un tiempo voluntario, no obligatorio. De allí que no es posible, para el autor, hablar de recreación en la escuela. A lo sumo, continúa Waichman (2004), en las propuestas escolares que promuevan la participación y la autogestión de lxs estudiantes, “no se ‘hará’ recreación sino una buena educación formal: educación para la libertad” (p.152). Munné (1995), por su parte, hará lo mismo diferenciando lo recreativo de lo recreador, o diversión recreadora, que “consiste en la plena y consciente entrega a algo por sí mismo y no por necesidad, lo que autoafirma en diversos aspectos a la persona en cuanto sujeto recreador de sí mismo y de lo que lo rodea” (p.121). Lo recreativo, para este autor, hace referencia a lo compensatorio o contra funcional, donde en definitiva la huida provisional (a través de la diversión “recreativa”), reproduce el hetero condicionamiento y “termina a la postre en un regreso más afianzado, si cabe, en lo cotidiano” (p.120).

Llegado a este punto es preciso recordar que nos estamos refiriendo a propuestas socioeducativas escolares, y que en el caso de jornada extendida no se trata, en principio, de un tiempo voluntario (la extensión del tiempo no está planteada como tal), sino de un tiempo hetero condicionado. Pero también es cierto que las intenciones que se expresan en el diseño del programa parecieran avanzar hacia la búsqueda de una conducta auto condicionada de lxs estudiantes.

Tal como sostiene Waichman (2004), aunque quizás éste difiera del análisis que aquí se propone, la libertad es un aprendizaje que “oscila permanentemente en un eje continuo entre la obligación exterior, la liberación de esa obligación y la obligación interior o libertad para, consistente en el compromiso, el protagonismo, en una actitud autónoma, responsable, solidaria” (p.190).

Aunque es evidente que a lo largo del período de estudio se fue desarrollando un clima de época de ampliación de derechos y un tipo de política educativa que favoreció el desarrollo de experiencias significativas en el campo (Levoratti, 2010; Picco, 2018; Carriquiriborde, 2018)<sup>20</sup>, permitiéndonos considerar la presencia de la recreación (en su carácter recreativo o recreador) en las políticas socioeducativas aquí abordadas, estimo conveniente complementar su análisis con otras perspectivas y estudios que se han ocupado de señalar también sus límites, tensiones y contradicciones<sup>21</sup>.

Para concluir, y sin dejar de reconocer los logros del kirchnerismo en diversos órdenes y en el desarrollo de políticas socioeducativas en particular<sup>22</sup>, quizás la tarea fundamental, como bien señala Munné (1995) siga siendo la de transformar el tiempo de ocio (y en nuestro caso, de todo aquello asociado a lo lúdico y recreativo, dentro y fuera de la escuela<sup>23</sup>) en un tiempo subversivo/transformador.

Acaso, ¿será posible pensar en políticas socioeducativas que habiliten y promuevan una recreación que, al decir de Algava (2016), desafíe y empuje los límites del sistema? ¿Qué lugar debería ocupar el juego y la recreación en las políticas socioeducativas (dentro y fuera de la escuela) sin que ello signifique escolarizar sus sentidos y propuestas? ¿Desde qué sentidos pensar políticas de inclusión sin ocultar los conflictos y antagonismos de clase? ¿Seremos capaces de ampliar los márgenes de lo dado/posible y demandar políticas “sociorecreadoras” en este nuevo tiempo de disputas y reivindicaciones por el derecho a la recreación?

---

20. No hemos abordado aquí otras políticas vinculadas a estos campos que, aunque no fueron denominadas socioeducativas, han tenido importantes desarrollos como los Juegos Nacionales Evita, convertidos en ley nacional en el 2008 (en el que se incorporó el componente “recreativo” con actividades no deportivas) y la implementación de diversos programas de deporte social en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, entre otros, Nuestra Cancha y Nuestro Club, a través del cual se apoyó con recursos a más de 4.000 clubes de barrio.

21. Me refiero a los aportes de Algava (2016), Engelberger (2019) y Oreja Cerruti (2014), entre otros. Algava caracterizará un tipo de recreación al que llama recreación social-asistencialista, asociada a programas estatales y ONGs, que contienen pero despolitizan. Aunque sostiene que son “necesarias como terreno de lo público, como espacio de llegada del Estado a la gente y su humana necesidad de Recreación”, considera que es “poco creíble pensar que desde allí se plantee una ‘transformación social’” (p.1). Engelberger (2020), por su parte, sostiene que una recreación transformadora (a la que llama “popular”) no se reduce ni al juego ni a la lúdica ni a la grupalidad, sino que “trabaja sobre los tejidos comunitarios desde los barrios y para los barrios, proponiendo a través de ese juego, de esa lúdica y de esa grupalidad nuevas y superadoras maneras de organizarnos” (p.7). Algunas de las críticas de Oreja Cerruti a las políticas socioeducativas y a la retórica de la inclusión ya han sido señaladas.

22. Más aún si lo comparamos con los recortes y pésimos resultados en materia educativa de la coalición de centroderecha que gobernó nuestro país en el período 2015-2019: de los \$9.000 millones de presupuesto destinado a las políticas socioeducativas en el 2016, en los años siguientes disminuye drásticamente, \$5.200 millones para el 2017, \$3.815 millones para el 2018 y \$2.045 millones para el 2019 (Rodríguez, 2017; Acevedo, 2019; Estevez, 2019).

23. En esta línea las ideas desarrolladas por Ziperovich y Chalita (2008) respecto a pensar la recreación como educación en, desde y más allá de la escuela.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, J. (2019). Programas socioeducativos, distintos contextos de su desarrollo en Argentina: Los centros de actividades juveniles en su orientación en deportes y recreación. 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. En: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12844/ev.12844.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12844/ev.12844.pdf)
- Algava, M. (2016). Hacia una recreación crítica. Revista Itinerarios N°3. Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Alterman, N., Foglino, A. (2005). Los Centros de Actividades Juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. Revista Mexicana de Investigación Educativa 10(26), 669-692.
- Balerio, D., (2016). Pedagogía y criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes. Ed. UOC. Uruguay
- Barreyro, G. (2001) Políticas educativas en la Argentina a fines del siglo ~~XX~~: un estudio del Plan Social Educativo. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En: <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/mestrado.pdf>
- Carriquiriborde, N. (2018). Profesores y profesoras de Educación Física en programas socioeducativos. VI Jornadas Nacionales de Investigadores/as en formación en Educación, 26, 27 y 28 de noviembre de 2018, Buenos Aires, Argentina. En: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10566/ev.10566.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10566/ev.10566.pdf)

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa. FLACSO. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1403t.PDF>

Estevez, M. F. (2019). "Alineación y alienación": política educativa argentina en tiempos de restauración neoliberal. En: <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/316/398>

Engelberger, N. (2019). Hacia la construcción de una recreación popular. Revista Prisma N°1. Ed. Espíritu Guerrero.

Ferreira, H. (2017). Más tiempo, experiencias diversas y otros espacios en la educación primaria: reflexiones en torno a la jornada extendida en la provincia de Córdoba, Argentina. En Mantilla, L., Stolkiner, A., Minnicelli, L. (compiladoras) Biopolítica e Infancia. Niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano. Universidad de Guadalajara

Garay, A. (2015). Presentación. En Estudiar es tu derecho. Los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

Griffa, M., Coppola, G. y otros. (2020). Proyecto de Investigación "Políticas públicas de Recreación en la Provincia de Córdoba. Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. Disposición 0015/2020.

Griffa, M., Coppola, G. y otros. (2020). La recreación en las políticas públicas. Entre la subordinación y la interrelación con otros campos. Revista del Departamento de Educación Física. Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional de Comahue. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistaefei/article/view/2954>

Griffa, M. (2022). Las políticas locales de recreación y deporte social en Córdoba, Argentina. Revista Lúdica Pedagógica, Colombia. Vol. 1 Núm. 35

En: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/14553>

Gutierrez, G.; Beltramino, L.; Castro González, E.; González Olguin, E.; Tosolini, M. (2014). Avances, obstáculos y desafíos en los procesos de inclusión educativa en la provincia de Córdoba (2003-2013). En: <https://revistaeducar.com.ar/2014/03/01/avances-obstaculos-y-desafios-en-los-procesos-de-inclusion-educativa-en-la-provincia-de-cordoba-2003-2013/>

Krichesky, M. (2015). Derecho a la educación y espacios socioeducativos. En *Estudiar es tu derecho. Los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Lavin Fueyo, J., Berra, S. Lugares donde niños y niñas realizan actividad física en los barrios de la periferia de Córdoba. *Revista Salud Colectiva*. Abril-Junio 2015. Buenos Aires

Levoratti, A. La Educación Física en políticas socioeducativas destinadas a los jóvenes. *Revista Brasileira de Ciencias y Esporte*, Campinas, v. 32, n. 1, p. 109-125, setembro 2010.

79

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012). Programa Provincial Jornada Extendida. Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002). Centro de Actividades Juveniles. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). Centro de Actividades Juveniles. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Munné, F. (1995). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. Ed. Trillas.

Novick de Senén, S., Olmos, A. De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba. Cuadernos de Educación Año XII N° 12. Noviembre 2014.

Oreja Cerruti, M. B. (2014). "Políticas nacionales para la inclusión en educación y co-responsabilidad Estado-organizaciones de la sociedad civil." I Encuentro Internacional de Educación. 29, 30 y 31 de octubre de 2014. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Argentina.

Perczyk, J. (2021). La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015. (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional. Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025>

Picco, D. (2018). Las políticas recreativas orientadas a la población adolescente en la Argentina. Año 8 - Nros. 15 y 16 - Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social"

80

Puiggrós, A. (2003). "¿Qué paso en la Educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente". Editorial Galerna, Buenos Aires.

Rodríguez, L. G. (2017) Cambiemos: la política educativa del macrismo. *Questión Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(53), p. 89-108.

Suaya, A., Aquilino, N., Rubio, J. (2017). Evaluación de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ). Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). En: <https://www.cippec.org/publicacion/evaluacion-de-los-centros-de-actividades-juveniles-caj/>

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. ANÁLISIS N° 16 - 2016

Tuñón, I. (2014). Derecho al juego. Entre el tiempo escolar, los amigos y el



espacio público. Observatorio de la Deuda Social de la Infancia. Universidad Católica Argentina.

Veleda, C. (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. UNICEF Argentina

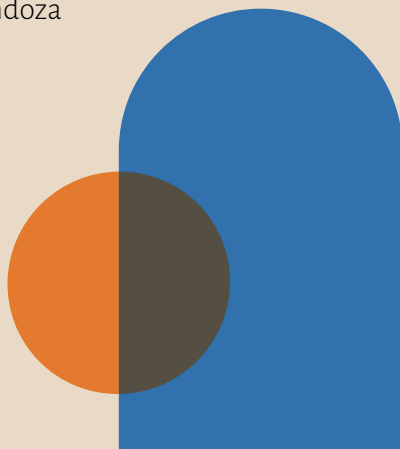
Waichman, P. (2004). Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico. Buenos Aires: Ediciones PW

Ziperovich, P. , Chalita, R. (2009). La recreación, un espacio múltiple e integrador para educar en, desde y más allá de la escuela. LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer, 12(1). <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2009.887>

# **EL DERECHO A LA RECREACIÓN Y RECREACIÓN DE LOS DERECHOS:**

## **EXPERIENCIA DE LOS ENCUENTROS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES POR SUS DERECHOS**

Autor: **Ricardo Ahualli Guevara**  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza



*El sueño de creer que su ciudad mañana puede volver a ser hermosa, sana, segura; que vuelva a haber niños que juegan en la calle. En ese caso, debe empezar a trabajar con su equipo, con el concejo, con todos sus colegas adultos, para lograr que pronto valga de nuevo la pena ser niños.*

Francesco Tonucci, 1997

## **Pre-ludio<sup>1</sup>. La llamada de un compañero y un encuentro en la calle**

En estos días, los últimos años, está lloviendo mucho en Mendoza, la ciudad en la que vivo. Raro, siendo nuestra región semidesértica. Por costumbre, en el mes de febrero es de esperar altas temperaturas y noches frescas, en una amplitud térmica que va moliendo el pavimento de las calles, curte la vegetación (y también el carácter) y nos provoca a los y las mendocinas a mantener un ropero muy variado, y una actitud algo cansina para todo. Es que, durante el año, hay días en que, o hace mucho calor, o hace frío.

En resumen, en esos días, no dan ganas de esforzarse. A eso, añadamos que nuestra ciudad se ubica a pocos kilómetros de la cordillera frontal de los Andes centrales; hablamos aquí de alturas de más de seis mil metros. De tal suerte, el “menduco” es un espécimen algo circunspecto y proclive a estar rumiando vaya a saber qué cosas.

Es por eso que, en mi caso, escribir se ha vuelto casi terapéutico. Mis mejores escritos salen cuando estoy apasionado por algo, o melancólico, o urgido por un plazo (Ahualli, 2017).

Con alguna urgencia se me ha invitado a escribir un artículo para un libro que edita la Universidad Provincial de Córdoba. La invitación, vino primero en un audio del amigo Marcos Griffa: “te cuento y te invito”; “si tenés ganas”; “pensar en torno al derecho a la recreación”; “a los

---

1. El término preludio del latín *praeludere*, significa cosa o acción que precede a otra y que sirve de entrada, anticipación, anuncio o comienzo. Etimológicamente, el prefijo *prae* se refiere a: delante, antes. En cuanto a *ludere*, se traduce como: jugar, tocar, describir. Separados los términos los resignifico como: antes de comenzar el juego. Me parece más apropiado ¿no?

desafíos, a los conflictos, a las tensiones”; “reflexionar un poco, analizar y compartir algunas ideas”; “entre cuatro mil y seis mil palabras”; “si te interesa”. Y, claro, la provocación era evidente, por lo que me sentí obligado a un buen desempeño.

No es exageración. Primero, el pedido me ponía en un verdadero apuro para cumplir con un compañero; segundo, era una invitación/provocación, lo que se interpretaría como un desaire/cobardía rechazarla; tercero, es sobre un tema en el que siempre he merodeado -no por falta de recursos, sino por holgazán- sin atacarlo en profundidad; finalmente, se me conoce por mi estilo coloquial y con inclinación al ensayo, por lo cual, estimo que mi pluma, poco refinada, me daría problemas para acometer una temática más bien estricta, como es el caso de los Derechos Humanos.

Así que, me llevó algunos días (y noches) pensar sobre el derecho a la recreación, hasta que, en uno de esos días de lluvia, preocupado por otras cosas -en particular, las filtraciones de los techos de casa- y que es cuando aflojamos con las obsesiones, vino la revelación, digamos, más bien un interrogante: ¿derecho a la recreación o recreación de los derechos? Y, en auxilio de una respuesta, un recuerdo de un episodio callejero de hace tres años.

En plena calle San Martín, sábado a la mañana, me aborda una joven de unos treinta años.

-Profe, ¿cómo está?

Unas imágenes me cruzan por el recuerdo: un encuentro de mil chicos y chicas, una cría de doce años con micrófono en mano, increpando a unos políticos, primavera del '97. ¿Nombre? ¿Agustina? ¿Guillermina? ... algo con “ina” era.

-Valentina, del encuentro por los derechos de los niños- dijo, como guiándome la memoria.

-Sí, sí, sí... te recuerdo, querías ser...

- Trabajadora Social, y sí, soy Trabajadora Social, me recibí hace dos años- completó, con evidente orgullo.

Seguidamente, un intercambio de episodios, emocionantes, simpáticos, que abrían las puertas de las memorias de ambos. Salen las preguntas como “¿qué fue de fulano?”; y, “¿a qué se dedica/te dedicas ahora?”. Una conversación habitual entre dos personas que se conocieron hace más de veinte años, pero, como excepción, referenciando una experiencia que fue extraordinaria y significativa.

-Fue un hermoso encuentro, me cambió la vida- se despidió ella.

Y yo, para mis adentros, pensé: “a mí también, Valentina, a mí también”.

La mente hace cosas extraordinarias. Cruzar la recreación con los derechos y estos con mi trabajo ocasional para el Consejo Provincial de Niñez y Adolescencia de Mendoza, hace veinticinco años, no daba para un artículo sobre las especulaciones del derecho a la recreación, sino para el relato de una experiencia que lo hizo realidad, y en la que tuve el privilegio de formar parte muy comprometida.

Así que, me dispongo a compartirla.

Para mejor, hoy llueve. Está agradable para escribir. Mi esposa (perdón por eso de “mía”) se me acerca con un “¿estás ocupado?” Y sí, “arranqué con el artículo para Marcos”, le contesto.

## ***Una amalgama de personas y una idea***

Desocupado.

Después de ocho años dirigiendo centros recreativos comunitarios para la Secretaría de Deportes de la provincia, unos cambios en los vientos políticos dejan fuera de presupuesto el programa en el que me había desempeñado con compromiso y cariño, desde el '89 al '96.

El país iba arrimándose a una peligrosa recesión y yo, sólo con unas pocas horas en el sistema educativo, más el trabajo de Patricia -mi pareja- y seis meses de embarazo, me encontraba (otra vez) buscando empleo para un profesor de educación física dedicado a la recreación.

Por entonces, un amigo de la profesión me alertó sobre el Consejo Provincial de Niñez y Adolescencia (CPNA). Estaban buscando quien les coordinara un programa de encuentros municipales y provinciales.

Luego de algunos contactos, me presenté a una entrevista con la presidenta de ese organismo, Beatriz Sevilla, una licenciada en Sociología de la que yo no sabía nada, pero con la que coincidimos, rápidamente, en lo que había que hacer. Ella tenía una visión, y yo era una posibilidad. La idea era ambiciosa: reunir los testimonios de suficientes niños y niñas de la provincia, sobre sus derechos no cumplidos, algo pocas veces realizado y, como siempre, rara vez considerado.

Pero era más lo que hacía falta que lo que había disponible. Necesitábamos personal calificado, recursos operativos, financieros y, lo más difícil, consenso en los dieciocho municipios de la provincia. Esto implicaba un intenso lobby político, gestión de presupuesto y recursos, capacitación de voluntarios, programación de actividades y tareas de sistematización. Esto, sin contar el apoyo constante en lo técnico, la administración, las comunicaciones y la prensa, que aportó la oficina permanente del CPNA.

Un equipo comenzó a tomar forma; recurriendo a compañeros y compañeras que habían quedado fuera de los programas que nos había cerrado el gobierno, a contactos con otros emprendimientos -y, como decimos por acá, a gente del palo- comprometimos un grupo variopinto, pero enérgico, que sabía que era difícil, pero compartía el mismo anhelo: una tarea de recuperación, de interpretación, de salvataje de los derechos de los y las invisibles para algunas políticas.

Este equipo memorable estaba formado por Félix Herrero, para las operaciones, Mercedes Jatuff en la capacitación, Víctor Montiel, para la animación educativa, y Sergio Vergne en la sistematización, quedando la tarea de coordinar a mi cargo. Pero nada de esa aventura hubiese sido posible sin el empuje y la osadía de Beatriz Sevilla, mujer formidable y comprometida, que le imprimió su vitalidad al proyecto<sup>2</sup> y nos guio, paso a paso, en todo el proceso.

Y, en cuanto a este último, dejo a juicio del/la lector/ra su valoración.

### Proceso<sup>3</sup>. El programa<sup>4</sup>

*Tendrá una función "educativa" en relación a los administradores y a los ciudadanos: deberá meter o volver a meterles al niño en la cabeza. Deberá entonces ayudar a los adultos a que reconozcan a los niños, con sus necesidades y sus derechos, a escucharlos y comprenderlos. Empresa para nada simple, que requiere preparación y gran libertad intelectual.*

Francesco Tonucci, op. cit.

Los encuentros municipales y provinciales de niños, niñas y adolescentes se desarrollaron en la provincia de Mendoza, Argentina, durante el año 1997. Los mismos fueron organizados por el Consejo Provincial de Niñez y Adolescencia (CPNA) con el auspicio de UNICEF Argentina y contaron con el apoyo de los consejos municipales, mu-

nicipios, entidades no gubernamentales y de los/as niños/as y adolescentes participantes.

El desarrollo del programa se caracterizó por un trabajo articulado, en todas las comunas de la provincia, de diversas áreas de sus municipios e instituciones públicas y privadas, para generar espacios de participación y múltiples actividades recreativo- expresivas que permitieran desarrollar su diagnóstico a niños, niñas y adolescentes, a partir de sus ámbitos de convivencia cotidiana.

Los encuentros se destacaron por sus actividades participativas e integradoras. La libertad y la creatividad funcionaron como ejes movilizadores de inquietudes vitales, donde realmente los y las participantes pudieron encontrar, tal vez no todas las respuestas a sus innumerables preguntas, pero sí un lugar libre para preguntar, inter-preguntarse y dónde las respuestas no sólo provenían de “autoridades” en el tema, sino de un aprendizaje compartido.

Una de sus principales características residió en recurrir a formas de expresión, a través de las artes y las técnicas grupales, en todas sus formas lúdicas, para explicar o comunicarse de una manera más fluida. En el caso de los niños y niñas, la posibilidad de tratar temas tales como la identidad, la familia, la escuela, el espacio público, etc., en talleres recreativos, fue altamente motivadora. En el caso de los y las adolescentes, la dinámica adoptada permitió aumentar la sensibilidad hacia las problemáticas sociales como sexualidad, desocupación, medio ambiente, justicia, educación, medios, violencia, adicciones, política, etc.

---

2. Cada vez que Beatriz decía “Ay... ¡se me ocurrió una idea!” sabíamos que habría más trabajo, pero que, seguramente, era una idea que no tenía desperdicio.

3. La palabra proceso, de raíz latina, viene del vocablo *processus*, de *procedere*, que viene de *pro* (para adelante) y *cere* (caminar). Indica progreso, avance, marchar, ir adelante, ir hacia un fin determinado. Como la recreación es una práctica de procesos, no se me ocurre mejor título para este apartado.

4. Confróntese todo el apartado con el hermoso trabajo de Beatriz Sevilla, *Participación de la infancia y la adolescencia* (2016).



A fin de que la experiencia en las comunas pudiera ser congruente con los dos eventos provinciales se desarrolló un intenso trabajo de capacitación de voluntarios y voluntarias de los distintos municipios<sup>5</sup>.

El programa movilizó a gran parte de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales de la provincia con el fin de ofrecer a los niños, niñas y adolescentes mendocinos espacios en los cuales reconocieran sus derechos, expresaran sus necesidades y problemas mediante la realización de autodiagnósticos y propusieran líneas de acción para orientar políticas públicas que aseguren el pleno respeto de sus derechos.

La sistematización resultante se plasmó en un documento dirigido, en primer lugar, a los niños, niñas y adolescentes de la provincia, como una manera de devolverles una síntesis de sus propias respuestas y propuestas, expresadas en los encuentros, para que con él pudieran recordarlas, animarse a elaborar sus proyectos y trabajar junto a los/as adultos/as para su cumplimiento. En segundo lugar, se dirigían a la comunidad en general y al estado, en sus diversas instancias, quienes tienen la responsabilidad y el deber de hacer realidad los derechos consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) y en la Ley Provincial N° 6354, sancionada en 1995.

Esto, creíamos entonces (y todavía lo creemos), constituye siempre una manera fundamental (además de eficaz y eficiente) para la formulación de políticas públicas sobre niñez y adolescencia en cualquier región de nuestro extenso país.

---

5. La capacitación consistió en cuatro módulos, en formato taller con una duración total de treinta horas reloj, desarrolladas en tres jornadas. Su diseño también fue responsabilidad de nuestro equipo.

## ***Investigación participante***

Otra particularidad del programa residió en una compleja tarea de sistematización. Entre los objetivos se planteaba conseguir que los niños, niñas y adolescentes realizaran tareas de diagnóstico participativo en relación con el cumplimiento de sus derechos.

Para comprender la manera en que se trabajó cabe aclarar que entendíamos que toda situación en condiciones de ser analizada y diagnosticada surge y se desarrolla dentro del marco de historias personales, sociales y culturales que le sirven de contexto, las condicionan y establecen parámetros para su lectura (Prieto, 1993). Esto supone asumir que el diagnóstico implica por sí mismo una forma de leer y entender la realidad. Y algo más: diagnosticar la realidad puede ser un aporte de amplia participación. Si los problemas son comunes, les toca a todos y todas buscar las causas y las soluciones (Astorga et. al, 1991).

Tener en cuenta a niños, niñas y adolescentes como sujetos de conocimiento de su realidad, involucraba considerarlos capaces de analizarla y actuar sobre la misma para tender a adecuarla al cumplimiento pleno de sus derechos.

En nuestro proyecto, el marco conceptual fue la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Esta visión del mundo, y su toma de posición sobre él, daría la dirección de las acciones que se quisieran proponer o los cambios que demandara el diagnóstico.

Esta metodología, por lo tanto, se basó en el uso de técnicas participativas encuadradas en los procesos de Investigación-Acción Participativa. En este tipo de investigación la población destinataria -en este caso los niños y niñas- fue motivada para participar en la misma como agente activo, creando conocimiento e interviniendo en la propia realidad. La investigación aquí se torna instrumento, en el sentido en que hace posible que la comunidad asuma su propio destino (López, 1989).

## ***Encuentros por los derechos de niños, niñas y adolescentes***

El Primer Encuentro Provincial de Niños se desarrolló el sábado 27 de setiembre de 1997 en el Predio Ferial de la Unión Comercial e Industrial de Mendoza (UCIM) desde las 9 y hasta las 19 horas. Asistieron 1.008 niñas y niños de entre 6 y 12 años, provenientes de casi todas las comunas de la provincia, con un promedio de 59 participantes por cada una. Fueron seleccionados en la mayoría de los casos democráticamente, entre los niños y niñas que participaron en sus encuentros municipales. A su vez, cada grupo fue acompañado por dos promotores/as (jóvenes y adultos/as) capacitados en los talleres realizados previamente.

El programa desarrollado contó con diversos momentos:

1. Durante la mañana niñas y niños expusieron, a través de stands, sus trabajos gráficos (afiches, murales, dibujos, etc.) realizados en los encuentros municipales o en las escuelas.
2. Posteriormente (siempre en la mañana) pusieron en común dramatizaciones y canciones producidas también en dichos encuentros locales.
3. Por la tarde, el programa desarrolló un intercambio entre las comunas, trabajando en 12 talleres artístico-expresivos de recreación. Por cada uno pasaron en forma consecutiva grupos de 80 niños/as provenientes de 6 comunas distintas. Los talleres fueron organizados teniendo en cuenta los tres grandes ámbitos donde niñas y niños viven diariamente: la familia, la escuela y los espacios públicos. Cada taller contó con talleristas especializados/as en esa actividad expresiva, previamente capacitados/as en el tema de los derechos de la niñez. Fueron voluntarios/as que provenían de diversas instituciones o eran particulares que se sumaron por simpatía con el emprendimiento.

Si bien cada tallerista tenía libertad para preparar su espacio, se mantenía la orientación básica fijada por los objetivos del encuentro, es decir, hacer conocer a niños y niñas sus derechos, manifestar las situaciones o circunstancias en las que no se respetaban y expresar propuestas que permitan orientar políticas públicas hacia su pleno cumplimiento. Las propuestas de actividad de cada taller fueron:

- Danza libre: Ejercer el derecho a expresarse libremente utilizando el propio cuerpo. Aprender nuevas formas de expresión.
- Danza folklórica: A través del baile folklórico, conocer las raíces culturales y ejercer el derecho a tener la propia cultura.
- Juego musical: En grupos de 8 niños/as, inventar una canción en base a dos preguntas: ¿Cómo quieren que sea la escuela? ¿Cómo quisieran que no fuera la escuela?
- Diario mural: Realizar un diario infantil. Trabajar en grupos de 10 niños/as las distintas secciones de un diario, expresando los derechos no cumplidos y las necesidades más sentidas.
- Escultura: Crear con materiales descartables (cajas, cartones y papeles) una escultura, expresando los derechos. (trabajos grupales de 8 a 10 niños/as).
- Radio: En grupos de 8-10 niños/as, seleccionar un derecho determinado. El grupo mediante un programa radial debía relatar el problema detectado y proponer la solución todo acompañado de música adecuada.
- Dibujo y pintura: Este fue uno de los pocos talleres en el que los niños y niñas trabajaron en forma individual. La tarea fue dibujar y pintar situaciones en las cuales se respetaran o no algunos de estos derechos: a expresarse, a ser escuchados y a no ser discriminados/as.

- Historieta: En forma grupal debían realizar una historieta manifestando formas en las que no se respetan los tres derechos señalados

- Juego teatral: Por medio de una dramatización, los/as participantes debían armar una ciudad (contaban para ello con materiales escenográficos como cajas, cubiertas, etc.), representando a personas mayores, autos, perros y niños/as jugando; se presentaron así distintas situaciones conflictivas donde, por ejemplo, no tenían adónde jugar o no se les permitía porque "molestaban". Finalmente dialogaron en torno a estos problemas y sacaron conclusiones.

- Pantomima: A través de diversas expresiones tanto con el rostro como con el cuerpo, los/as participantes expresaron diversas situaciones problemáticas dentro de la familia. Al final del taller, un niño escribió: "No sólo se puede expresar a través de la palabra, sino también con la mirada, porque a través de ella muchas veces podemos expresar sentimientos incomparables" (CPNA-UNICEF, 1998, p.44).

Para finalizar, participaron de un juego de roles, con adultos/as invitados/as, donde manifestaron algunas demandas seleccionadas. El encuentro culminó con un gran festival en el que los niños y niñas bailaron, cantaron y se comprometieron a difundir los Derechos del Niño entre sus pares, amigos y la comunidad en general.

El Primer Encuentro Provincial de Adolescentes, se desarrolló el domingo 23 de noviembre de 1997 en las instalaciones del Centro de Congresos y Exposiciones de Mendoza. Al mismo asistieron más de 400 adolescentes representantes de distintos sectores de todas las comunas de la provincia y de organizaciones no gubernamentales. Participaron en un programa que les permitió deliberar acerca de los principales problemas que tienen los/as jóvenes de todo Mendoza. El Encuentro se realizó desde las 8:30 hasta las 20:30.

El programa se preparó promoviendo actividades que permitieran realizar diagnósticos municipales y provinciales. Por lo tanto, se dividió en tres módulos: el primero y el tercero, respondieron a realidades de las comunas y por sectores sociales; y el segundo, a realidades provinciales, profundizando en problemáticas comunes de las y los adolescentes (violencia, trabajo, educación, salud, etc.).

1. Módulo 1: Se trabajó por municipio y por organizaciones de jóvenes en grupos de 20 niños/as provenientes de distintos sectores sociales (urbanos, rurales, escolarizados, no escolarizados, etc.) representando de esta manera una muestra significativa de la realidad adolescente por comuna. Atendiendo al objetivo de realizar un diagnóstico participativo comunal o institucional se utilizaron diversas técnicas que básicamente consistieron en:

1.1 Realización de un torbellino de ideas utilizando tarjetas. Cada uno de los/as participantes escribió en una tarjeta un problema considerado principal vivido por los/as jóvenes de su zona de residencia.

1.2 Se colocaron juntas aquellas tarjetas referidas a un mismo tema o aspecto y se les asignó un título síntesis (por ej.: maltrato, participación, etc.).

1.3 Una vez hechas y analizadas las columnas, se realizó una votación para establecer el orden de importancia a cada problema tratado.

1.4 Seleccionaron tres temas (problemas) por orden de importancia.

1.5 Finalmente, realizaron propuestas para superar cada problema seleccionado.

2. Módulo 2: En este módulo se propuso profundizar en el análisis de la realidad vivida por los y las adolescentes de toda la provincia según catorce temas distintos: trabajo y desocupación, juventud y sexualidad, jóvenes y cultura, medio ambiente urbano y rural, organizaciones juveniles y voluntariado, jóvenes y justicia, trabajo comunitario y solidaridad, educación, jóvenes y medios de comunicación, violencia y maltrato, jóvenes y religión, recreación y aprovechamiento del tiempo libre, salud y adicciones y jóvenes y política.

Los/as participantes eligieron uno de estos temas, lo que permitió el intercambio entre los y las adolescentes de los diversos municipios, enriqueciéndose de esta manera su conocimiento sobre la realidad mendocina.

Para realizar el diagnóstico de cada tema de manera más participativa, se propusieron una serie de técnicas semejantes a las del módulo uno. Para ello se contó con documentos especiales (conteniendo, entre otras, información estadística), los resultados de una encuesta realizada previamente y las propias observaciones y experiencias vividas por ellos/as. Lo importante consistió en el registro del análisis de los distintos problemas enumerados, las propuestas relativas a su propio compromiso y las demandas realizadas a diversas instancias (gobierno, policía, docentes, madres y padres, etc.).

Para la realización de las propuestas y de las líneas de acción se trabajó en base a las preguntas:

- ¿Qué hacemos o podemos hacer nosotros? (adolescentes).  
¿Cómo lo haremos?
- ¿Qué pedimos que hagan otros (gobierno, justicia, policía, docentes, etc.)? determinando responsables.

3. Módulo 3: Nuevamente se formaron los grupos de 20 participantes por comuna o instituciones, quienes, habiendo enri-

quecido sus conocimientos en los diversos temas tratados en el módulo anterior, reelaboraron las propuestas y realizaron una sencilla planificación. La técnica utilizada fue la llamada “el camino lógico” y la trabajaron de la siguiente manera:

3.1 El grupo redefinió los problemas principales de las y los adolescentes del municipio, a la luz de los temas elegidos por cada uno/a en el módulo dos.

3.2 Redefinidos los problemas y las líneas de acción para superarlos, se establecieron los distintos pasos que se deben seguir para alcanzar la situación deseada respondiendo a las preguntas:

- Qué (descripción de una acción o una tarea),
- Para qué (el objetivo que persigue la acción o tarea),
- Con qué (materiales necesarios para realizar la tarea),
- Cómo (forma en que se llevará a cabo),
- Con quiénes (a quiénes se comprometerá en la acción: otros amigos, grupos, organizaciones, etc.).

Los trabajos grupales en los diferentes módulos fueron moderados por 29 promotores/as, entre los/as que se encontraban jóvenes voluntarios/as, especialistas y otros/as relacionados/as con los temas de los talleres que fueron responsables (por ej.: justicia, educación, salud y adicciones, religión, etc.), y quienes tuvieron una instancia de capacitación en los contenidos y metodología del encuentro.

Se contó además con un grupo de 8 psicólogos/as sociales quienes colaboraron mediante la observación de la dinámica grupal en algunos talleres, puntualizada en el grado de participación de los/as participantes y completando el registro de las conclusiones elaboradas por los/as mismos/as.

Finalmente, las conclusiones y las propuestas elaboradas en los módulos fueron expresadas a la sociedad mendocina por un grupo



de adolescentes, representantes de todos/as los/as participantes, mediante una conferencia de prensa con los principales medios de comunicación provinciales presentes.

### ***Recreación de los derechos de niños, niñas y adolescentes***

Reiteradamente he afirmado, en varios de mis escritos, que la recreación, cuando es dirigida y se la identifica como método, puede entenderse como una “práctica responsable de procesos creativos y placenteros de re-apropiación de la libertad” (Ahualli, 2015, p.74). Dicha afirmación, aplicada a un programa de esta índole, constituye más bien un análisis de este, qué bases para su diseño, habida cuenta que tal postulado fue elaborado quince años después.

Pero es que, entonces, intuíamos estas cosas.

Hoy sabemos que dicha afirmación implica la aplicación de una serie de principios de recreación, y que esta tarea puede modificar -digamos, recrear- la concepción de personas y grupos; la ideología de éstas; sus prácticas y el modo de hacerlas; y, también, sus ámbitos.

97

En tal sentido los principios se verifican toda vez que se presentan en una secuencia que da inicio en lo conocido, aquello que todos sabemos. Esto es, que nos ponemos en manos de un/a recreador/a para que nos “recree”, nos divierta o, al menos, nos entretenga.

Con la asistencia a los primeros encuentros aparece el principio de libertad contingente (o de permiso para) donde los niños y niñas se “liberan”, participando de los ‘des’: se des-aburren, des-pabilan y, en el mejor de los casos, des-aprenden viejos códigos ciudadanos que traían consigo, siendo aquí las actividades y las técnicas muy comandadas.

La secuencia se desenvuelve en la medida en que las técnicas de desenvolvimiento animan a los/as participantes a apropiarse de las actividades (principio de la libre reapropiación) al relacionarse con

nuevos códigos -el reconocimiento de sus derechos- y al adueñarse de sus creaciones.

Siempre que los/as monitores/as hubieran provocado innovaciones -mediante técnicas de descubrimiento- los niños y niñas experimentaron el principio de libertad creativa, al confrontar su realidad con una realidad posible, una ciudad donde sus derechos fueran la norma.

El principio de libertad responsable sólo pudo ser experimentado cuando tuvieron la oportunidad de hacerse cargo de sus elecciones y creaciones libres, en un tiempo liberado, y, particularmente, de los resultados y efectos de esas elecciones, al compartir sus producciones, al compararlas y evaluarlas, y también al defenderlas.

En definitiva, este camino, y ejercicio de libertad transitado por los/as participantes no es otra cosa que el principio de Práctica de Procesos, principio procedimental organizador de los demás. Un progreso secuenciado de un desarrollo, donde, inicialmente, fueron sujetos de algunas condiciones (hetero-condicionamientos) para finalizar poniendo ellas y ellos sus propias condiciones (auto-condicionamientos).

98

Si todo se produjo según lo anterior, entre los/as participantes se podrían identificar los siguientes cambios:

- Al trabajar con técnicas cooperativas interactuaron, reconocieron a otros/as participantes y, día tras día, aumentaría su sentido de pertenencia y compromiso con el grupo y la tarea, logrando que se responsabilizaran entre ellos/as.
- Sus ideas sobre sus propias posibilidades se rectificaron y, al verificar que sus decisiones pueden modificar el cotidiano, se liberarían oportunidades de acciones democráticas que transformarían su manera de pensar y obrar. Probablemente, la escala de valores cambiaría y quizá surgirían preguntas relacionadas a sus intereses de clase social.

- Relacionarse cotidianamente con nuevos espacios y objetos les facilitaría conectarse de nueva forma con la realidad y su ambiente, apropiándose instrumentalmente de ellos.
- Sus descubrimientos en el plano de las prácticas les permitirían nuevos aprendizajes, llevándolos de etapa en etapa a límites insospechados.

Se verifica también que, si bien este proceso inició en premisas conocidas, al finalizar el proceso, los/as protagonistas podrían advertir que es un final abierto, que alcanzar o superar los límites, con resultados desconocidos, es su responsabilidad, como así también su recreación como práctica de libertad.

¿Qué indicaría que el programa de encuentros por los derechos de niños, niñas y adolescentes fue una experiencia de recreación?

- Comprobar cómo los/as participantes pasaron, sucesivamente, de ser sujetos de una actividad, a protagonizar acciones, para ejercitarse en actitudes.
- Observar cómo los/as participantes pasaron de ser sujetos de un permiso (hetero-condicionado), a darse el permiso, y llegar a ejercitarse en la necesidad autocreada (auto-condicionamiento).
- Verificar cómo los/as participantes pasaron de ser estimulados/as a la creación, a recrear sus producciones, para llegar a producir lo nuevo.
- Confirmar cómo los/as participantes experimentaron el alivio de la satisfacción de una necesidad, a controlar el placer, y llegar al placer auto creado.

## Conclusiones<sup>6</sup>. *Sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes*

*¿Cuál es la exigencia de los niños?*

Francesco Tonucci, op. cit.

Sería imposible reproducir, en este breve espacio, el registro completo de las expresiones y decires que surgieron de boca de niños, niñas y adolescentes<sup>7</sup>. Fue hace veinticinco años, pero se mantienen con una permanencia que indica la vigencia de una verdad.

Por lo tanto, comporta una tarea ingrata realizar una selección de voces, que son testimonios, denuncias, declaraciones, y, en algunos casos, sentencias sobre sus derechos incumplidos. Derechos que, a veces, resultan desconocidos y, al ser revelados, siempre son anhelados y reclamados.

En cuanto al registro de los encuentros de niñas y niños, aquellos testimonios y reclamos más urgentes se relacionaron con la violencia y el maltrato. Pidieron no ser maltratados, en primer lugar, por los/as mayores en general, luego por sus padres y madres, y por las/os maestras/os y directivos/as de escuelas. Algunas de sus expresiones fueron: "Los padres se emborrachan y les pegan a los hijos y los sacan a trabajar y eso no puede ser porque todos los chicos tienen los mismos derechos"; "en cuarto grado el profesor se había agarrado bronca con un compañero y nos gritaba y no nos escuchaba"; "algunos chicos son maltratados y es injusto" (CPNA-UNICEF, 1998, p.46).

Consideraron también, que otro derecho fundamental, que no se les garantiza actualmente, es el referido a tener una buena alimenta-

---

6. Confróntese todo el capítulo con el documento de informe: "Encuentros de Niños y Adolescentes de Mendoza" del CPNA

7. Respecto del registro sobre el diagnóstico de los adolescentes, documento extenso y riquísimo en denuncias y propuestas, invitamos a la lectura del documento de informe, consignado en la bibliografía.

ción: "Hay chicos desnutridos que no tienen qué comer y no les pasan bolilla" (CPNA-UNICEF, 1998, p.46). Igualmente, en numerosos talleres, los/as niños/as expresaron los problemas de la pobreza y de los "chicos de la calle": "... a mí me da pena que los chicos duerman en la calle, trabajen en la calle. Me gustaría que existan centros de niños donde tengan dónde ir y ser alguien el día de mañana"; "hay mucho hambre, mucho abandono, mucha miseria. Si un grande lo sufre imagínate un chico, los chicos somos más indefensos" (CPNA-UNICEF, 1998, p.48).

En uno de los talleres artístico-expresivo surgió -particularmente de las zonas rurales- el problema del trabajo infantil. Reclamaron "no queremos tener que trabajar para mantener a nuestros hermanos". En cambio, los de la capital realizaron esta denuncia en tercera persona: "hay muchos niños/as que trabajan y no pueden jugar". Todas las comunas coincidieron, en cambio, en la necesidad de "que nuestros padres tengan trabajo seguro" (CPNA-UNICEF, 1998, p.47-48).

En cuanto a educación, demandaron por una buena educación gratuita para todas y todos, mejoras edilicias y de condiciones materiales para poder estudiar, como libros y computadoras para practicar. También se refirieron al problema de la deserción: "Hay chicos que tienen que dejar la escuela para ir a trabajar y nadie hace nada". Propusieron que la escuela tenga espacios especiales y más tiempo para jugar. Algunas de sus expresiones a través de canciones fueron: "Nosotros deseamos una escuela que sea un lugar agradable, divertido y habitada por seres humanos comprensivos y abiertos". "Escuchen 'seños', a ustedes informamos, no queremos más tareas y queremos que nos escuchen" (CPNA-UNICEF, 1998, p.47).

Algunas propuestas se refirieron al espacio público y a su tiempo libre, tanto para los barrios como para la ciudad: "Hacer un parque para jugar"; "que hayan más plazas para los chicos para que puedan jugar los chicos"; "que los autos respeten los semáforos en cada esquina de ciudad". Ante los conflictos que se generan entre los/as vecinos/as su-

girieron "juntarse todos los vecinos y decidir un lugar y horario para que jueguen los chicos". Demandaron una ciudad limpia, sin ruidos molestos "que sean más ecológicos, que cuiden nuestra naturaleza". Por último, al ver tantos perros abandonados, propusieron "adoptar a los perritos para que no anden sueltos" (CPNA-UNICEF, 1998, p.48).

Finalmente, en el marco de los tres derechos eje -derecho a expresarse libremente, a ser escuchados y a no ser discriminados- los/as participantes manifestaron que se hacían diferencias por su color, defectos o nacionalidad: "No porque uno es más rico tiene que despreciar a otro por ser más pobre" (CPNA-UNICEF, 1998, p.45-46). Así también, denunciaron la falta de comunicación en sus familias y reclamaron que se le dé importancia a lo que hacen y dicen: "... los padres deciden cosas y no nos dejan participar con opiniones, queremos que nos escuchen" (CPNA-UNICEF, 1998, p.48).

"Queremos dormir con un cuento y despertar con un beso" (CPNA-UNICEF, 1998, p.46), entre otras expresiones, pusieron de manifiesto que los afectos, la atención de madres y padres y la necesidad de ser protegidos también figuran entre las prioridades de los/as niños/as.

### ***Acerca de las metas y resultados***

Si se entiende al Programa de Encuentros de Niños y Adolescentes por sus Derechos como una serie de eventos locales y provinciales realizados en 1997 podemos interpretar que, en términos de resultados esperados y efectos, fue muy positivo:

- Más de 2000 niños, niñas y adolescentes de todos los rincones y sectores de la provincia de Mendoza comenzaron un proceso de aprendizaje de sus propios derechos consagrados en la Convención Internacional.

- No sólo pudieron conocer sus derechos, sino que se comprometieron a difundirlos entre sus pares, amigos/as y comunidad en general, en un prometedor movimiento de multiplicación que, entonces, no tuvo precedentes en la provincia.

- Aunque parcialmente en el encuentro de niños/as, y, en forma más completa, en el de adolescentes, se produjeron diagnósticos y propuestas que comprometieron a los distintos organismos públicos e instituciones no gubernamentales para dar respuesta a aquellos.

- Todos los municipios, con distinto grado de participación entonces, comenzaron un proceso de capacitación en promoción de los derechos de la niñez. En total, entre los talleres de capacitación y las jornadas de promoción, participaron 454 personas.

- Los actuales consejos municipales de niñez y adolescencia se fortalecieron y, ahora, cuentan con bases fundamentadas para un planeamiento en políticas de niñez, en base a las propuestas expresadas por niños y niñas para orientar sus actividades.

- Entre los municipios que aún no contaban con su propio Consejo de Niñez y Adolescencia, algunos se organizaron en comisiones especiales para la implementación del programa, lo que seguramente facilitaría la formación de dichos Consejos.

- Es la primera vez que dos eventos provinciales de estas dimensiones toman como referentes únicos y directos a los/as niños/as y adolescentes. En términos cuantificables el programa logró sus propósitos en 1997 si se tiene en cuenta que:

a) Se atendieron aproximadamente 2.140 niños, niñas y adolescentes en los encuentros municipales lo cual supera la expectativa prevista.

b) En los encuentros provinciales participaron 1.004 niños y niñas, 400 adolescentes y en total, 1672 personas, considerando a las y los adultos promotores y voluntarios/as.

c) De los 18 municipios, 11 implementaron sus encuentros, donde el Consejo Provincial promovió y atendió su organización. Las demás comunas, también a partir de la convocatoria a los encuentros, participaron a través de sus escuelas, en las que se habían capacitado a las y los docentes.

d) De cada uno de los municipios vinculados se capacitaron no menos de 5 adultos/as con el perfil requerido para el proyecto,

e) Completaron la capacitación del programa 141 de los 170 voluntarios y voluntarias convocadas para la etapa preparatoria, superando la meta prevista. Se mantuvieron activos/as durante la etapa de operatoria el 75% de aquellos/as.

f) Se capacitaron 121 voluntarios y voluntarias con el perfil requerido para los encuentros provinciales, provenientes de instituciones gubernamentales y no gubernamentales contribuyentes con el proyecto, lo que superó la meta de máxima en un 51%. Esta última cifra no incluye los 138 adultos/as que además acompañaron los contingentes de niñas, niños y adolescentes que participaron en los encuentros provinciales.

## Las luces y sombras

Incorporando los conceptos de planificación estratégica, analizamos las fortalezas y debilidades del programa, así como las oportunidades y amenazas para la realización del mismo.



Acerca de las debilidades internas y las amenazas del contexto:

- El desarrollo de un diagnóstico desde la mirada de niños, niñas y adolescentes requiere de un proceso que necesariamente debe continuar y profundizarse.
- Las diversas técnicas de recreación y artísticas fueron convocantes y movilizantes, pero no lo suficientemente exhaustivas para expresar todos los problemas y propuestas.
- Fue difícil agrupar a los/as participantes según su procedencia, ya que esta práctica tenía el riesgo de ser percibida como discriminatoria.
- La capacitación de los promotores y promotoras de las comunas se dificultó debido a la diversidad de recursos, capacidad, y madurez organizativa de sus reparticiones.
- Así también, la lentitud de gestión de algunas organizaciones contribuyentes al proyecto generó (entre otros inconvenientes) problemas en incorporar a las y los promotores a la capacitación y a los talleres de los encuentros, por lo cual debieron abordar la misma en la medida de sus posibilidades, a partir de un instructivo preparado para organizar los talleres.
- Finalmente, podría considerarse problemática la realización de los encuentros en un año en el cual se realizarían elecciones legislativas, lo cual trajo dificultades en algunos casos.

Acerca de las fortalezas internas y oportunidades del contexto:

- Atendiendo a que el programa de Encuentros constituye un proceso en sus inicios, en lo sucesivo el CPNA podría ir acompa-

ñando a las comunas en sus posibilidades y recursos, hasta que estas se apropien instrumentalmente del proceso.

- Se cuenta con un diagnóstico que podría contribuir al fortalecimiento de las organizaciones participantes para desarrollar sus propios objetivos en el marco de la convención internacional.

- Como resultado de este emprendimiento, se contaría con personas comprometidas con la tarea, en una red espontánea de voluntarias y voluntarios (muchos/as de ellos/as profesionales destacados de nuestro medio) que se constituyó para esa oportunidad.

- Otra fortaleza, la constituyó la gimnasia adquirida en la implementación del programa, tanto a nivel metodológico como presupuestario. Esto es, la adaptación activa a las diversas realidades de la provincia, el conocimiento de la articulación transversal entre organizaciones estatales y no gubernamentales, las dificultades de sus circuitos administrativos y, fundamentalmente, saber cuándo y con quiénes es posible trabajar.

En síntesis, el Programa de Encuentros de Niños y Adolescentes por sus Derechos, más que una serie de eventos locales y provinciales, constituye un proceso que tiene por finalidad:

- Promover la difusión y conocimiento progresivo y continuo de los derechos de niños, niñas y adolescentes;
- propiciar la elaboración de diagnósticos y propuestas producidos por ellos/as mismos/as, provenientes de diferentes sectores y regiones de la provincia, que permitan orientar las políticas públicas en su favor;
- fortalecer las organizaciones de y para niños, niñas y adolescentes, promoviendo nuevos espacios que permitan la continuidad y apropiación del programa por parte de sus actores.

Por consiguiente, se puede afirmar que los resultados demostraron un alto grado de concreción en su primer año de edición y que, para que se verificara un alto impacto en la comunidad mendocina, sería necesario acompañar los efectos multiplicadores de esas primeras acciones, durante los años subsiguientes.

El paulatino acercamiento, que mediante el programa se logró con los municipios, reveló la necesidad de efectuar un acompañamiento y seguimiento de los niños, niñas y adolescentes que participaron en los encuentros, a fin de garantizar que fueran protagonistas en los cambios que propusieron.

Así también, la capacitación iniciada entre los/as adultos/as que trabajaron para los encuentros, debería completarse y profundizarse -ya que la realidad es dinámica y no se detiene a esperarnos- y habilitar a estos/as promotores/as municipales para reiniciar el ciclo de encuentros municipales y provinciales en lo sucesivo, según el rumbo que aquellos cambios requirieran.

Al tiempo en que estas acciones se produjeran, se debería trabajar orientando al Estado en el desarrollo de políticas, estrategias y acciones que den una respuesta apropiada y pertinente a las necesidades y propuestas enunciadas por los y las participantes en los encuentros de 1997.

Para desarrollar esta tarea deberían estar garantizadas tres condiciones:

1. La primera es que todos los sectores implicados trabajen con similar direccionalidad.
2. La segunda se refiere a que la tarea supone un ejercicio de retroalimentación constante entre una comunidad que desea cambios en la interpretación, regulación y aplicación de sus derechos fundamentales, y su gobierno, que deberá contribuir a administrar estos cambios.

3. Finalmente, la tercera, implica que las dos anteriores condiciones deben comprenderse como un proceso de re-creación cultural.

Estos logros y las perspectivas abiertas, constituyen un compromiso para nuestro colectivo social. Posibilitar que la participación de los niños, niñas y adolescentes tenga presencia y continuidad, que sus derechos fundamentales sean una constante en la cultura de nuestra comunidad y que se constituyan en un mandato para las instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil, es vital para el sostenimiento de nuestro modo de vida, pero lo es aún más para el mayor empeño de hombres y mujeres: la esencia del propio ser humano.

## Recapitulación

*Vale la pena seguir en el desafío, en la provocación que significa asumir al niño como parámetro, y seguir pensando que cuando la ciudad sea más apta para los niños lo será también para todos.*

Francesco Tonucci, op. cit.

Al finalizar los talleres del encuentro provincial de niños/as se programó un juego de roles de conferencia de prensa, en el cual un niño o niña, por cada comuna, se convertía por un momento en periodista, preguntando a los/as adultos/as que escucharon sobre sus problemas más urgentes. Entre ellos/as estaban presentes políticos/as y gobernantes del Ministerio de Desarrollo Social y Salud, de la Dirección General de Escuelas y presidentes/as de los consejos de niñez y adolescencia municipales y provincial. La dinámica se repitió en el encuentro provincial de adolescentes, en esa oportunidad con la participación del gobernador de la provincia.

En ambos encuentros los/as niños/as se despacharon sobre lo que pensaban, mientras que, los y las adolescentes, fueron aún más incisivos/as y precisos/as sobre sus diagnósticos y demandas.

Luego de unos meses, mientras trabajábamos en los resultados de la sistematización, nos enteramos de que el gobierno provincial

había levantado el presupuesto para el programa. La respuesta oficial fue que el Consejo Provincial no era un organismo efector idóneo para llevar adelante un programa de intervención social.

Un tiempo después de mi encuentro con Valentina, le comenté a algunos compañeros y compañeras que trabajaron en el programa, lo que me había dicho ella. Cómo había pensado seriamente en dedicarse al trabajo social. Cómo se había sentido tan valiente para indicarle sus renuncios a los/as políticos/as y gobernantes que habíamos invitado para el juego de conferencia de prensa. Conservaba, todavía un botón-distintivo que habíamos acuñado para todos/os los/as participantes de los encuentros; lo llevaba en su mochila de mano y lo guardaba como un tesoro particular.

Cuando me dijo que la experiencia le había cambiado la vida, no se me ocurrió relacionarlo como un perfecto ejemplo de recreación de uno mismo.

Entonces, cuando comenté acerca del encuentro con ella, resultó que casi todos y todas se habían topado alguna vez con jóvenes y adultos/as que, habiendo participado del programa, hoy, o eran militantes por los derechos civiles, o trabajaban para y por la comunidad.

Varios estaban decepcionados sobre cómo el gobierno había discontinuado la iniciativa. Uno de ellos, “el Negro” Herrero, amigo y compañero incondicional de otros emprendimientos de años siguientes, siempre se refería a la experiencia, diciéndome: “¿Sabe qué, compadre? No importa, valió la pena”.

Y eso que el Negro no conoció a Valentina ni le tocó la suerte de coincidir con alguno/a de los/as participantes. Ni siquiera pude comentarle de ella, falleció hace cuatro años, de un infarto, justo antes de ese episodio.

Hoy me gustaría decirle: Compadre ... No valió la pena, valió la dicha.

## Referencias bibliográficas

Ahualli Guevara, R. (2017). Prefacio. En Reyes Rodríguez, A. *Pensar la Recreación*. (E-book en edición).

Ahualli Guevara, R. (2015). *La Recreación como Práctica de la Libertad*. Laberinto Sur Ediciones.

Astorga, A., Van Der Bijl, B. (1991). *Manual de Diagnóstico participativo*. Hvmánitas – CEDEPO.

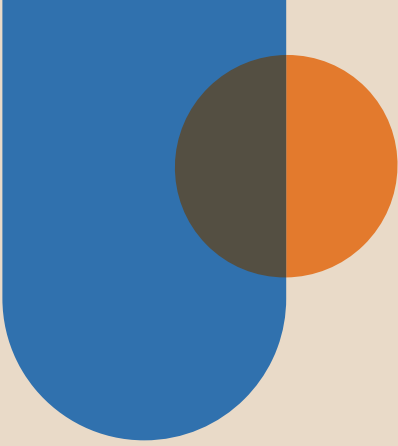
Consejo Provincial de Niñez y Adolescencia de Mendoza - Unicef, Argentina (1998). *Encuentros de Niños y Adolescentes de Mendoza*. CPNA.

López de Ceballos, P. (1989). *Un método para la Investigación - Acción Participativa*. Educación Popular.

Prieto Castillo, D. (1993). *El Autodiagnóstico Comunitario*. CIESPAL.

Sevilla B. (2016). *Participación de la infancia y la adolescencia*. En: <http://comprenderparticipando.com/wp-content/uploads/2016/04/Encuentros-de-ni%C3%B1os-y-adolescentes-de-Mendoza.pdf>

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Editorial Losada - UNICEF.



**PROYECTOS LÚDICOS EN ESPACIOS PÚBLICOS.  
LA EXPERIENCIA DE POLÍTICA PÚBLICA EN CIUDAD DE  
BUENOS AIRES**

Autorxs: **Mariana Rey**  
**Leandro Otero**  
**Francisco Álvarez**  
**Virginia Guardia**  
**Programa Juegotecas Barriales**

Ciudad de Buenos Aires

## Introducción

*Sin el espacio público no existe ciudadanía*

Chiqui González, 2021.

Esta presentación se desprende de la sistematización de la experiencia Juegotecas en Plazas de la ciudad de Buenos Aires desarrollada entre los años 2012 al 2020 por el Programa Juegotecas Barriales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) en articulación con otras áreas gubernamentales. Dicha investigación, realizada por el equipo de supervisión entre los años 2019/2020, hace referencia a los comienzos, al desarrollo e importancia de este tipo de propuestas en espacios públicos.

El marco institucional desde donde se diseñó y se sistematizó el proyecto fue el Programa Juegotecas Barriales en la ciudad de Buenos Aires, que ha sido uno de los pioneros en pensar el juego como parte de la política pública<sup>5</sup> desde el año 2000. En este contexto, el programa además de plantear espacios específicos de juego para niñas y niños se ha propuesto el desarrollo de intervenciones lúdicas en diversos espacios donde transitan las infancias.

Nos interesa en esta oportunidad, a partir de la experiencia desarrollada, hacer foco en la importancia de pensar los espacios públicos en clave de juego, particularmente en las grandes ciudades. Entendemos que es en los ámbitos que habitan y transitan las infancias y desde la intervención de las políticas públicas, donde deben generarse

---

1. Para más información ver ley 415/2000 <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley415.html>



condiciones de posibilidad para que la práctica lúdica se despliegue en forma libre, voluntaria y placentera. En tal sentido, sostenemos que pensar los espacios públicos como lugares de juego, de promoción de hábitos saludables y de encuentro debería ser una cuestión central en las políticas urbanas dirigidas a las infancias y a toda la población.

Pensar el juego, las infancias y los espacios públicos nos convocó a interrogarnos sobre cómo las ciudades, en particular la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) generaban condiciones de posibilidad en clave de construir escenarios que habilitaban el despliegue del juego en los espacios públicos.

El proyecto abordó y vertebró las preocupaciones de los diversos actores que participaron del mismo y que estuvieron centradas en la cuestión de las infancias y su desarrollo saludable, este último entendido en el sentido amplio, es decir, no solo procurar la ausencia de enfermedades sino orientar las acciones a promover que niños<sup>2</sup> y adolescentes puedan crecer y satisfacer sus necesidades sociales, emocionales y educativas.

Todo proyecto se funda en una construcción teórica metodológica y una dimensión política que permite explicar por qué hacemos lo que hacemos, cuáles son los supuestos teóricos de los que partimos; quién lo tiene que hacer y por qué lo hacemos de determinada manera y no de otra, es decir los cómo particulares de la intervención.

Abordaremos a continuación las categorías centrales a las cuales recurrimos para los procesos de formulación y sistematización de la experiencia.

---

2. Lxs autorxs entienden el lenguaje como una construcción social que porta sentidos y representaciones. Por lo cual acuerdan el uso de la x como forma de superar el lenguaje sexista y binario.

## Pensar las niñeces

Partimos de comprender la categoría infancia como una construcción sociohistórica cultural que se instituye en un determinado contexto y momento histórico (Carli, 2006). Esta perspectiva invita a pensar las infancias, ya no como una etapa vital, sino como un espacio social en el que se define la forma de ser niñx<sup>3</sup> en un momento histórico y contexto geográfico, socioeconómico y cultural determinado, invitándonos a pensar en términos de diversidades y diferencias tanto de posibilidades subjetivas, como de condiciones y oportunidades que brinda el contexto para transitar este momento vital.

El paradigma de derechos en el cual se funda toda política dirigida a las infancias indica que, diseñar políticas, programas o intervenciones de/para o con niñxs y adolescentes requiere de un hacer situado, que posibilite que emerja lo singular de cada sujetx y a la vez la oportunidad de la construcción de un sujetx social. En tal sentido toda propuesta, proyecto o actividad debe reconocer su capacidad de agencia y en tanto tal, promover su participación activa y transformadora sobre sí mismxs, sobre su entorno y sobre las propuestas dirigidas hacia ellxs. Esto no implica correrse de la responsabilidad que, como adultxs, organizaciones y Estado, se tiene respecto de garantizar tanto el ejercicio pleno de sus derechos como su desarrollo integral, su inclusión en los ámbitos de la cultura y de los espacios sociales.

Es aquí donde se recupera la dimensión política de las acciones, programas y de las micro intervenciones. Ninguna intervención es neutra, por lo cual partimos de reconocer la intencionalidad de las mismas, orientadas a interrogarnos sobre cómo pensamos lxs sujetxs con los que trabajamos y qué sujetxs estamos promoviendo con lo que hacemos.

---

3. Lxs autorxs entienden el lenguaje como una construcción social que porta sentidos y representaciones. Por lo cual acuerdan el uso de la x como forma de superar el lenguaje sexista y binario.

## Enfoque de derechos y políticas públicas

Tal como señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), todas las medidas que tengan potencial para afectar a niños, niñas y adolescentes deben ser sustentadas en los estándares de derechos humanos consagrados a nivel internacional. “Asimismo, deben contemplar los principios de interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, que requieren la adopción de un enfoque integral que contemple a la infancia en sus diferentes dimensiones y complejidad” (2019, p. 5).

Desde allí que las acciones desarrolladas por el Estado deben abordar las cuestiones vinculadas a niñas y adolescentes en pos de procurar su mayor bienestar, atendiendo al derecho a la salud (Art. 24). La Convención de los Derechos del Niño (CDN) compromete a los Estados parte a reconocer el derecho de niñas y adolescentes al más alto nivel posible de salud y a tomar medidas para asegurarlo, en particular combatiendo las enfermedades y la malnutrición (1989). En este sentido, se debe promover que niñas y adolescentes vivan y se desarrollen en entornos saludables que incentiven elecciones de vida que favorezcan su salud.

En esta clave se enlaza el artículo 31 de la CDN (1989) que reconoce el derecho de niñas y adolescentes “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”. Hay evidencia creciente de que el incremento del tiempo dedicado por niñas y adolescentes a actividades electrónicas o frente a las pantallas (incluidas muchas formas de marketing digital implícito y explícito) reduce el tiempo dedicado a la actividad física, disminuye los patrones de sueño y aumenta los niveles de obesidad y otras enfermedades relacionadas. En similar sentido, el Comité de los Derechos del Niño (2013) recomienda a los gobiernos tomar acciones para regular las actividades frente a pantallas y el marketing de alimentos y bebidas de bajo valor nutricional. Asimismo, los insta a desarrollar entornos saludables y medidas integrales de regulación de las ofertas de consumo y de promoción de la actividad lúdica, recreativa y deportiva en espacios públicos.

## Prácticas lúdicas y espacio urbano

El juego como práctica de lxs sujetxs integra la cultura de la comunidad donde se insertan y de la cual forman parte. Huizinga (2010) sostiene que la cultura humana brota del juego y en él se desarrolla. También, el juego como toda actividad humana porta una dimensión social, se construye, se despliega con unx otrx. “El juego no es una dinámica interna del sujeto, sino que es una actividad dotada de una significación social precisa que, entre otras cosas, debe ser objeto de un aprendizaje”, afirma Brougère (2013, p.1).

Si bien sostenemos la importancia de jugar en la vida cotidiana de todas las personas, más allá de su edad, resulta indiscutible la centralidad que la actividad lúdica tiene en la infancia. Múltiples disciplinas y autorxs abordan la importancia del jugar en el desarrollo infantil y sostienen que la capacidad de jugar está íntimamente relacionada con el desarrollo cognitivo, la capacidad creadora y el bienestar social y emocional. Asimismo, el juego resulta un ámbito de producción de saber, de organización social y de construcción de experiencias superadoras de lo cotidiano (Enriz, 2014).

El jugar, en tanto práctica que desarrollan niñxs, adolescentes y adultxs, está cargada de sentidos, posibilita la experimentación de la libertad, la imaginación y la creatividad y a la vez permite apropiarse de la cultura y transformarla; en cuanto práctica social se plantea como un campo de ensayo de relaciones sociales (Guardia *et al.*, 2017). La dimensión ficcional del juego, el “como si” posibilita experimentar diversos escenarios, jugar a ser otrx e introducir la diversidad como un valor.

Teniendo en cuenta esta importancia, cabe preguntarnos en qué medida la ciudad promueve, habilita o genera condiciones para que el mismo se despliegue. ¿Se piensa la ciudad en clave lúdica? ¿Cómo se plantean los espacios públicos para el despliegue de esta práctica?

Los espacios públicos en las urbes están concebidos como ámbitos de apropiación social, donde transcurren las actividades cotidianas y la vida colectiva. Desde la perspectiva sociocultural el espacio público es definido como el lugar común que se conforma como una oportunidad de encuentro, de socialización y de expresión comunitaria, donde las personas se relacionan con su entorno físico y social, entrelazan la historia singular con la colectiva (Ramírez Kuri, 2003; Valera, 1999). Es, a su vez, un campo de disputas, de lucha de intereses y culturas. La apropiación del espacio por parte de las personas que habitan la ciudad permite el encuentro, el poder estar juntos en la diversidad y el pensarse como parte de una comunidad en ejercicio de ciudadanía.

Al respecto, Abad (2011) sostiene que:

Resignificar los espacios urbanos a través del juego, es inducir una percepción de la ciudad asociada a la experiencia humana que genera también representaciones de identidad social y cultural, pues el espacio lúdico no es solamente un lugar físico sino también un espacio simbólico como escenario de los procesos de vida (p. 1).

117

Abordar la relación de las infancias con la ciudad parte de reconocer que la transitan, la viven y se relacionan con sus espacios, con desiguales posibilidades de acceso a bienes y servicios básicos. Sumado a estas desigualdades de accesibilidad, la ciudad, en tanto centro urbano, presenta condiciones que intensifican las dificultades de acceso al juego de niños y adolescentes. En este contexto, las infancias ven limitadas las posibilidades de desplegar experiencias lúdicas (Pavía, 2006), con un grado de libertad menor para jugar (Sarlé, 2016), o con sus juegos dominados y regulados (Calmels, 2018).

Estas dificultades han sido tematizadas por diversxs autorxs que podemos resumir en:

- Las cuestiones vinculadas a la seguridad urbana, conlleva a limitar el uso del espacio público por parte de niños y adolescentes (Comité de los Derechos del Niño, 2013; IPA, 2010).

- La fragmentación urbana y las desigualdades sociales presentes en la ciudad y entre sus habitantes dan lugar a una gran diversidad en términos de acceso a infraestructura y servicios por parte de lxs niñxs y sus familias, pero también formas diferentes de vivir las ciudades (Gülgönen, 2006).
- El diseño y planificación urbana se asume desde una perspectiva adultocéntrica. Lxs adultxs no siempre son conscientes de la importancia del juego para niñxs y adolescentes, no como forma de distracción sino como práctica central para su desarrollo.
- La falta de espacios públicos adecuados donde se pueda jugar (Comité de los Derechos del Niño, 2013).
- Las representaciones sociales respecto del valor social del juego en la infancia, priorizando los espacios de aprendizaje formal o limitándose a la asistencia nutricional básica (Arrausi *et al.*, 2017).

## Gestión e implementación del proyecto

El proyecto de intervención en el espacio público se configuró desde distintxs actorxs gubernamentales con distintas miradas y objetivos que debieron confluír y, para su implementación, se convocó a una organización no gubernamental.

El equipo de trabajo que llevaba a cabo el proyecto estaba conformado entonces por tres actorxs que se planteaban una intervención desde la gestión asociada: el Programa Estaciones Saludables (PES), el Programa Juegotecas Barriales (PJB) y la Asociación Civil Recreación, Educación y Autogestión en Red (REDAR).

Entendemos la “gestión asociada” como “redes mixtas socio-gubernamentales” (Poggiese, 1999), como modos específicos de planificación y de gestión, realizados en forma compartida entre organizaciones estatales y de la sociedad civil, en su sentido más amplio.

Para su implementación se conformó un espacio donde se establecieron claramente los roles y responsabilidades, donde lxs diversxs actorxs tuvieron una participación en los niveles de su competencia y aportaron a la consolidación del proyecto.

Esto implicó desde el Programa Juegotecas Barriales una apertura a nuevos escenarios para desplegar el derecho a jugar y el diseño de una propuesta enfocada en la particularidad de llevarse a cabo en un espacio público, con población rotativa y donde se requería conjugar la centralidad del juego con la promoción de hábitos saludables.

Cada uno de estxs actorxs asumió distintas responsabilidades con respecto a la planificación, supervisión y ejecución de este.

En términos de planificación y gestión del proyecto podemos reconocer cuatro niveles:

- El primero vinculado al diseño y planificación estratégica a cargo de las dos áreas gubernamentales (PES y PJB).
- Un segundo nivel vinculado a la planificación específica de las actividades lúdicas recreativas y de la conformación de los dispositivos en cada parque. En este escenario de gestión se incorpora la Asociación Civil REDAR a lxs otrxs dos actorxs, quien aportó su experiencia en este rubro.
- La implementación, como tercer nivel de gestión, fue llevada a cabo por REDAR incluyendo la compra de materiales, contratación del personal y planificación de las tareas a realizarse en las Juegotecas basadas en el proyecto elaborado por el PJB.
- La supervisión y monitoreo estuvo a cargo del PJB a través de un equipo de supervisorxs.

En el marco del diseño del proyecto y a partir de considerar la importancia que tenía cada una de las personas que participaban y para que se pudiera desplegar las actividades en consonancia con los principios que sustentaron la propuesta se planteó un plan de capacitación continua.

La definición del plan de capacitación incluyó diversos aspectos, tales como:

- Transmitir del proyecto, misión, visión y objetivos,
- detectar necesidades de capacitación (herramientas/recursos lúdicos etc),
- y recuperar los emergentes de las supervisiones y análisis del proceso de implementación.

Durante el año se realizaban una o dos capacitaciones donde participaban el personal de cada estación, facilitadorxs lúdicxs y difusorxs. Las mismas fueron planificadas desde el equipo de supervisión (PJB) y coordinación de REDAR, y abordaban problemáticas y/o emergentes detectados en el campo.

Estas capacitaciones fueron pensadas desde la gestión del proyecto como centrales en el marco del trabajo para desplegar intervenciones sustentadas en el respeto por niñxs, en la valoración del juego y la importancia de la figura adulta para generar condiciones de posibilidad para que se despliegue en un marco de libertad. Asimismo, se pensaron estos espacios de capacitación como oportunidad para revisar y mejorar las prácticas a partir de lo que surgía en cada espacio como emergente. Por tal motivo las mismas se desarrollaron en días y horarios laborables de los equipos como parte de la tarea requerida a los mismos.



El proyecto comenzó a desarrollarse en el año 2012 con una experiencia piloto en tres plazas: Rosedal, Centenario e Indoamericano, para pasar rápidamente, a finales del mismo año, a ser 10 plazas en toda la ciudad de Buenos Aires, distribuidas en diversos espacios:

- Zona Sur: Parque Indoamericano, Parque Avellaneda, Parque Chacabuco, Parque Patricios.
- Zona Centro: Parque Centenario, Parque Los Andes.
- Zona Norte: Parque Saavedra, Plaza Rubén Darío, Parque Tres de Febrero que incluye dos estaciones en Rosedal y Golf.

Durante la primera etapa del proyecto los espacios de juego funcionaron sábados, domingos y feriados; posteriormente a partir del 2015 comenzaron a funcionar sólo los domingos durante 4 horas a la tarde, variando el horario entre verano e invierno. Entendemos que dicha reducción ha estado vinculada a las posibilidades y prioridades presupuestarias del área responsable del Programa (PES) más que a una evaluación negativa respecto del impacto de la propuesta.

La actividad estaba dirigida principalmente a niñxs y adolescentes; proponiendo además la integración a partir del juego a lxs adultxs responsables de su cuidado. La participación de lxs niñxs y las familias era libre y voluntaria.

Para el desarrollo de cada Juegoteca se conformó un equipo de tres o cuatro facilitadorxs lúdicxs y unx difusorx, cada unx de ellxs con tareas diferenciadas:

- Planificación, armado y distribución del material en el espacio. El armado de cada plaza se montaba a partir de diversos espacios o sectores que se definían en función de materiales, propuestas y población

- Deportivos: cancha de fútbol, de fútbol tenis, de vóley, juego de tenis orbital y básquet, entre otros.
- Plaza blanda: mecedor doble, mecedor simple, tobogán, circuito de psicomotricidad, pizarras con tizas, emboques, pelotitas de peloteros.
- Juegos tradicionales: como el tejo, sogas, elásticos, zancos de madera, metegol.
- Inflable: que permanecía habilitado durante toda la tarde menos en los momentos que se realizaba algún juego grupal, masivo o saludable, cuando generalmente se cerraba el acceso para una mayor convocatoria, salvo que el mismo fuera parte del juego.
- Equipo de sonido: como soporte musical, difusión y coordinación de actividades masivas.

A su vez, la jornada estaba planteada en distintos momentos, que se iban adecuando en cada espacio y la singularidad que presentaban.

- Recepción y juego libre: Momento donde unx difusorx recorría la plaza para invitar a las familias al espacio. Lxs facilitadorxs lúdixs recibían a lxs chicxs presentando las distintas propuestas, abriendo el espacio para el juego libre en donde cada niñx elegía a qué jugar, con qué jugar y con quién jugar con el acompañamiento del equipo de facilitadorxs lúdixs. Ya que se trataba de espacios abiertos en donde lxs niñxs y familias entraban y salían, el momento del juego libre permanecía disponible durante toda la jornada, y el equipo se organizaba para que, durante los demás momentos, quedara algún adultx disponible para sostenerlo.

- Juegos grupales: Juegos coordinados por lxs facilitadorxs lúdicxs en los cuales se convocaba a todxs a jugar juntxs, por ejemplo: juego con pelotas, juegos de persecución, juegos tradicionales, etc.
- Juegos masivos: Similares al juego grupal, pero en este caso se extendía la invitación a toda persona que estuviera en la plaza, promoviendo el espacio de juego entre adultxs y niñxs. Los juegos masivos se realizaban dos veces durante la jornada teniendo en cuenta los momentos de mayor concurrencia. Por ejemplo, cinchadas, olimpiadas familiares, etc.
- Juego saludable: Actividades lúdicas planificadas donde se transmitían conceptos básicos de nutrición y hábitos saludables. En esta actividad también se invitaba a la familia a participar.
- Cierre: A modo de cierre se realizaban juegos masivos convocando a todxs lxs presentes y se difundían las actividades que se realizaban todos los domingos en dichos espacios.

Una vez terminadas las actividades, se realizaba el desarme y guardado de materiales.

## **Ampliación de las propuestas: Eventos y vacaciones de invierno**

A partir de los resultados obtenidos en la implementación del proyecto se fueron acordando la realización de eventos masivos y vacaciones de invierno manteniendo la misma dinámica del proyecto cuya sistematicidad y formato fue variando año a año de acuerdo a los requerimientos del PES.

Estas actividades se iniciaron en el año 2014 en forma experiencial y dada la positiva repercusión de las mismas se comenzaron a incluir en la planificación y presupuesto de los años siguientes.

Para poder atender la demanda particular, que implicó la alta concurrencia de público en los eventos, se incrementó tanto el material lúdico como los equipos de facilitadorxs y difusores y en algunas oportunidades se incorporaron unx coordinadorx y conductorx de la actividad.

Así, por ejemplo, se participó de la reapertura de la pista de atletismo de Parque Chacabuco, de la Feria de las Comunidades, el Campeonato del Asado, la Feria de Mataderos, Día del derecho a jugar, Día de la salud, entre otros.

Estas propuestas concentraban gran cantidad de público dada la gran difusión que tenían y se integraban a eventos mayores donde había una mayor oferta de actividades.

### ***Vacaciones de invierno***

Durante las dos semanas del período de receso escolar de invierno el proyecto desarrollaba actividades de lunes a viernes de 13 a 17 h. Esta propuesta se sumaba a la oferta de los días domingos que se mantenía durante todo el año.

La actividad se desarrollaba en tres parques seleccionados en lugares estratégicos de la ciudad (Rosedal en zona norte, Centenario en zona centro y Parque Patricios en zona sur) todos con playones para poder armar la actividad, siendo esta una particularidad importante ya que solo se podía suspender la actividad en caso de lluvia y no por terreno anegado. Dado que en el período de vacaciones de invierno se preveía la concurrencia de mayor cantidad de público, se incrementó el equipo y los materiales en las tres estaciones.

***Equipos en los dispositivos.*** Los equipos estaban conformados por difusorxs y facilitadorxs lúdics de distintas trayectorias formativas y experiencias que posibilitaron construir una mirada complementaria nutriendo y diversificando las dinámicas de juego.

Presentamos una descripción de los distintos roles que se despliegan en cada espacio de juego en plazas:

- **Difusorxs:** promover las actividades de la juegoteca y la estación saludable. Realizar una toma de datos de lxs adultxs responsables de niñxs participantes, la cual era voluntaria y sólo a fines estadísticos.
- **Facilitadorxs lúdicos:** Armar y desarmar las plazas, planificar y llevar adelante las dinámicas lúdicas en cada encuentro, acompañar y promover los distintos momentos de juego que se dan en el espacio.

**Supervisión y Monitoreo.** Como parte de las responsabilidades de supervisión y monitoreo de la propuesta se diseñó un proceso a través del cual el Programa Juegotecas designó tres supervisores a cargo de recorrer los parques observando que el personal, los materiales y las actividades respondieran a lo planificado en el proyecto.

A su vez, la ONG contaba con dos coordinadorxs que aseguraban que todos los domingos esté el personal acordado en las plazas, la reposición de materiales y revisión de las tareas ejecutadas.

## **Algunas mediciones cuantitativas**

Como parte del proceso de sistematización de la experiencia nos propusimos visibilizar el alcance de la misma, para lo cual seleccionamos algunos datos que permitieron hacer referencia a la participación general de la comunidad en la propuesta.

Esta información fue relevada semanalmente en cada una de las plazas donde se desarrolló la actividad, y permitió recuperar cuestiones coyunturales (clima, estado del espacio, otras propuestas, etc.) que podían impactar en el desarrollo de la actividad. Este relevamiento posibilitó realizar evaluaciones de proceso de cada propuesta y sugerir o elaborar estrategias para optimizar las prestaciones.

Se entiende que los datos relevados no responden a una evaluación de impacto ya que es muy difícil identificar y medir con seguridad cuál es la parte del cambio observado que puede considerarse como consecuencia de una intervención específica, pero sí permite conocer el alcance del programa en cada territorio y la apropiación del mismo por la comunidad.

Tabla N°1

*Prestaciones, periodicidad y asistencia anualizada de las actividades.*

AÑO	CONCURRENTES	CANTIDAD DE PLAZAS	PERIODICIDAD
2012	56.282	Inicial, 3 plazas Final, 10 plazas	Sábado, domingo y feriado
2013	86.145	10 plazas	Sábado, domingo y feriado
2014	174.488	10 plazas	Sábado, domingo y feriado
2015	111.725	10 plazas	2 meses. Sábado, domingo y feriados. 7 meses. Domingo
2016	46.242	10 plazas	Domingo
2017	57.316	10 plazas	Domingo
2018	76.620	10 plazas	Domingo
2019	74.236	10 plazas	Domingo

*Fuente: elaboración propia (2020).*

También se consideró central poder recuperar la perspectiva de las personas que participaban del espacio de juegoteca. Partimos de entender que, en todo proceso de conocimiento o reflexión sobre la praxis, la perspectiva de lxs actorxs y sujetxs que participan es central. Por lo cual, recuperar su visión y ponerla en diálogo y tensión con las

de quienes diseñan e implementan la propuesta permite incorporar la diversidad de miradas y explicaciones sobre un mismo fenómeno.

Para tal fin, se diseñó un instrumento - encuesta- para realizar a referentes adultxs y unas preguntas orientadoras para trabajar con niñxs que participaban de la actividad, que permitiera abordarse en diversos formatos (preguntas individuales, en pareja, en ronda, etc.).

La consulta a las personas referentes adultas estuvo orientada a conocer:

- Las motivaciones que lxs acercaban a las Juegotecas en Plazas,
- la frecuencia de asistencia a los espacios,
- el conocimiento del programa y otros dispositivos similares,
- la relación de proximidad con el dispositivo,
- la valoración del mismo y sugerencias.

A lxs niñxs y adolescentes se les consultó sobre las actividades que más valoraban del dispositivo y sobre propuestas y sugerencias a incorporar al mismo.

Los resultados que nos interesa recuperar en esta oportunidad dan cuenta de que:

- Quienes participaron en su mayoría concurrían siempre a la misma juegoteca desconociendo que el programa contaba con 10 dispositivos distribuidos por toda la ciudad. Esto resultó un hallazgo que interpeló respecto de las formas y canales de difusión del proyecto.

- Las familias se apropiaron y participaron de las propuestas que se realizaron en un radio cercano donde transcurre su vida cotidiana.
- El 68% concurrían a las actividades siempre o frecuentemente, lo que permite considerar que tenían una positiva valoración de la propuesta.
- Las personas adultas consultadas valoraron especialmente la posibilidad de que niñxs socialicen y compartan actividades.
- Destacaron como valor la presencia del equipo que proponía y facilitaba las actividades ya que sentían que niñxs podían jugar libremente, pero en un espacio cuidado.
- Hicieron énfasis en la diversidad de propuestas más allá de lo que ofrece la plaza como espacio público, y que las mismas fueran para todas las edades.

Lxs niñxs expresaron que lo que más le gustaba era:

- La diversidad de propuestas.
- Que las misma se desarrollaban al aire libre.
- La posibilidad de encontrarse con pares a jugar, aunque no fueran conocidxs.

También propusieron:

- Otras actividades y nuevos materiales para brindar en los espacios, compartiendo sus experiencias y juegos.
- Que se ampliara a otras plazas de la ciudad.
- Que funcionara más días.



## A modo de cierre

La implementación de espacios de juego en las estaciones saludables, se integra al entramado de propuestas orientadas a promover el derecho al juego de todas las personas, y en particular de niñxs y adolescentes, que se desarrollan en la ciudad de Buenos Aires con centralidad del Programa Juegotecas Barriales creado por ley 415/2000.

El derecho a jugar de niñxs y adolescentes tiene su soporte normativo en el art. 31 de la Convención de los Derechos del Niño (1989), ley 26061 art. 20 y ley 114 art. 6 y 30. En este sentido, los objetivos del Programa planteados en la ley 415/2000 se orientan a potenciar y re-dimensionar el lugar de niñxs y adolescentes en la ciudad; generar espacios lúdicos y recreativos en cada barrio, sostener a través del juego un espacio saludable que fortalezca la construcción de estrategias para abordar los problemas de la vida cotidiana y ayudar al fortalecimiento de las relaciones familiares y comunitarias, son el sustento y fundamento del presente proyecto.

El proceso de sistematización realizado nos ha permitido concluir que:

- Son centrales las intervenciones activas y medidas positivas del Estado y las organizaciones de la sociedad civil en pos de promover la recuperación del espacio público como espacio para jugar.
- Las propuestas o proyectos de intervención lúdica en espacios públicos deben tener un fuerte componente territorial. El acceso y participación está íntimamente ligado a la cercanía, como parte de las formas que despliegan las comunidades del uso del espacio público, por lo cual cada espacio debe ser pensado desde una perspectiva situada que recupere la singularidad de cada territorio.
- Parte de la valoración por parte de lxs participantes adultxs está vinculada a la propuesta lúdica enlazada con el cuidado

de niños y la posibilidad de socialización dentro de un espacio de libertad.

Consideramos que el derecho a jugar no se restringe a las infancias, entendemos que es un derecho de todas las personas, más allá de la edad, y que debe ser promovido activamente en el espacio público con medidas positivas desde el Estado.

Para finalizar, entendemos que el desarrollo de acciones concretas en el espacio público en pos de aportar al despliegue de propuestas lúdicas y hábitos de vida saludables es una tarea central e imposterable al momento de pensar ciudades que integren a quienes viven en ella en un entorno sustentable. Tal es el caso de diversas experiencias desplegadas en otras localidades y que proponen corredores de las infancias o saludables<sup>4</sup>.

---

4. La experiencia de corredores se viene desarrollando en ciudades como La Plata, Neuquén, Rosario, Mar del Plata, entre otras.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J (2011) La ciudad lúdica: interpretación creativa de los espacios urbanos a través del juego. *Ciudades creativas Creatividad y Sociedad*, septiembre 2011 número XVII
- Arrausi, L. y Guardia V. (2017) Los espacios lúdicos como espacios de protección de derechos. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos
- Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York (1989, 20 de noviembre) Convención Internacional de los Derechos del Niño. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Brougère, Gilles. 2013. El niño y la cultura lúdica. En, *Lúdicamente* Año 2 N°4, octubre 2013, Traducción Carolina Dueky Noelia Enriz. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140708035759/3190-17226-1-PB.pdf>
- Calmels, D (2018): *El juego corporal*. Paidós.
- Carli, S. (2006). Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina. Documentos de Trabajo, N.º 15. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Enriz, N. (2014) Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, núm. 24, junio, pp. 17-33 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Guardia V. y Kuiyan A. (2017) Juegotecas barriales en la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Gülgönen, T: (2006) Jugar la ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego en la Ciudad de México. Laboratorio para la ciudad.

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2005, 21 de octubre) Ley N° 26061 De Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Huizinga, J. (2010). Homo Ludens. Emecé Editores.

Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires (2000, 15 de junio) Ley N° 415 Creación del Programa Juegotecas Barriales <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley415.html>

Naciones Unidas CRC/C/GC/17 (2013) Comité de los Derechos del Niño: Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)

Pavía, V. (2006) Jugar de un modo lúdico. Noveduc Ediciones

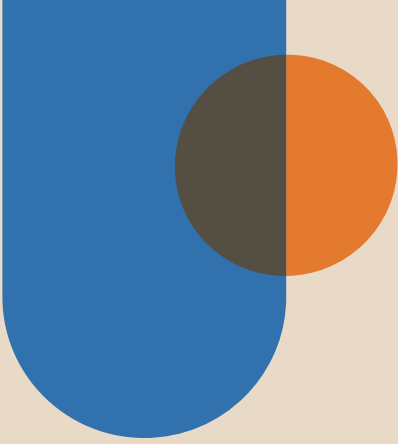
Poggiere H. (1999) El papel de las redes en desarrollo local como prácticas asociadas entre estado y sociedad en Daniel Filmus (comp.) Los Noventa Eudeba/FLACSO

Ramírez Kuri, P. (2007) La ciudad, espacio de construcción de ciudadanía Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública, núm. 7, pp. 85-107 Universidad Central de Chile

Sarlé, P. (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2), 17–28. <http://www.reladei.net>

Unicef (2019) Obesidad: una cuestión de derechos de niños, niñas y adolescentes. Recomendaciones de políticas para su protección. <https://www.unicef.org/argentina/media/4996/file/Obesidad,%20una%20cuesti%C3%B3n%20de%20derechos.pdf>

Valera, S. (1999) Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. Revista Tres al Cuarto, 6, pp.22-24



# EL RECLAMO COLECTIVO EN DEFENSA DEL DERECHO A LA RECREACIÓN

Autorxs: **Julia Gerlero y Patricia Aguirre**  
Universidad Nacional del Comahue, Neuquén



## Introducción

Tempranamente, al establecerse la organización del tiempo social en torno al trabajo industrial, se instala la demanda por “tiempo libre”. La lucha es en función de acortar las horas de trabajo en el día, disminuir los días laborales en la semana, hasta lograr las vacaciones pagadas. Esta primera reivindicación social es por un tiempo que no esté destinado al trabajo fundamentado en la necesidad de descanso ocasionado por la fatiga laboral. Así se alcanza el derecho al tiempo libre que encierra en su propia definición un elemento concreto —el tiempo— y resguarda su libre utilización. Al menos así ha sido considerado desde que éste es masivamente controlado por el reloj.

El derecho a la recreación tiene como base constitutiva el derecho al tiempo libre. Éste es su condición de posibilidad. Croxato (2015) reflexiona que los derechos deben necesariamente asentarse en acciones y recursos materiales que posibiliten y garanticen las condiciones concretas de su ejercicio. Sólo así —explica el autor— los derechos dejan de ser letra formal y vacía, una utopía o promesa, para recuperar su verdadero sentido: humano, real, válido y operativo. En este sentido —junto a Croxato— sostenemos que un derecho que no puede ser ejercido en la práctica es un derecho inexistente. El derecho a la recreación aparece explícitamente formulado en las constituciones latinoamericanas y tratados internacionales, en ocasiones identificado con el ocio, reconocido para niños, niñas y/o poblaciones que se ubican por fuera de la edad económicamente activa, o desplazados del ámbito laboral: personas con discapacidad y jubilados/as. Pero en tales formulaciones no es posible identificar ¿A qué da derecho el derecho a la recreación? ¿Cuál es el bien que protege este derecho? ¿Qué podemos demandar ante su incumplimiento? A diferencia del derecho al tiempo libre que protege el tiempo de no trabajo pago, no

es posible identificar acabadamente aquello que protege el derecho a la recreación. Su simple enunciación no nos sugiere nada concreto, pareciera ser más intangible, más abstracto o bien —podrán opinar algunos— más subjetivo. La coexistencia de diferentes definiciones y caracterizaciones de la recreación y el ocio, colaboran en la imposibilidad de alcanzar inicialmente una definición del fenómeno en perspectiva de derecho.

Desde este marco, nos proponemos identificar en el presente artículo los aspectos que protege el derecho a la recreación, para algunos sectores de la población de la ciudad de Neuquén, Patagonia Argentina. El estudio forma parte de una investigación en curso denominada “Derecho a la recreación: ¿Sólo una cuestión declarativa? Construcciones entre normas y prácticas”. En su caracterización metodológica la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, de diseño flexible. Las fuentes de datos se conforman por: notas de los diarios locales, información en redes sociales, foros participativos organizados por el equipo de investigación, así como documentación oficial. En la indagación inicial, el marco empírico contextual de la investigación, nos devolvió seis casos, de los cuales abordaremos tres en el presente artículo, en los que se evidencia la defensa del derecho a la recreación por parte de amplios sectores de la población neuquina. Su análisis, permitió identificar un rasgo o denominador común en los reclamos: la defensa del espacio para la recreación. A partir de allí la indagación se centró en determinar las diferentes necesidades que sustentan el reclamo, las estrategias que en forma colectiva acuden en la defensa del derecho vulnerado, así como el amparo que en la Carta Orgánica Municipal (1996), pudieran encontrar tanto las autoridades del gobierno como los vecinos de la ciudad.

El recorrido propuesto para el capítulo inicia con una breve descripción de los tres casos en estudio acaecidos en la ciudad de Neuquén (Argentina) ; luego se identifica la necesidad social de recreación como marco para considerar las necesidades presentes en los casos analizados; posteriormente se incorpora la noción de acción colec-

tiva a fin de situar las estrategias llevadas a cabo por sectores de la ciudadanía en defensa del derecho a la recreación; posteriormente se contraponen las obligaciones del Estado municipal con las propias de los vecinos especificadas en la Carta Orgánica Municipal (1996) para finalmente reflexionar sobre el derecho a la recreación en su relación con el espacio/territorio de acuerdo a lo que arroja análisis efectuado a lo largo del artículo.

## Los casos

Partimos de reconocer los hechos que dan origen a los procesos de defensa del derecho a la recreación en la ciudad de Neuquén: 1- Anfiteatro “El Gato Negro”; 2- Espacios ribereños y aguas saludables; 3- Club Social y Deportivo Estrella del Norte.

### **1- Anfiteatro “El gato negro”**

Por ordenanza municipal N° 3164 se declaran De Interés Histórico Municipal a antiguos edificios del ferrocarril situados en el Parque Central de la ciudad. Entre ellos se considera la fosa dónde funcionaba la playa de maniobras del antiguo ferrocarril, destinada a los cambios de dirección de las máquinas de los trenes, y en la que se construyó años atrás un anfiteatro al aire libre. Ubicado a escasos metros de la avenida principal de la ciudad, y rodeado de una arboleda antigua, el anfiteatro administrado por la municipalidad local, es destinado a espectáculos de bandas locales, bailes o espectáculos infantiles. Durante algunos meses el municipio desatendió el mantenimiento del predio hasta que en abril del año 2012 el anfiteatro aparece tapado con escombros y tierra en toda su profundidad, por disposición del intendente municipal. Los primeros vecinos que detectan la situación inician una convocatoria por redes sociales, llamando a “desenterrar” el Anfiteatro. Se trabaja a destajo con picos y palas hasta descubrir totalmente el mismo, lo que supera la intención inicial que era solamente manifestarse en una defensa simbólica: la defensa de la cultura. Es en esos momentos en los que se encuentra semi enterrado



entre los escombros un pequeño gato negro sobreviviente del hecho. A posteriori, y mediante la solicitud de los vecinos “El Gato Negro” quedará plasmado en la ordenanza N° 13033/13, como el nombre que identifique el nuevo espacio. Pasan pocos días, y desde el municipio se ordena nuevamente enterrar el Anfiteatro. Con mayor ímpetu que la vez anterior, los denominados “auto convocados en defensa del Anfiteatro comienzan con las tareas del “segundo desentierro”. Las declaraciones del intendente de la ciudad expresan: “tenemos que cambiar la pasión covachera para una ciudad sin contaminación visual” (Petricio, 2012). Por pasión “covachera” o “cultura covacha” el intendente se refiere a las manifestaciones culturales que se venían dando en el lugar, las que quedan así catalogadas despectivamente como expresiones pobres, oscuras e incómodas. Ante las expresiones del intendente los auto convocados respondían con un “no a la demolición cultural” (Regional, 2012). Luego de diversas acciones colectivas por parte de la ciudadanía, el Anfiteatro es recuperado y administrado por un grupo de vecinos. Asistimos aquí a una problemática que se constituye a partir de la decisión inconsulta del estado municipal de modificar el uso del espacio público. Desde el municipio se considera renovar el Anfiteatro y destinar parte de sus tierras a estacionamiento vehicular. A este fin se diseña una estrategia de desacreditación del uso actual del Anfiteatro aludiendo al desprecio por la cultura popular y se deja el predio parcialmente sin mantenimiento, para luego justificar que al no cumplir su función adecuadamente, es necesario desecharlo.

## ***2- Espacios ribereños y aguas saludables***

Sobre los dos ríos que confluyen a conformar el Río Negro, los ríos Limay y Neuquén, se originan en la ciudad reclamos que se sintetizan en defensa de espacio ribereño, y defensa del espacio acuático en términos de reclamar por aguas saludables para su uso recreativo, entre los usos vitales.

Las aguas del Río Limay ofrecen esparcimiento a las poblaciones que se localizan en sus riberas. En una extensión de aproximadamen-

te 50 km sobre el río se encuentran siete áreas recreativas gestionadas por los municipios locales. La denuncia por la contaminación de las aguas la realiza en las redes sociales un joven guardavida. El mismo advierte del vertido de líquidos cloacales al río, sin tratamiento previo. Como resultado de su posteo, se organiza una manifestación multitudinaria en la ciudad de Neuquén y paulatinamente se conforma un gran movimiento en defensa de las aguas del río con marchas en las distintas localidades ribereñas. Se funda el grupo Los Amigos del Limay y, posteriormente, una comisión en defensa de los ríos con alcance bi provincial. La disputa se plantea en torno a los resultados de potabilidad de las aguas que arrojaban análisis realizados por organismos oficiales y por privados contratados por los/as ciudadanos/as.

Contemporáneamente, sobre la ribera del Río Neuquén se desata otro reclamo. Se argumenta que un barrio cerrado denominado Rincón Club de Campo mantiene una ocupación ilegal de 3000 metros de costa pública. El hecho plantea una restricción e impedimento de uso y goce del río de los vecinos de la ciudad, según la presentación de un funcionario local. El mismo impulsa la inmediata apertura del camino costero, cerrado por un alambrado perimetral que divide la calle pública –Avenida de la Costa- que conecta el barrio cerrado con su vecino –un barrio abierto- denominado Rincón de Emilio. El miembro del Consejo Deliberante de la ciudad decide cortar el alambrado en cuatro oportunidades habilitando la circulación, y en esta tarea se lo encuentra finalmente apoyado y acompañado por vecinos/as del barrio abierto. Luego de cada corte, el alambrado es repuesto por vecinos/as del barrio cerrado. Las acciones se detuvieron en tanto la justicia –representada por funcionarios/as que habitan el barrio cerrado- dictaminó que las acciones del concejal atentaban contra la propiedad privada.

Jurídicamente se discute en estos casos el denominado camino de sirga. El artículo 1974 del Código Civil y Comercial de la Nación Argentina (2014) determina: “Camino de Sirga. El dueño de un inmueble colindante con cualquiera de las orillas de los cauces o sus riberas, ap-

tos para el transporte por agua, debe dejar libre una franja de terreno de quince metros de ancho en toda la extensión del curso, en la que no puede hacer ningún acto que menoscabe aquella actividad. Todo perjudicado puede pedir que se remuevan los efectos de los actos violatorios de este artículo”. Esta nueva versión del Código Civil modifica de 35 a 15 metros el camino de sirga, y en atención a las funciones habilitadas, no existe una voz unánime en cuanto a considerar si la recreación, expresiones comunitarias y culturales, el esparcimiento, la pesca desde las costas, así como el ingreso para bañarse en aguas que atraviesan propiedades privadas pueden ser consideradas en torno a la institución denominada camino de sirga<sup>1</sup>. En consecuencia, la tensa situación que plantea lo relativo al camino de sirga ante un caso concreto como el que estamos presentando, puede interpretarse en los términos que lo hace la crónica del diario local: “Los intereses del country por no perder un milímetro de tierra y mantener su exclusivo ingreso al río se contraponen con el resto de los vecinos que también pelean por el mismo derecho. De levantarse el alambrado, el barrio perdería un hoyo de su cancha de golf y estaría obligado a construir un paredón perimetral. Si esto sucede algunos deberán modificar sus viviendas y achicar piscinas” (Redacción 2018).

Volviendo al relato del caso en 2020, por iniciativa del ejecutivo, ingresa para tratamiento en el Consejo Deliberante un acuerdo para que el Rincón Club de Campo libere la costa del Río Neuquén, se sumó, además, el barrio privado Bocahue. El acuerdo que parecía poner fin a la cuestión fue aprobado por Ordenanza 14.137.

---

1. Cabe mencionar que en la Patagonia las disputas por el camino de sirga se presentan sistemáticamente. Una consecuencia ha sido la muerte del joven Cristian González (30-08-2006) en San Martín de los Andes, provincia del Neuquén, asesinado por encontrarse pescando con dos amigos en costas del río Quilquihue. Se propone que el suceso recuerde el Día Nacional del Libre Acceso y Circulación a las Costas de los Ríos, Lagos y Arroyos, y se convierta en símbolo de la privatización de costas de ríos y lagos, que promueve el nuevo Código Civil y Comercial al reducir el camino de sirga y ampliar derechos de las personas propietarias.

En 2021, a partir de una nueva intervención de vecinos como “multisectorial Bardas Norte”, la Defensoría del Pueblo de la ciudad interpuso un recurso para anular la venta de parte de la costa del Río Neuquén al barrio privado. Según han puesto de manifiesto los/as vecinos/as el acuerdo homologado por Ordenanza 14.137 implicaba (como condición para la liberación de la costa) la venta directa – sin licitación– de 12.052 m2 y la cesión de 80.000 m2 de un área natural protegida. El conflicto sigue vigente.

### **3- Club Social y Deportivo Estrella del Norte**

Desde el año 1997 vecinos/as de un barrio, ubicado en un borde marginal de la ciudad, construyeron una cancha de fútbol –de tierra– para los/as niños/as. Actualmente son aproximadamente 130 los/as niños/as que asisten, entrenan e incluso han tenido participación en las ligas deportivas barriales, practicando este deporte. Así mismo se ofrecen en el espacio otras actividades recreativas para niños/as, adolescentes y adultos/as. Luego de diversos trámites que le fueran requeridos a las autoridades del club, tal como obtener la personería jurídica de la asociación que da origen al mismo, el municipio les ha solicitado que entreguen el terreno para construir el estacionamiento de la nueva sede municipal que se instalará en el barrio. A consecuencia de ello, todas las personas involucradas con el club, como así también vecinos/as solidarios/as, iniciaron acciones en defensa del predio. Finalmente, el municipio dio marcha atrás con el proyecto del estacionamiento en el lugar, modificó la extensión del terreno ocupado por el club, y le cedió el mismo por 20 años más.

## **El espacio público recreativo como necesidad social**

Según Mercer (1973), la necesidad de recreación es una “necesidad social *emergente*” (p. 39) que comienza a visibilizarse cuando las dinámicas de las ciudades modernas obstaculizan las prácticas recreativas cotidianas de los sujetos. En consecuencia, los gobiernos se enfrentan a la demanda de planificación de las grandes ciudades, debiendo

considerar los espacios recreativos públicos como una necesidad social. Mercer (1973) aporta una premisa de interés que nos orienta en torno a caracterizar la necesidad social de recreación: establece que deben existir objetivaciones sociales que orienten la satisfacción de la necesidad. Estas objetivaciones incluyen expresiones concretas tales como infraestructuras, equipamientos y programas, que deben ser desarrollados por los organismos del estado, las que -como analizaremos más adelante- constituyen parte de los “bienes” protegidos por el derecho a la recreación. Lo cierto es que la urgencia por planificar las ciudades da origen al reconocimiento de la recreación como necesidad social y han de ser los estados los encargados de darle respuesta en expresiones concretas<sup>2</sup>. En palabras de Heller (1996) estaríamos ante una necesidad sociopolítica, cuya expresión en la modernidad es el lenguaje del derecho.

De acuerdo al análisis de los casos en estudio, se descubre que al interior de las demandas por conservar, acceder o permanecer en los espacios públicos recreativos, se articulan una serie de necesidades que otorgan sentido al reclamo para el conjunto de ciudadanos/as y caracterizan la necesidad social de recreación. El cuadro N° 1 sintetiza las necesidades identificadas en los casos analizados.

Las necesidades identificadas en el reclamo, constituyen el punto de partida en el proceso hacia la puesta en acto del derecho, ya sea que éste se encuentre formalizado en la norma, o no. Siempre será un conjunto de necesidades, las que por carentes o agraviadas dan paso a un proceso de reivindicación que termina caracterizando el “bien” a

---

2. En este orden, la Declaración y Plan de Acción de Vancouver (1976) sobre el habitat, sugiere a los Estados distintas acciones en función de satisfacer la necesidad de recreación, a saber: reservar terrenos para espacios abiertos, áreas de juego, centros sociales y culturales; establecer canales de participación popular por parte de organismos públicos y grupos privados; brindar programas de capacitación en todos los niveles educativos para desarrollar el liderazgo en actividades recreativas y de esparcimiento desde los vecindarios comunitarios hasta los niveles nacionales; fomentar actividades recreativas apropiadas para las culturas locales, asegurando recursos a través de los programas de desarrollo; entre otras.

proteger en el derecho, es decir aquello que se busca para satisfacer la necesidad. El entramado de necesidades admite diferentes miradas o instancias en las que al enfocar una por sobre otra, nos estaría indicando la definición de un derecho que pueda entenderse como distinto. Es decir, la necesidad de identidad evidenciada en la defensa de un espacio recreativo puede verse como derecho a la identidad o –como en este caso- la necesidad de identidad es parte implícita de la necesidad por el espacio recreativo, o sea un aspecto que constituye el derecho a la recreación. Entendemos que esta dinámica de configuración de un derecho nos está indicando –al momento de estudiar los mismos- la importancia de realizar un análisis minucioso acerca de las necesidades que subyacen en el reclamo para un grupo social concreto, en tanto éstas son el sustento de la lucha por aquél.

Cuadro N° 1  
*Necesidades identificadas en la defensa de los espacios recreativos*

Espacio	Necesidades
Anfiteatro: El Gato Negro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropiación del espacio mediante la posibilidad de establecer la propia estética.</li> <li>- Resguardo de la significación histórica.</li> <li>- Identidad colectiva.</li> </ul>
Ribera de los ríos y aguas saludables	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libre accesibilidad.</li> <li>- Salud.</li> <li>- Seguridad.</li> </ul>
Club Social y Deportivo Estrella del Norte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accesibilidad.</li> <li>- Identidad colectiva.</li> <li>- Contención.</li> </ul>

## **Lo colectivo como estrategia de defensa del espacio público recreativo**

Las demandas por el derecho a la recreación que estamos analizando, se ubican en torno a una de las dimensiones de la acción colectiva identificada como marcos de injusticia. La acción colectiva se configura a partir de que las personas perciben una determinada situación como socialmente problemática -se sienten y perciben agraviadas- y creen que el accionar conjunto puede contribuir a superar la situación (Delgado Salazar, 2007). En los casos que estamos analizando se observa una inmediata consideración por parte de sectores de la ciudadanía a reconocerse involucrados en marcos de injusticia en: la desaparición del anfiteatro; la prohibición de acceso al río; el no cuidado de la salubridad de las aguas; o la disponibilidad del espacio para el club. El agravio aparece denunciado por una persona o por un pequeño grupo. Pero impacta inmediatamente en el conjunto de aquellos/as otros/as que, anónima e individualmente, se sienten afectados/as también, en tanto tienen la capacidad reflexiva de identificarse y pasan a conformar el colectivo. De allí que la respuesta no se haga esperar y movilice acciones conjuntas en defensa de lo que se considera un derecho. Para los casos en análisis, hemos podido identificar un conjunto de acciones mediante las cuales se llevó adelante el reclamo, se otorga visibilidad al agravio y se organiza la defensa colectiva. Las acciones colectivas identificadas en los diferentes casos se presentan en el cuadro N° 2.

## Cuadro N° 2

*Acciones Colectivas en defensa del derecho a la Recreación*

Espacio	Acciones identificadas
Anfiteatro: El Gato Negro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desentierro 1 y 2.</li> <li>- Comunicación por las redes sociales para la denuncia y organización inicial.</li> <li>- Generar una Ordenanza Municipal por parte del Consejo Deliberante con la nueva denominación del espacio “Gato Negro”, Ordenanza N° 13033/13.</li> <li>- Mantener la ocupación del espacio con actividades culturales diversas con convocatoria a toda la comunidad.</li> <li>- Convocatoria a personalidades locales y nacionales para participar en actos de defensa del espacio, entre ellas el Premio Nobel de la Paz, Rodolfo Pérez Esquivel.</li> </ul>
Ribera de los ríos y aguas saludables	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión en los diarios locales y medios masivos de comunicación.</li> <li>- Convocatoria a los/as vecinos/as del barrio lindante.</li> <li>- Denuncia sobre las implicancias de privatizar un espacio público recreativo.</li> <li>- Exigir tratamiento del tema en el Consejo Deliberante.</li> <li>- Denuncias certificadas de los niveles de contaminación de las aguas a los organismos pertinentes y a la opinión pública.</li> <li>- Conformación de una Comisión de vecinos en defensa de los ríos.</li> <li>- Convocatoria a marchas de la ciudadanía en defensa de los ríos en las distintas localidades que los mismos atraviesan.</li> <li>- Exigir compromiso a distintos actores locales: funcionarios, partidos políticos, organizaciones vecinales y no gubernamentales.</li> <li>- Creación de redes sociales específicas –Facebook, Instagram- destinadas a informar permanentemente sobre la temática.</li> </ul>
Club Social y Deportivo Estrella del Norte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asambleas barriales.</li> <li>- Difusión en los diarios locales y medios masivos de comunicación.</li> <li>- Spots por las redes sociales de niños/as, profesores/as y entrenadores/as difundiendo la función comunitaria del club.</li> <li>- Visibilización de la historia del club y sus logros en la contención infanto-juvenil mediante actividades específicas.</li> </ul>



Los/as ciudadanos/as que participaron en estas acciones colectivas evidencian poseer la capacidad de reflexividad la cual radica en producir una controversia respecto de una situación dada, cuya legitimidad se pone en discusión (Delgado Salazar, 2007). Las estrategias de acción colectiva en estos casos muestran la capacidad de organización, creatividad, interacción, comunicación para reclamar por los derechos formalmente reconocidos en la Carta Orgánica (1996). Tales capacidades se articulan en estrategias de una acción política conjunta, por parte de agentes que se encontraban por fuera de esa dimensión. Según Herrera Flores (2008) poseer tales capacidades para reclamar un derecho, es el primer requisito que posibilita el ejercicio del mismo. Así, el reclamo organizado colectivamente se orienta a generar las condiciones materiales e inmateriales que mediatizarán -en este caso- el hecho recreativo, desafiando la representación que del mismo se pretende imponer.

## **La protección de la recreación en la Carta Orgánica Municipal**

145

La Carta Orgánica Municipal (1996) impone deberes y obligaciones al municipio en lo que hace a lo recreativo, a la vez que define los derechos y obligaciones de los/as ciudadanos/as relacionados con el tema. En los casos indagados es el propio Estado municipal el que en sus decisiones produce un impacto negativo sobre el/los derecho/s de los/as ciudadanos/as que debe proteger. Al mismo tiempo encontramos señaladas en la norma municipal, obligaciones y responsabilidades que los/as ciudadanos/as asumieron adecuadamente en defensa del derecho a la recreación –por ejemplo- con relación a las acciones colectivas que los mismos organizaron y llevaron a cabo.

La primera consideración general con referencia a la Carta Orgánica Municipal (1996), es la que pone en evidencia la responsabilidad del estado en torno al acceso a las prácticas recreativas de la población, según el subtítulo Recreación, Deporte y Turismo Social, artículo 29:

*La Municipalidad posibilitará el acceso de toda la comunidad a las actividades físicas y recreativas en sus múltiples formas: deportivas, culturales, turísticas y de carácter social. Estimulará todas las acciones que provengan de la comunidad y en especial las destinadas a niños, adolescentes, jóvenes, discapacitados y personas de la tercera edad, orientando los programas preferencialmente a la atención de los sectores de la población con menores recursos. Fomentará las actividades deportivas y físicas de orden comunitario que se encuadren en los tres niveles evolutivos: iniciación, desarrollo y alto rendimiento, favoreciendo las correspondientes al nivel de iniciación.*

Por citar sólo un aspecto, en tanto el artículo es de aplicación en la totalidad de los casos analizados, el municipio obstaculiza el desarrollo de actividades deportivas de orden comunitario -principalmente las de iniciación- al intentar destinar para otros usos, tierras bajo tenencia del Club Social y Deportivo Estrella del Norte. Se considera que el municipio en ese caso, actúa contrariamente al fomento y estímulo de acciones destinadas a niñas, niños y adolescentes que promulga el artículo citado.

A modo ilustrativo, se presenta en los cuadros N°3, 4, y 5 elaborados a los fines del presente artículo, sintetizando los enunciados de la Carta Orgánica Municipal (1996) que en forma más evidente se corresponden con cada uno de los casos en estudio. En atención a la indivisibilidad e interdependencia de los derechos, se aclara que la propuesta de los cuadros y la explicación posterior, tienen la única pretensión de referenciar el análisis de los casos propuestos. En ningún sentido tienen la pretensión de brindar un análisis exhaustivo del documento en relación al tema.

Cuadro N° 3 - Asociado al Anfiteatro El Gato Negro	
Art. 9	Son deberes y derechos de todos los vecinos: 2) resguardar y proteger el patrimonio histórico, material y cultural del ejido municipal.
Art. 32	La Municipalidad garantizará a todos los habitantes el acceso a las manifestaciones culturales, en el más amplio marco de pluralismo y respeto por la libertad de expresión, favoreciendo la consolidación de la identidad cultural de la ciudad..
Art. 34	Declárase patrimonio cultural de interés municipal, los documentos, monumentos, lugares o conjuntos arquitectónicos y sus entornos paisajísticos de propiedad pública o privada, que se consideren de interés cultural. Una ordenanza reglamentará la aplicación de este Artículo.
Cuadro N° 4- Asociado a los ríos	
Art. 9	Son deberes y derechos de todos los vecinos: 5) evitar la contaminación ambiental y participar en la preservación del medio ambiente; (...) 10) vivir en un ambiente sano.
Art. 16	Es competencia Municipal: 33) Preservar, mejorar y defender el ambiente.
Cuadro N° 5 - Asociado al Club Social y Deportivo Estrella del Norte	
Art. 18	El municipio "(...) garantizará la no discriminación de adolescentes y jóvenes, promoviendo en forma activa y prioritaria espacios para el estudio, capacitación para el trabajo, recreación e integración social de los mismos".
Art. 19	La municipalidad instrumentará en materia de calidad de vida del niño, del adolescente y sus familias, las siguientes acciones: 1) Las que impliquen el cumplimiento de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño incorporada a la Constitución Nacional. 4) Las que formulen programas que integren el juego, la recreación y el deporte a la actividad cotidiana de los niños y adolescentes, como parte de una atención integral que contemple la iniciación en el conocimiento, el cuidado de sus vínculos afectivos y aspectos formativos generales.

Del articulado, es posible inferir como las obligaciones del Estado Municipal se ponen en tensión con las responsabilidades y derechos de sectores de la sociedad civil. Por parte del Estado Municipal se verifican acciones que contradicen la preservación del patrimonio histórico, la defensa del ambiente, y el fomento de prácticas recreativas para la niñez y adolescencia que le impone la norma. A su vez parte de los artículos fundamentan la actividad colectiva que asumieron sectores de la ciudadanía irrumpiendo en el plano político en defensa de sus derechos: responsabilidad en el resguardo y protección del patrimonio histórico de la ciudad; preservación del medio ambiente sano, entre otros mencionados en acuerdo con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989). En los casos analizados se evidencia -tal cómo señalamos con anterioridad y se detalla en el cuadro N° 2- que los/as ciudadanos/as demuestran poseer capacidades para definir estrategias en defensa del derecho a la recreación, a partir de reconocer la controversia que la intervención municipal en el espacio público genera. Más aún, es la ciudadanía quien realiza acciones ejemplificadoras en este sentido. Así queda demostrada la importancia de la participación y empoderamiento de los/as ciudadanos/as para que los derechos ambientales, culturales y recreativos tengan operatividad y no queden como una buena intención de las normativas. Estas manifestaciones por parte de la ciudadanía también son fuente de información y discernimiento en pos de cualificar las condiciones necesarias para el ejercicio de esos derechos, tal el imperativo en nuestro campo de conocimiento. A su vez la tensión que se plantea entre los/as ciudadanos/as y el Estado muestra como para pasar desde la abstracción normativa a la eficacia práctica, se requiere una mediación política y social compleja, pero ineludiblemente necesaria (Serrano Vázquez, 2013). Desde la perspectiva de la política pública lo anterior exige que el Estado se replantee cómo hacer lugar a la participación de todos los sectores sociales afectados por ella, y, en el caso concreto de la recreación, pueda reconocer su importancia en cuanto a que es una necesidad social con diversidad de manifestaciones.

## Conclusiones

Los casos presentados ponen en evidencia que el derecho a la recreación en nuestra ciudad se ha ido consolidando soterradamente. La acción colectiva de la ciudadanía da cuenta de su encarnadura en el mismo momento en el que se pretende anular el ejercicio del derecho. No es posible considerar el derecho de una vez y para siempre, su operatividad se cualifica y construye constantemente, a partir de conflictos de intereses percibidos por la ciudadanía como agravios a sus necesidades. El derecho se configura en un proceso ininterrumpido desde normas a prácticas y desde prácticas a normas. Los ciudadanos conquistan derechos que el Estado reconoce, tras luchas sociales y procesos de conflictividades y acuerdos, que van construyendo significados sobre qué es lo verdaderamente importante proteger y cómo protegerlo (Carnovale, 2010).

El denominador común en los casos indagados es la defensa del espacio. Aquí, el espacio físico para la recreación se plantea como el elemento más concreto de las prácticas al momento de considerar a la recreación como un derecho. Así como el derecho al tiempo libre resguarda la utilización del tiempo como expresión medible y en ese sentido tangible; el derecho a la recreación considera en el marco de los casos analizados, la disponibilidad de espacio como expresión concreta de aquello que debe ser resguardado. Pero las implicancias del espacio en torno a la recreación, trascienden la disponibilidad de localización. La sola consideración al espacio como asiento transitorio de las prácticas recreativas está haciendo referencia a una recreación mudable, itinerante y deja desprovisto al hecho recreativo de las necesidades que lo configuran. El hecho recreativo es tal, anclado al barrio, la plaza, la costa del río, la esquina, o el parque en tanto los mismos son referencias de la identidad, el arraigo, y la pertenencia. Su no consideración resiente la experiencia recreativa. Podemos considerar entonces que el hecho recreativo en toda su potencialidad se configura en el territorio de donde emergen las prácticas provistas ya de identidad, pertenencia, arraigo, preferencias estéticas, seguridad, entre otras. La noción de territorio implica entonces mucho más que

“estar” en un espacio físico para realizar una práctica. El territorio será una condición que integra la vivencia recreativa del ciudadano/a, favoreciendo el disfrute.

Podemos establecer en consecuencia que el derecho a la recreación conlleva para los casos analizados, una tarea a modo de autodeterminación territorial. La recreación “desanclada” inhibe parte de la satisfacción y el disfrute propios de lo recreativo. El estudio de lo recreativo en perspectiva de derecho debiera incluir una unidad de análisis mayor que la mera actividad. Demanda la evaluación de la unidad territorial que orienta la consideración de las necesidades asociadas a la práctica. Esa unidad mayor propicia en la vivencia de la práctica recreativa, el reconocimiento de los sujetos como colectivo. A su vez este modo de autodeterminación en el territorio recreativo es ejercicio de ciudadanía, da contenido a la democracia restituyendo posibilidades de ejercicio de libertad, decisión, compromiso, y demanda respeto como seres humanos.

## Referencias bibliográficas

Carnovale, V. (2010). Dimensión histórica de la ciudadanía, clase 1ª. En: Krieger M. (Dir.) Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos. Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina. Cursos virtuales CAICYT. Conicet.

Croxatto, G. Operatividad y Reconocimiento: El problema de la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales en Revista de Derecho Público; 7 -11/2015- ppg. 117 – 163. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica.

Delgado Salazar, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicancias culturales en la construcción de ciudadanía en Universitas Humanística N° 64 ppg. 41 – 66. Bogotá, Colombia.

Genovese, A. Camino de Sirga. En Informe Ambiental Anual 2016. Fundación Ambiental Recursos Naturales. Argentina (FARN).

151

Heller , A. (1996). Una revisión de la teoría de las necesidades. Paidós. Barcelona.

Herrera Flores, J. (2008). La reinención de los Derechos Humanos. Ed. Atrapasueños. España.

Mendizábal, Nora (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa en Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa (p. 65–105). Gedisa. Barcelona.

Mercer, D. (1973). The concept of Recreational Need. Journal of Leisure Research, 5:1, 37-50. Routledge.

Petricio, L. (24/04/2012) Quiroga arrasó el Anfiteatro del Parque Central. Río Negro. <https://www.rionegro.com.ar/quiroga-arraso-el-anfitea->

tro-del-parque-centra-FGRN\_862326/#:~:text=%2D%20Fiel%20al%20  
eslogan%20usado%20por,pulm%C3%B3n%20verde%20de%20  
la%20ciudad.

Redacción. (09/12/2018) Los Vecinos de Neuquén, presos de cuatro conflic-  
tos. Río Negro. [https://www.rionegro.com.ar/los-vecinos-de-neuquen-  
presos-de-cuatro-conflictos-1B6113659/](https://www.rionegro.com.ar/los-vecinos-de-neuquen-presos-de-cuatro-conflictos-1B6113659/)

Regional. (29/04/2012) Cientos de personas “destapan” el Anfiteatro del Par-  
que Central. La Mañana del Neuquén. [https://www.lmneuquen.com/  
cientos-personas-destapan-el-anfiteatro-del-parque-central-n145713](https://www.lmneuquen.com/cientos-personas-destapan-el-anfiteatro-del-parque-central-n145713)

Serrano, S. Vázquez D. (2013). Los Derechos en Acción. FLACSO, México.





# **EL DERECHO A LA RECREACIÓN EN JÓVENES. PROGRAMA ADOLESCENCIA EN CABA**

Autor: **Diego Picco**  
Universidad Nacional de Buenos Aires

El presente trabajo se enmarca en una investigación que vengo desarrollando para mi tesis de maestría en Políticas Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) donde analizo el caso del Programa Adolescencia en la ciudad de Buenos Aires como componente de las políticas recreativas orientadas a la población juvenil de sectores populares.

En otro trabajo (Picco, 2008) me he referido a las políticas recreativas<sup>1</sup> como aquellas intervenciones sociales del Estado que tienen como objeto, ámbito o finalidad, el tiempo libre de distintos sectores y grupos sociales. En este conjunto incluyo las acciones referidas al acceso a espacios de participación, ya sea como espectadores o participantes, vinculados con el deporte, el arte, la recreación y la gestión del tiempo libre, y también aquellas que propugnan un progresivo nivel de autodeterminación en la definición del uso y contenidos de ese tiempo propiciando procesos de creación, imaginación e invención individual y colectivo.

Sin dejar de reconocer las imprescindibles consideraciones y clasificaciones sobre las distintas formas de intervención en este ámbito, su vínculo con la educación y el consumo, su orientación crítica o conservadora, instrumentalista o sustantiva, su función compensatoria o emancipadora, esta conceptualización intenta delimitar este sector de políticas sociales identificando su especificidad y aquellos

---

1. En lo que sigue retomo y reviso la conceptualización realizada en ese artículo. Entiendo como intervenciones sociales del Estado a aquellas acciones que producen y moldean las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales. Aquellas que lo hacen mediante la distribución secundaria del ingreso son concebidas como políticas sociales (Danani, 2009).

aspectos que se encuentran tensionando lo que considero constituye un campo en formación. Subyace a esta idea la noción de campo de Bourdieu (1997; 2000) que refiere a una estructura de relaciones objetivas (con normas y recursos distribuidos desigualmente) y a las significaciones y prácticas que los agentes desarrollan para construir y reproducir el campo. Remite también a la circulación de cierto tipo específico de capital, que constituye la manera en que el campo forma parte del mundo social, sin ser idéntico a él.

La pretensión de esta definición de políticas recreativas es que permita incluir para su análisis todas las políticas y programas que comparten el mismo objeto<sup>2</sup>, para luego analizar cuáles son sus concepciones teóricas subyacentes, su orientación política, sus contenidos y modalidades de intervención y sus efectos sobre la población destinataria. En este sentido, las políticas recreativas constituyen una estrategia de intervención del Estado organizada en torno al placer y al disfrute del tiempo libre de determinados grupos y sectores sociales y expresan la medida y la forma en que la sociedad reconoce el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego, el deporte y la recreación y a participar libremente en la vida cultural y en las artes por parte de sus miembros.

En este trabajo pretendo problematizar los modos en que el mencionado programa reconoce este derecho, al tiempo que participa de la producción de sentido de lo social y de las relaciones entre los grupos sociales a través de la configuración de subjetividades y de las interpretaciones acerca del contenido de la vida deseable para sus integrantes más jóvenes.

---

2. El objeto de una política o profesión es aquel aspecto de la realidad social alrededor del cual se construye su intervención directa y prioritaria, en este caso el tiempo libre de distintos sectores y grupos sociales.

## Acerca del Programa Adolescencia

El Programa Adolescencia (PAd) fue diseñado durante la gestión de Mauricio Macri en la ciudad de Buenos Aires (2008-2009) y constituye “una iniciativa pensada para estimular las potencialidades y la capacidad creadora de los adolescentes a través de la expresión artística, del acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación como una herramienta de integración social, y de la práctica de actividades físicas y deportivas orientadas al desarrollo de la personalidad, el trabajo en equipo y el cuidado de la salud”<sup>3</sup>. Su población destinataria se define desde un recorte etario y socioeconómico, intentando alcanzar a jóvenes de 13 a 21 años que integran hogares vulnerabilizados.

Si bien la población objetivo alcanza un promedio anual de 9000 jóvenes participantes, se trata de una estrategia focalizada que utiliza un índice de vulnerabilidad social para la delimitación de sus beneficiarias/os consistente en la aplicación de una serie de indicadores relativos a la situación laboral, habitacional, educativa y familiar de las/os postulantes<sup>4</sup>.

Plantea un modelo de gestión conjunta entre el Estado y distintas instituciones<sup>5</sup> no gubernamentales con responsabilidades diferenciadas: las instituciones ofrecen instalaciones e insumos para el desarrollo de las actividades, contratan y conducen a su propio equipo técnico y son los responsables directos del desarrollo de las actividades y el trabajo con las/os jóvenes; desde el Estado local se diseñan los contenidos y lineamientos del programa, se selecciona y asigna las/os beneficiarias/os, se financian las becas nominales<sup>6</sup> y los proyectos ins-

---

3. Página oficial del GCBA, consultada el 22/9/2021 en: <https://www.buenosaires.gob.ar/develophumanoyhabitatininezyadolescencia/adolescencia/programa-adolescencia>

4. Durante el período 2011-2019, la demanda efectiva no cubierta por el Programa fue inferior al 20% donde muchos jóvenes no terminaron de confirmar su ingreso al mismo a pesar de resultar seleccionados en una primera instancia. Esto indicaría que el índice propuesto tiene mayor potencia en la asignación de prioridades para ocupar las vacantes disponibles en las actividades y talleres ofertados, que en la delimitación de la población objeto del Programa. Datos suministrados por la Coordinación del PAd.

titucionales y se monitorea el trabajo realizado a través de un equipo de supervisión.

Procura una intervención multidimensional expresada en la formación de equipos de trabajo que incluyen docentes de distintas disciplinas artísticas y deportivas junto a operadoras/es sociales (con formación en psicología, trabajo social, pedagogía, recreación, etc.) cuyas funciones explícitas incluyen el estímulo a la participación en las actividades, el seguimiento individual y grupal de la población destinataria, la orientación en el acceso y permanencia en políticas públicas del área educativa, social y de salud y la intervención directa sobre situaciones de vulneración de derechos.

En el PAd, la recreación ocupa una posición central como objetivo y componente estratégico. Desde el diseño se realizan referencias explícitas al paradigma de promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes y a la noción de interdependencia e integralidad, ubicando al deporte, el arte, la cultura y la recreación como derechos a garantizar en igual jerarquía que la identidad, la salud, la educación y la participación. Desde este marco, se admite a nivel de discurso e implementación, la promoción de actividades recreativas como una línea de acción relevante en jóvenes de sectores populares, reconociendo la cercanía a sus intereses cotidianos y la necesidad de garantizar espacios de calidad donde desarrollarlas.

---

5. Utilizo el concepto de institución u organización de forma indistinta como sinónimo de establecimiento para aludir a “una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández, 1998, p.14).

6. Cada participante recibe una beca mensual (\$650.- en 2021) destinada a cubrir los gastos de viáticos, refrigerio, indumentaria y/o equipamiento para el desarrollo de las actividades.

## La retórica de los derechos como marco de implementación del Programa Adolescencia

Durante el período 2003-2015, asistimos a nivel nacional, a un intento de reconstrucción del Estado social y a su intervención activa en la regulación del mercado, la regularización del empleo, la reconstrucción y extensión de las protecciones sociales, el predominio del lenguaje de los derechos y su ampliación efectiva en los campos civil, educativo y cultural.

Si bien la ciudad de Buenos Aires fue pionera en la conformación de un sistema de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes (Ley 114/98 GCBA), es recién en el 2005, cuando nuestro país finalmente deroga la Ley 10.903, y convierte a través de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, los postulados de la Convención de Derechos del Niño (CDN) plenamente exigibles para el Estado, la sociedad y las familias. La CDN (1989) sienta las bases para el establecimiento de una ciudadanía plena para este grupo etario, reconociéndoles derechos especiales por su condición particular de desarrollo.

En este reconocimiento, el derecho a la recreación, el juego, el esparcimiento, a realizar deportes y participar de la vida cultural y artística a través del acceso a propuestas socioeducativas alternativas a las escolares, se encuentra presente en todos estos marcos normativos<sup>7</sup> que promueven para su ejercicio efectivo, una fuerte participación de los organismos del Estado y de la sociedad civil. Desde esta nueva retórica, estos derechos se convierten en componentes clave de lo que puede ser considerado una buena vida<sup>8</sup> o parte de las necesidades que nuestra sociedad reconoce como deseables y de aspiración legítima para la población infantojuvenil.

---

7. Establecen: "Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la recreación, al juego, al deporte y al descanso", y "el Gobierno de la Ciudad debe implementar actividades culturales, deportivas y de recreación, promoviendo el protagonismo de niños, niñas y adolescentes y la participación e integración de aquellos con necesidades especiales" los artículos 30 y 31 de la Ley 114/98 de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires.

Sin embargo, Gabriela Magistris (2013) nos alerta sobre los riesgos que genera constituir este marco regulatorio (CDN) en un magnetismo incuestionable, rígido, totalizante y cerrado en sí mismo en tanto puede reforzar una perspectiva universalista que opaqué las diferencias de clase, raza, etnia o género y designe las formas adecuadas de asegurar el desarrollo apropiado de esta población, estrechamente vinculadas a la noción liberal e individualista de los derechos. De esta manera, se lo estaría asimilando a un discurso meramente tecnocrático sin vinculación alguna con las relaciones de poder que lo enmarcan y desconectándolo de las condiciones de vida, contextos y matrices de intervención. La acción resultante puede llegar a ser en estos casos, el acento en el trabajo casuístico para la resolución de casos individuales, en detrimento de la problematización de las condiciones socioeconómicas generales y la desigualdad social por la que atraviesan niñas/os y jóvenes.

La tensión entre el estatus de ciudadanía y los derechos sociales se produce porque, por un lado, la ciudadanía apela a la persona como sujeto de los derechos y al Estado como quien se obliga a garantizarlos. Por otro lado, los derechos sociales y los mecanismos de protección social establecidos para garantizarlos, se originan en la mercantilización de la fuerza de trabajo y en la necesidad de una intervención normativa que garantice la reproducción relativa de las/os trabajadoras/es como colectivo en tanto el salario reconoce cada vez menos necesidades vinculadas a áreas o momentos de la vida que están por fuera de la relación laboral: educación, salud, mantenimiento durante los períodos de inactividad, descanso, recreación, entre otras (Grassi, 2018).

---

8. En otros países latinoamericanos, como Ecuador y Bolivia, el desarrollo del tiempo libre vinculado al ocio emancipador y el consumo de bienes relacionales (amar y ser amado, la amistad, etc.) forma parte de una cosmovisión ancestral de la vida traducida en una propuesta política que ha logrado imponerse como principio constitucional en ambos países bajo el nombre de “buen vivir” o “vivir bien” (Ramírez, 2012),

Esta contradicción entre la igualdad de estatus de las/os ciudadanas/os (que incluye a la población juvenil) y la desigualdad estructural del colectivo que no puede garantizar su propia reproducción por medio del trabajo, requiere la intervención del Estado a través de sus políticas sociales para poder asegurar la reproducción de las/os integrantes de la sociedad y al mismo tiempo la reproducción de ésta como totalidad en las condiciones específicas que en cada momento histórico se establecen.

Desde la prevalencia del lenguaje de los derechos como fundamentos de las políticas sociales instaurado en el kirchnerismo, se desarrollaron experiencias significativas en el campo de las políticas de gestión del tiempo libre y recreación en diversas jurisdicciones que habilitaron la implementación del programa bajo análisis en un distrito gobernado por un partido que se constituiría en su principal adversario político y llegaría a conducir en el período 2015-2019 (en alianza con otras fuerzas políticas) el proceso de recomposición del régimen social y de acumulación basado en el pensamiento neoliberal instaurado en los '90.

En un trabajo previo (Picco, 2018) analicé de manera comparativa, las perspectivas dominantes sobre recreación y la orientación resultante en términos de cobertura, presupuesto y volumen de actividades recreativas que se desarrollaban en distintos programas, entre ellos el PAd. Como resultado del mismo observé que en ellos convivían distintas perspectivas acerca de la participación de las/os jóvenes en actividades deportivas, artísticas y recreativas: a) enfoques fundamentalistas (Lema & Machado, 2013) que defienden la recreación como un derecho autotélico en tanto ámbito de enriquecimiento y diversificación de sus consumos y producciones culturales; b) enfoques recreacionistas (Waichman, 1998) que restringen sus contenidos a prácticas de entretenimiento y contención social y c) enfoques instrumentalistas (Lema & Machado, 2013) que las entienden como vehículo o excusa para poder realizar intervenciones profesionales desde una lógica casuística, ya sea para atender situación problemáticas que pudieran atravesar o para incidir en sus proyectos biográficos.



Esta presencia simultánea de discursos y enfoques disímiles obedecía en algunos casos a tensiones político-ideológicas entre distintos agentes de los programas y en otros casos se presentaba de manera indiferenciada en las mismas personas sin que pudieran ser explicitadas ni problematizadas sus contradicciones inherentes. Estas tensiones y contradicciones forman parte de las disputas simbólicas que se establecen para orientar el sentido y la dirección de las intervenciones así como las prácticas de aquellas/os que participan de éstas; al mismo tiempo se constituyen en elementos clave para analizar los procesos de constitución de la sociedad en la medida en que expresan las distintas ideas sobre el mundo social y participan de los procesos de construcción de hegemonía, esto es, la imposición de la visión legítima respecto a la modalidad de gestión del tiempo libre de las/os jóvenes que se considera correcta, necesaria o aceptable para todas/os.

Al tratarse de una política estatal, el punto de vista que se construye como nominación oficial, tiene la fuerza de lo colectivo y del sentido común, en tanto es el Estado quien detenta el monopolio de la violencia simbólica legítima y opera como el geómetra de todas las perspectivas (Bourdieu, 1984). Sin embargo, esta nominación oficial no se reduce a la instancia de formulación de la política, sino que participan como actores/as políticos/as de esta disputa durante todo el proceso de diseño e implementación, las/os agentes estatales y no estatales que forman parte del aparato burocrático local, de las instituciones que ejecutan el programa o se convierten en sus destinatarias/os directos/as.

Bajo esta premisa, resulta clave identificar y analizar la forma en que el discurso sobre la recreación como estrategia para intervenir con jóvenes se produce y reproduce en los diferentes contextos de implementación del PAd, y las implicancias que tiene en ámbitos particulares junto a otras miradas que disputan su hegemonía y parten de la potencia que la recreación tiene en los procesos de subjetivación de los/as adolescentes, no sólo como puerta de entrada hacia otros derechos sociales, sino también como punto de llegada.

## **Acerca de las formas en que se expresa el “derecho” a la recreación en el PAD**

Uno de los supuestos que fundamenta la implementación del PAD asocia el lugar de residencia y las condiciones del entorno de las/os jóvenes a las características que asumen la gestión del tiempo libre y las prácticas de consumo cultural. En línea con este supuesto, los estudios realizados en nuestro país (Urresti, 2011; Tuñón y Fourcade, 2014; Kantor, 2008) sobre el tiempo libre en este grupo etario, afirman que las desigualdades sociales estructuran oportunidades muy diversas en su alcance y contenido. Los principales factores que inciden son la proximidad de equipamientos públicos y privados relacionados con el ocio y la cultura, la tenencia de bienes en los hogares y el tiempo disponible para el ocio de cada persona. Asimismo, se trata de un tiempo que está fuertemente identificado con el consumo de bienes culturales (salidas, vestimenta, pantallas para el intercambio virtual, etc.) que son importantes fuentes de identificación y elementos de distinción y diferenciación social incluso dentro del mismo sector social.

El acceso al consumo de bienes culturales está fuertemente limitado y diferenciado para los sectores vulnerabilizados que deben restringir su tiempo libre aumentando sus obligaciones familiares o laborales para incrementar sus recursos personales para ello. Respecto a estos sectores, la relación que suele establecerse entre tiempo libre y juventud suele estar connotada negativamente en la inadecuada gestión que se realiza de este tiempo, ya sea por el vacío de su contenido, la peligrosidad con la que se reviste a la calle o las malas compañías o la manipulación a la que se ven sometidos desde la industria del consumo y el ocio. Estos argumentos suelen justificar la intervención pública a través de planes y programas para optimizar formativamente su “uso” y prevenir situaciones que se constituyen en problemas típicos asociados a esta población: seguridad, violencia y responsabilidad penal, empleabilidad juvenil, retención escolar secundaria, maltrato y violencia familiar y problemas de salud sexual reproductiva, prevención del VIH-Sida y consumo de sustancias psicoactivas (Llobet, 2007).

En función de ello, la capilaridad territorial adquirida por el Programa Adolescencia en la mayoría de las comunas de la ciudad de Buenos Aires y el tipo de instituciones<sup>9</sup> convocadas para participar del mismo, procuran superar estas barreras sociales y geográficas y ampliar la oferta de actividades y espacios recreativos para jóvenes de sectores populares. Esta apertura de los horizontes de participación fue reconocida en una investigación realizada con la UNTREF<sup>10</sup>, por las/os principales agentes del PAd como uno de sus principales logros, en la medida en que advierten que, desde su implementación en 2009, se ha garantizado de manera efectiva el derecho al acceso a espacios recreativos de calidad que no serían posibles sin la mediación del programa.

La concepción del derecho a la recreación que se enuncia desde la mayoría de las/os entrevistadas/os se basa en la posibilidad de acceso de sectores vulnerabilizados a las mismas instituciones deportivas, culturales y tecnológicas que el mercado ofrece para cualquier joven de la ciudad que pueda pagar la cuota o arancel respectivo y en la calidad de la propuesta traducida en instituciones que cuentan con equipos profesionales capacitados, insumos suficientes e instalaciones adecuadas.

---

9. Se trata de instituciones reconocidas públicamente por su pericia y prestigio en las disciplinas que imparten, están ubicadas en la trama urbana por fuera de los límites geográficos de villas y asentamientos y su objetivo primario y razón de ser no se vincula con la promoción y desarrollo social sino con la enseñanza, práctica y competencia de determinadas disciplinas y generalmente incorporan entre sus asociados, población de distintos sectores sociales y/o con capacidad para superar las barreras materiales y simbólicas que ellas establecen. En el 2019 participaron 41 instituciones entre las que se encontraban clubes sociales y deportivos (Boca, San Lorenzo, Yupanqui, Racing, Nueva Chicago), escuelas artísticas (Escuela de Música Iba-Lugano, CyCarte, Circo Social del Sur) y Universidades (UTN, CIDAC), entre otras. Datos suministrados por la coordinación del PAd.

10. El estudio fue coordinado por Cristina Erbaro y fue realizado durante el 2019 a instancias del PAd que convocó a la Universidad de Tres de Febrero para investigar acerca de sus características y efectos más relevantes durante sus primeros 10 años de implementación (2009-2019), desde la perspectiva de sus principales actores. El informe completo, elaborado por este autor, está disponible en: <https://adolescencia.com.ar/libro>

En este caso puede observarse que la política recreativa propuesta por el gobierno de la CABA asigna una responsabilidad central a las organizaciones de la sociedad civil (OSC) en el acceso y provisión de actividades recreativas en tanto el surgimiento del PAd se realiza en simultáneo con el desmantelamiento y desfinanciamiento de otras propuestas de gestión estatal como el Programa Cultural en Barrios, Cultura Comunitaria, Buenos Aires en Zapatillas, Club de Jóvenes, entre otros. Al mismo tiempo, el PAd fortalece a las OSC ya consolidadas en el circuito recreativo, en la medida en que subsidia a clubes y otras entidades culturales y tecnológicas de reconocida trayectoria en la provisión de estas actividades<sup>11</sup>.

La apelación al derecho a la recreación no se traduce en la posibilidad de ser reclamada por cualquier joven de la ciudad en tanto se trata de una estrategia selectiva por parte del estado local que se limita a una porción de jóvenes vulnerabilizados del distrito, a una frecuencia de dos o tres horas semanales de recreación organizada por las instituciones mencionadas en momentos de menor concurrencia de socios/os y mayormente sin interacción con éstas/os y a un recurso monetario (beca nominal) que resulta actualmente insuficiente para cubrir las necesidades vinculadas con la práctica de actividades artísticas, tecnológicas o deportivas (PA y GEIPSU, 2020). Cabe agregar que a lo largo de estos 12 años de implementación del PAd se ha producido una merma sustantiva en las transferencias reales a las instituciones y en las becas a las/os jóvenes que restan valor incluso a la propuesta en la medida en que los clubes y otras entidades que no forman parte de lo que Thompson (1995) define como ONGs de desarrollo y promoción<sup>12</sup> van desistiendo de conve-

---

11. Es necesario aclarar que históricamente en el ámbito deportivo, si bien el estado de la CABA construyó una serie de parques públicos para la práctica de distintos deportes, el monopolio de la infraestructura deportiva (particularmente desde las décadas del '30 y '40 del siglo XX) estuvo a cargo de los clubes que paradójicamente, lograron este crecimiento con apoyo estatal mediante subsidios, exenciones de impuestos, permisos para construir y cesiones de terrenos (Gruschetsky, 2015).

niar con el programa o privilegian espacios y tiempos centrales de uso para aquellos/as con mayor capacidad de pago ya sean socias/os o entidades (colegios, empresas, dependencias estatales) que alquilan las instalaciones temporalmente.

A pesar de lo expuesto precedentemente, se trata de un programa que habilita el protagonismo de las/os jóvenes poniendo especial énfasis en la libertad de elección de actividades recreativas, su estrategia de focalización es flexible, satisface necesidades vinculadas con el placer, y el disfrute del tiempo libre y se propone que sus destinatarias/os adquieran ciertas capacidades o habilidades que mejoren su desarrollo personal y social.

Al tratarse de un programa que se dirige a jóvenes de sectores populares que participan de instituciones junto a otros sectores sociales la pregunta por la integración social resulta ineludible en la medida en que las acciones afirmativas que intentan compensar la desigual distribución del acceso a la recreación corren el riesgo de alimentar a su vez, injusticias reactivas de reconocimiento (Fraser, 1996) y favorecer una dinámica estigmatizante que profundice las representaciones que los/as ubican como incapaces de constituirse en sujetos/as autosuficientes sin apoyo externo.

Para profundizar esta discusión es preciso considerar los atributos político-culturales del programa mencionado y analizar las distinciones que el mismo supone y refuerza en su interior a través de la delimitación que realiza de su población destinataria.

---

12. Éstas se caracterizan por estar total o parcialmente compuestas de técnicos/as y/o profesionales que prestan servicios para una población de bajos recursos externa a la institución.

## La construcción de los sujetos en el Programa Adolescencia

Como plantea Grassi (2018), el rol que asumen las instituciones públicas en general y las políticas sociales en particular en la conformación de las condiciones de vida de la población en su conjunto resulta clave, no sólo para dar cuenta de su capacidad de protección, o del alcance cualitativo y cuantitativo de las necesidades garantizadas, sino también para construir un modelo de sujeto al que deberían aspirar los miembros de una particular comunidad política. Esto supone una participación sustantiva en la producción de los sujetos al definir las circunstancias en las que debe intervenir y los criterios de merecimiento que deben reunir éstas/os para acceder a los bienes y servicios que se proveen.

Cuando las políticas delimitan su población objeto, no sólo participan en la configuración de subjetividades de los dependientes del sistema público, sino también de aquellas/os que quedan por fuera del mismo ya sea porque se los reconoce como auto válidas/os<sup>13</sup> o porque se deslegitima su pretensión de dependencia.

En el caso del PAd, las/os autoválidas/os son jóvenes que participan de la oferta recreativa del mercado sin necesidad de otros soportes que los ingresos de su propio trabajo o el de sus familias. Las/os destinatarias/os en cambio son categorizadas/os como vulnerables en el proceso de selección y se convierten en dependientes legítimos de la protección temporal del Estado local, quien propicia no sólo su participación en actividades recreativas sino también en procesos de intervención profesional de carácter integral que se orienten al enriquecimiento de sus experiencias sociales y a la incorporación de nuevos conocimientos, perspectivas y habilidades.

---

13. Sigo acá el planteo de Grassi & Hintze (2018) quienes conciben la auto valía como la aptitud para sostener/reproducir la vida por el medio legítimo en la sociedad capitalista, esto es el trabajo libre de dependencias y tutelas y a la dependencia como al estado legítimo de sujetos a los que se reconoce alguna condición que merece ser atendida. Ambas nociones se inscriben en relaciones de interdependencia recíproca y se constituyen como configuraciones socio políticas en los procesos políticos de problematización, discusión e institucionalización de las políticas sociales.

Para el pensamiento neoliberal, la idea de auto valía aparece con un contenido fuertemente individualista en tanto se lo comprende como un mérito de las personas, independientemente de las condiciones de organización de la sociedad y del trabajo. Las reformas realizadas a partir del 2015 a nivel nacional dan cuenta de esta visión del mundo y de la defensa realizada en torno al individualismo y la meritocracia. El mérito es considerado, en este contexto, una característica personal que supone un esfuerzo individual para merecer el reconocimiento (riqueza, prestigio, poder), habilita resquemores frente a aquellas/os que aparentemente no lo hacen y ofrece argumentos para explicar las desigualdades sociales.

La presencia en las instituciones que participan de la gestión del PAd de personalidades reconocidas públicamente (deportistas o artistas famosos/as) y exitosas en su disciplina específica estaría reforzando esta mirada individualista y meritocrática al ser presentados como modelos idealizados de individuos que han logrado su éxito en base al esfuerzo personal en el campo deportivo y cultural.

La inclusión de la figura de operadoras/es sociales integrando el dispositivo de intervención del programa expresa la necesidad de soportes externos que requerirían las personas para participar de estos espacios de manera plena. Sin embargo, será la orientación de su práctica, en articulación con la labor docente, la que las/os ubique como promotoras/es de ciudadanía<sup>14</sup> de aquellos derechos vulnerados por fuera del espacio institucional - problemas de abandono o retraso escolar, salud, violencia familiar, etc.- y/o al mismo tiempo promoviendo la construcción de soportes que habiliten espacios de creatividad, de encuentro y cooperación con otras/os, el desarrollo de gustos e intereses vinculados con diferentes lenguajes expresivos (lo corporal, la plástica, la música, la palabra) y el disfrute y la diversión como componentes centrales de las actividades de tiempo libre. Esta

---

14. Así se lo define en el Cuadernillo del Operador Social, documento de circulación interna del PAd, elaborado en 2011.

concepción de ciudadanía, si no quiere reducir su intervención a una casuística individual, debe incluir acciones que fomenten el protagonismo de las/os jóvenes al interior de las instituciones trascendiendo espacios y horarios asignados al PAd y cuestionando los sentidos que suelen ubicarlos como “chicas/os del plan” o “beneficiarias/os” de un programa asistencial con menores derechos que las/os socias/os o demás integrantes de la institución.

Como resultado de la investigación realizada con la UNTREF se ha observado como punto de convergencia en la heterogénea perspectiva de sus actores/as, el reconocimiento y valoración generalizada de los efectos que el programa tiene en el enriquecimiento de las trayectorias biográficas de sus destinatarias/os. El despliegue de intereses y aptitudes artísticas, deportivas y tecnológicas y las características de los vínculos que logran establecerse en este marco, giran en torno al deseo y el protagonismo de las/os jóvenes que son reconocidos e identificados por sus habilidades, por el despliegue de sus potencialidades y por el disfrute que alcanzan en estos espacios, antes que por las carencias o incapacidades que les suelen atribuir socialmente.

Esta constatación es un indicador claro que expresa que las instituciones, en su carácter mediador de prácticas, relaciones y trayectorias personales pueden habilitar el acceso a soportes materiales, afectivos o simbólicos que se contrapongan con los procesos de estigmatización y negación de reconocimiento de la población juvenil. Al mismo tiempo pone en evidencia que más allá de las evidentes restricciones impuestas por un gobierno que se propone reforzar una mirada individualista y meritocrática, las políticas y programas sociales se construyen a través de las prácticas de múltiples actores/as y sujetos/as, las cuales también generan nuevas prácticas y sentidos que cuestionan y resignifican las establecidas desde posiciones dominantes.



## Consideraciones finales: La pregunta por la integración social

A lo largo de este trabajo he intentado analizar la forma en que el Programa Adolescencia reconoce el derecho a la recreación de las/os jóvenes de la ciudad de Buenos Aires, dando cuenta especialmente de sus contenidos político-culturales, de su papel en la producción de sentido de lo social y en la construcción de la subjetividad juvenil en torno a este campo particular.

Procuré explicitar la presencia de una perspectiva liberal e individualista de los derechos que reivindica el acceso de los sectores juveniles vulnerabilizados a espacios que el mercado de servicios recreativos ofrece para otros sectores sociales fortaleciendo la legitimidad del estado en la atención directa de sus miembros más débiles (dependientes legítimos) y de apertura a sus posibilidades de participación en formas socialmente valoradas de gestión del tiempo libre.

En tanto para el PAd el problema de la integración social constituye uno de sus propósitos centrales<sup>15</sup>, esta perspectiva liberal expresa una noción de integración que la reduce a la interdependencia producida por los intercambios entre personas libres en el mercado, y desliga al Estado de sus responsabilidades en la construcción del lazo social y de los mecanismos que permiten el reconocimiento mutuo, la co-participación y la reciprocidad en las prácticas de las/os integrantes de nuestra sociedad. De esta forma la política recreativa, al relegar su papel a la atención de aquellas/os excluidas/os para que puedan incluirse como supernumerarias/os en espacios y franjas horarias más o menos marginales de las instituciones, estaría desentendiéndose de (y reforzando) los procesos de distinción y desigualdad sociales.

Por otra parte, también puse en evidencia la presencia de sentidos y prácticas institucionales que procuran (y logran) el despliegue de intereses y aptitudes vinculadas con el deseo y el protagonismo de las/os jóvenes que en su tránsito por el programa son identificados y

---

15. Ver nota al pie N° 4.

reconocidos por la mayoría de las/os agentes por sus potencias y habilidades más que por sus carencias o sus derechos vulnerados. Estas representaciones expresan el reconocimiento y consideración de otras capacidades de los/as sujetos/as y la valorización social de las actividades recreativas como vectores de integración y participación social que no resultan productivas o rentables para el mercado, pero resultan inestimables para la sociedad y necesarias para mejorar las condiciones de vida o de buen vivir de sus integrantes. En este caso, el programa contiene un fuerte potencial como herramienta que contribuya al reconocimiento de pertenencias sociales y culturales diversas pero integradas en una misma comunidad política y en un piso igualitario de protección y trato para sus miembros.

Como la realidad social es compleja y contradictoria y los procesos sociales no se expresan de manera simple o maniquea, las direcciones e intensidades resultantes de estas tensiones y contradicciones que he esbozado precedentemente dependen de la trama de relaciones que se establece en cada momento y contexto de implementación y de la potencia que cada disciplina (música, danza, teatro, fútbol, natación, boxeo, vóley, etc.) puede desplegar y generar en las/os jóvenes destinatarios/as.

Un aporte en esta dirección pretendo dar desde la investigación que estoy desarrollando para mi tesis de maestría, donde procuro analizar las principales características, sentidos e implicancias que ha asumido la recreación y el deporte en el PAd indagando acerca de la forma en que se articulan los componentes educativos, competitivos, lúdicos y hedonísticos de estas propuestas de intervención y el despliegue de los mandatos profesionales en el proceso.

## Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre (1984) Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997

Bourdieu, P. (2000) Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico. En: *Los usos sociales de la ciencia*. (pp. 63-127) Buenos Aires: Nueva Visión.

Danani, C. (2004). El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y de la economía social. En: *Política social y economía social: debates fundamentales*. Buenos Aires: UNGS/OSDE/ Editorial Altamira.

Danani A. (2009) La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En: Chiara, M. y Di Virgilio, M. (comp.) *Gestión de la Política Social: conceptos y herramientas*. Buenos Aires: Prometeo Libros

171

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós

Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de la justicia de género. Revista *Internacional de Filosofía Política*, Madrid, N° 8, pp.18-40

Grassi, E. (2008) La política social, las necesidades sociales y el principio de igualdad: reflexiones para un debate "postneoliberal". En Ponce Jarrín, J. (comp.) *Es posible pensar una nueva política social para América Latina*. (pps. 29-55) Quito: Flacso / Ministerio de Cultura

Grassi, E. (2012) La política social y el trabajo en la argentina contemporánea. Entre la novedad y la tradición. En *E@latina - Revista electrónica de estudios latinoamericanos*- N° 39- Vol.10

Grassi, E. (2018) Política y soportes socio-institucionales de la vida social. En Grassi, E. y Hintze, S. *Tramas de la desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa*. (pp. 57-228) Buenos Aires: Prometeo.

Gruschetsky, M. (2015). *Los clubes son de los socios: Sociabilidad, tradición asociativa y relaciones con el estado en los clubes del fútbol argentino*. Buenos Aires: UNSM

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes* – 1a ed. – Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Llobet, V. (2007). Las Políticas Sociales para la adolescencia y los procesos de ampliación de derechos. *Congreso de 50 años de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Quito: FLACSO.

Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos. Desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Red de Postgrados CLACSO. Documento de trabajo # 20. Buenos Aires: CLACSO

Munné, F. (1989) Tiempo libre, crítica social y acción política. En Villareal, M. (Coord): *Movimientos sociales y acción política*. San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco

PA y CEIPSU (2020): *Programa Adolescencia. A 10 años de su creación. A 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Buenos Aires: Ministerio de Hábitat y Desarrollo Humano.

Picco, D. (2018). Las políticas recreativas orientadas a la población adolescente en la Argentina. En Revista *Debate Público*. Reflexión de Trabajo Social-Artículos seleccionados, 15 y 16, 83-94.

Ramírez G., R. (2012). *La vida (buena) como riqueza de los pueblos. Hacia una socioecología política del tiempo*. Quito: IAEN/INEC

Thompson, A. (1995). *Público y privado. Las organizaciones sin fines de lucro en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef/ Losada.

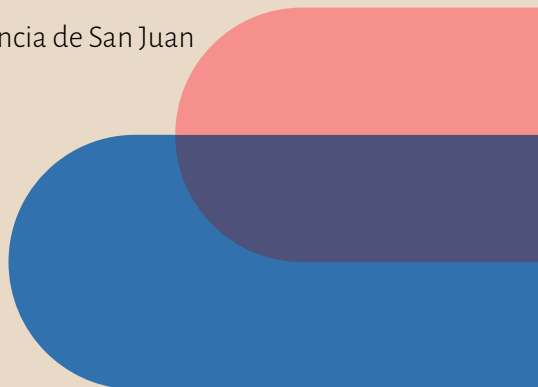
Tuñón, I. y Fourcade, H. (2014). Entre el tiempo escolar y el no escolar. Cómo se reparten las oportunidades para el juego recreativo, el deporte, las artes y las TICS. En *Lúdicamente* Año 3 N°5

Urresti, M. (2011). Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias. En: Moreira, C., Ignez, M. Ystengel, M. (orgs.) *Juventudes contemporáneas: un mosaico de posibilidades* (pp. 43-66). Belo Horizonte: PUC MINAS.

Waichman, P. (1998). Acerca de los enfoques en recreación. In *V Congreso Nacional de Recreación Coldeportes Caldas/Universidad de Caldas/FUNLIBRE*. Manizales, Caldas, Colombia.

# LA RECREACIÓN EN EL PROGRAMA ACOMPAÑAR: PUENTES DE IGUALDAD

Autora: **María Belén Moreno**  
Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan



## Introducción

Abriendo las puertas del derecho a jugar en el ámbito educativo, el presente artículo pretende comunicar una experiencia de formación en juego, pensada para educadores/as en un primer momento de nivel primario de la provincia de San Juan, y luego se amplió la invitación a todos los niveles y modalidades por la demanda de los y las docentes. Este proyecto se enmarca dentro del Programa Nacional Acompañar Puentes de Igualdad, específicamente, del puente recreativo-deportivo.

Cabe destacar que es primera vez que desde el Ministerio de Educación se crea este espacio como política pública en la provincia de San Juan, abierto, gratuito, con seguimiento y asesoramiento para la implementación de cada una de las instituciones educativas.

175

A continuación, se presenta y contextualiza el marco legal en que se desarrolla dicha propuesta, luego una aproximación al desarrollo porque llamamos a esta experiencia LET y porque consideramos las áreas a trabajar en la misma. A posterior, el desarrollo de la experiencia en sí y como cierre una reflexión final sobre el derecho a jugar en el ámbito educativo.

## Marco legal Resolución 369/2020

El surgimiento de la pandemia mundial por el Covid-19 profundizó aún más la inequidad existente en todos los ámbitos, el educativo particularmente se vio sumamente afectado por la deserción y abandono de las trayectorias educativas. Es por ello que el Ministerio de Educación de la Nación, conformó la mesa intergubernamental e intersectorial del Programa Acompañar: Puentes de

Igualdad -aprobado el 26 de agosto de 2020 por unanimidad en la asamblea del Consejo Federal de Educación- que propone asociar los esfuerzos de las distintas áreas de gobierno, y potenciar de manera articulada iniciativas de los actores/as y sectores sociales identificados con el derecho a la educación para que, en cada territorio, se dé un acompañamiento integral a las trayectorias escolares de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El Programa Acompañar consta de diversas acciones, dentro de las cuales se destacan:

- Co-diseño de las políticas con cada jurisdicción educativa: El co-diseño es federal, está dirigido a complementar iniciativas existentes y generar diferentes solidaridades territoriales concretas atendiendo a las necesidades y realidades de cada territorio para concretar el derecho a la educación de todos y todas.
- Identificación y geolocalización de las y los estudiantes que han interrumpido el contacto con la escuela: Fortalecer o crear redes existentes de acompañamiento de niñas, niños y adolescentes que han interrumpido su escolaridad.
- Constitución de mesas de articulación local: Impulsar la coparticipación activa de todos y todas los y las representantes locales, distritales y provinciales con el objetivo de aunar esfuerzos e ir a buscar a las y los estudiantes que las escuelas hayan identificado como aquellos y aquellas que han visto interrumpida su escolaridad por motivos multicausales.
- Acompañar, a través de distintos recursos, el diseño y puesta en marcha en la escuela de proyectos institucionales y diversificación de propuestas pedagógicas para la re vinculación de los y las estudiantes.
- Programa de acompañamiento socio-comunitario: equipo de referentes y referentas territoriales abocado a acompañar a cada estudiante para re vincularlo con la escuela y ofrecer “puentes” durante el verano,



durante el tiempo extraescolar y a distancia en los territorios en los que aún no pueda retomarse la presencia física.

- Acompañar a las y los que acompañan: formación y acompañamiento a docentes, equipos pedagógicos escolares, equipos de orientación, tutores y tutoras, equipos directivos y supervisores, dispositivos de formación y capacitación para los y las referentes y articuladores territoriales que trabajarán en el territorio como vínculo entre estudiantes y sus escuelas.

El marco de fundamentación del plan, considerando las cuatro líneas de acción, fue: continuar la re vinculación, permanencia en la escolaridad de los niveles obligatorios, el acompañamiento a las trayectorias y el egreso del nivel cursado.

En la provincia de San Juan el método de trabajo se presenta como en el resto del país con grandes esfuerzos por sostener el vínculo pedagógico con los y las estudiantes siempre desde una mirada en el paradigma de la complejidad. Es por esto que se comenzaron a llevar a cabo una estructura de continuidad del ciclo lectivo, conforme a las Resoluciones del CFE N.º 366, 367, 368 y 369 del año 2020, y conforme a las normativas jurisdiccionales Res. N.º 631- ME-2020 y Res. N.º 3401- ME-2020.

Dentro del Programa Acompañar se encuentra la estructura Puentes en territorio y Puente deportes y actividades de recreación, ya que es el tipo de vínculo que se forja con los/las niños/as, jóvenes en las diferentes comunidades.

Entendiendo que es en el contacto con su experiencia desde lo pedagógico/escolar, lo educativo en general y las vivencias lúdicas que generan el mundo de aprendizajes, el Puente recreativo deportivo, presenta los siguientes ejes:

- Espacio de formación lúdica a quienes acompañan las trayectorias educativas, educadores de todos los niveles y modalidades.
- Entre lo social y lo pedagógico, lo lúdico como generador de espacios de construcción colectiva dentro del marco socioeducativo. Para la creación de dicho espacio LET (ludoexperienteca) se propone trabajar a través de estrategias lúdicas de lo novedoso y del descubrimiento como modo privilegiado en que el o la estudiante se va construyendo siendo a la vez creador/a, inventor/a de mundos. Este proceso posibilita la creación del universo de ideas, imaginación, pensamientos y ofrece que se pongan en escena, el cuerpo, las emociones, los afectos en el nuevo encuadre de re vinculación.
- Estrategias de seguimiento, así también el asesoramiento, sostenimiento y acompañamiento de los proyectos creados en cada institución.
- Etapas de implementación desde abril del 2021 a diciembre 2021.
  - a. Abril a julio: formación del equipo capacitador.
  - b. Julio a diciembre: formación de equipos de educadores.
  - c. Julio a diciembre: seguimiento y asesoramiento de los proyectos presentados por docentes.

Presentado el marco legal que da contexto y sentido, a continuación, desarrollamos bajo la línea del puente recreativo-deportivo, el Proyecto Ludoexperienteca (LET), pensando en acompañar a los/as que acompañan las trayectorias educativas, en todos/as aquellos/as educadores/as, facilitadores/as que necesitan otro tipo de recursos, novedosos, creativos, donde el eje transversal sea lo lúdico, donde

se aprehenda y reivindique por todos/as los/as que conformamos el sistema educativo sanjuanino, el derecho a jugar y se generen espacios diversos de juego en cada institución educativa para garantizar patios, aulas y escuelas atractivas y vivas para todos aquellos niños, niñas y adolescentes, como así también jóvenes y adultos/as que por diferentes motivos se alejaron del sistema educativo, elijan y puedan volver resignificando el espacio escolar.

## ¿Qué es una ludoterapia?

Es el espacio donde se vivencia una propuesta pedagógica de trabajo transdisciplinario, facilitando recursos desde el campo de la recreación y el juego como metodología en sí misma, en relación a los nuevos paradigmas educativos y sociales emergentes.

Cuenta con 5 áreas:

- 1. Movimiento:** experimentar el movimiento en todas sus posibilidades de expresión a través del trabajo corporal, comprendiendo al mismo como una unidad: cuerpo, mente, emociones.
- 2. Creatividad:** exploración de las emociones a través de herramientas y técnicas plásticas como dibujo, pintura y escultura, donde se estimule la experiencia sensorial integral.
- 3. Música:** la música como inspiración para lograr una percepción más profunda del ser, donde se utilicen actividades de integración interpersonales en la práctica para estimular la sensibilidad y el sentido de la escucha = oír + percibir e interpretar.
- 4. Literaria:** empleo de recursos literarios y estímulos visuales, que sean medios para facilitar la expresividad oral, escrita y visual, entendiendo todo nuestro ser como canal de manifestación de emociones.

**5. Depor-alternativo:** prácticas lúdicas como alternativa a los deportes tradicionales o convencionales, mediante los mismos tendemos a favorecer la socialización, la cooperación, y contribuir a la mejora de la condición física integral.

¿Por qué hacemos foco en la experiencia?

En palabras de Víctor Pavía (2021) “todas las personas involucradas se sienten incitadas a experimentar con lo que saben y mostrar el resultado de esa experimentación, explorando posibilidades y descubriendo potencialidades” (p.60). Es, sin duda, allí donde la vivencia que pasa por el cuerpo, que se hace carne en el sentir y pensar, que elabora y despierta un mundo de sensaciones, donde todos estos ingredientes humanos se mezclan en nuestras subjetividades y confluyen en lo que llamamos experiencia hecha vida, es allí donde nos integramos como seres, que pensamos, sentimos y hacemos. El juego será nuestro aliado para que todo esto se produzca en un clima de disfrute y goce, y desde esa alquimia logremos la expansión del potencial humano.

180

Procuramos focalizar en la experiencia, desde un espacio de formación lúdica, a los fines de:

Facilitar experiencias a los equipos docentes de las escuelas sanjuaninas para que puedan construir en su proyecto institucional una ludoexperienteca (LET), según sus necesidades e intereses de la comunidad educativa toda.

- Construir espacios de juego que empodere a niñas y niños para aprender de manera creativa, involucrada para toda la vida.
- Sostener desde el compromiso y el involucramiento de cada educador/a que realizó la experiencia en la construcción de un espacio diferente, humanizador, creativo y lleno de vigor para los y las estudiantes de cada institución.

## Recorriendo la experiencia

En el mes de abril del 2021 se convocaron 12 perfiles, entre los cuales se destacan profesionales de nivel inicial, profesores/as de educación física, psicopedagogos/as, una psicóloga, diseñador/a gráfico/a, un dj y una recreóloga, quien se encuentra a cargo del equipo.

En primer lugar, los dos primeros meses se destinaron a la preparación y formación específica del equipo en todo lo vinculado a la ludoexperienteca y sus características, que fueron pensadas para formar parte del ámbito educativo.

Se hicieron encuentros donde el equipo se fue integrando, amalgamando en el sentir lúdico, donde vivenciaron el jugar, donde se problematizó el lugar que ocupa el juego a nivel jurídico y el papel que ocupa en la escuela. Surgieron varios interrogantes a los cuales les fuimos encontrando maneras de respuestas, sin que fueran cuestiones acabadas o determinadas. Todo lo contrario, el espíritu de esta primera fase justamente buscaba abrir puertas para ir a jugar más que encontrar respuestas certeras.

Fueron sucediendo los encuentros formativos, vivencias, reflexiones, producciones, intercambios de saberes desde las distintas miradas y profesiones del equipo. También es de destacar que en uno de los encuentros formativos solicitamos colaboración a Gustavo Coppola, profesor de la Universidad Provincial de Córdoba, para que nos iluminara sobre su recorrido y conocimiento en el campo de la recreación y el derecho a jugar, quien amablemente accedió a un encuentro virtual.

Fueron más de 15 encuentros de preparación hasta que llegó el momento donde el equipo se separó en dos, para poder asistir los turnos mañana y tarde, de esta manera se dio lugar a la creación de cada turno de la experiencia LET. La idea era encontrar una temática que diera sentido, que sea el hilo conductor a toda la experiencia, que no quede cada área separada de la otra, y que todas las áreas se puedan experi-

mentar fluyendo armoniosamente o mezclándose unas y otras entre sí. A esto llamamos la alquimia de la expansión lúdica, ese espacio de magia donde lo abstracto se infunde con lo real, concreto, pero somos capaces de imaginar lo imposible y transformarlo en realidad, esa es la experiencia, eso es vida con sentido lúdico; o lo que Pavía (2021) llama jugar de modo lúdico: “mientras que por la puerta del guion penetramos en otros espacios, otro tiempo, otros personajes, sintiendo que eso es verdad, por los bordes de esa misma hendidura se cuelan señales de un afuera cotidiano que, al percibir las, nos advierten que eso no es cierto” (p.148).

Así, comenzó el desafío de la creación de un guion que diera sentido a esa propuesta que llamamos Ludoexperienteka. Ambos equipos utilizando diversidad de materiales traídos en desuso, otros tantos facilitados también por Kudén Recreación (del cual la coordinadora es propietaria) mientras se gestionaba la compra del material específico solicitada al ministerio de educación, fueron generando diversas propuestas lúdicas donde integraban las cinco áreas presentadas con anterioridad. Cabe destacar que fue todo un desafío creativo para el equipo de facilitadores/as, crear las propuestas bajo los lineamientos de los protocolos sanitarios. A pesar de ello, el jugar mientras se diseñaba la propuesta nos abrió un mundo de posibilidades y, por el contrario de ser un obstáculo, lo tomamos como un punto de partida; de repensar nuestras concepciones de juego, de mostrarnos cara a cara la incapacidad del sistema educativo de dimensionar el valor del juego, etc. Para ello hubo días de lecturas, ateneos entre compañeros/as, seminarios virtuales, etc. Todo era bienvenido para aprender y reivindicar el derecho al juego dentro del ámbito escolar, y tras ello, nos propusimos o delineamos los objetivos a trabajar:

- Promover y defender el derecho al juego, según establece el art. 31 de la Convención de los Derechos del Niño (1989)
- Construir espacios de juego que empoderen a niñas, niños y adolescentes para aprender de manera creativa, afectiva e involucrada para toda la vida.

- Vivenciar una propuesta pedagógica de trabajo transdisciplinario, facilitando recursos desde el campo de la recreación y el juego como metodología en sí misma, en relación a los nuevos paradigmas educativos y sociales.

Así mismo detallamos ambas propuestas. Por un lado, el turno mañana creó una propuesta con la temática de los dioses griegos, los dioses desafiaban a los/as humanos/as a realizar una aventura que, si era superada, ascendían a la categoría de semidioses y eran recibidos por Zeus en colaboración para continuar contagiando a otros/as seres humanos/as para hacer del mundo un lugar más justo y habitable. Por otro lado, el equipo del turno tarde sistematizó la propuesta de una aventura por la jungla, los visitantes recorrían junto a investigador/a- explorador/a la jungla a través de un relato que los llevaba a descubrir los misteriosos lugares juglares y así poder avanzar hacia la salida todos/as juntos/as cooperativamente.

Al pasar unos meses, el equipo del turno mañana se animó a crear una segunda propuesta LET: la feria kermesse de pueblo. Eran recibidos/as por un/a presentador/a que invitaba a pasar por todos los puestos rincones de juego. Sus colores, junto a las propuestas desarrolladas, generaban un contexto atractivo, donde no quedaba ningún/a educador/a sin jugar y sobre todo disfrutar, muchas veces repetido por ellos/as, “como niños/as chicos/as”. En esta segunda propuesta utilizaron variedad de elementos, tales como: banderines, freesbeack, construcción literaria, construcción de un caleidoscopio (a través de una profunda reflexión se realizaba una analogía, como podían observar las múltiples formas y maneras de encontrar color, alegría, juego y creatividad en las escuelas a las que pertenecen, solo hace falta atención en la observación, la manera o mejor dicho desde dónde y qué paradigma se paran para educar). La intención era invitarlos/las a generar espacios LET en sus instituciones.

Dichas propuestas en un principio estaban pensadas para abarcar escuelas de nivel primario solamente, por lo cual se tuvieron reunio-

nes pertinentes con Dirección de área y supervisores de dicho nivel para presentar el programa Acompañar y en detalle nuestro puente Recreativo – Deportivo con la propuesta Ludoexperienteca. Sorpresivamente las mismas Supervisoras solicitaron ser ellas las primeras en vivenciar dicha propuesta, así es que de esta manera invitamos a todos los Supervisores de primaria a formar parte de la experiencia presencial, aun con protocolos de distanciamiento social debido a la pandemia Covid-19.

La primer ludoexperienteca la vivenciaron el equipo de supervisores/as de primaria. Dieron la bienvenida y apertura el entonces director de área, Alejandro Lampasona, y la entonces directora de área de gabinetes técnicos interdisciplinarios y referente jurisdiccional del Programa Acompañar, Mg. Mónica Gutiérrez. Luego, la coordinadora, María Belén Moreno, realizó una dinámica de introducción para contextualizar e invitar a los/as adultos/as a jugar. Durante toda la vivencia se mostraron atentos/as, e involucrados/as y en sus devoluciones se comprometieron a motivar a que participen de esta experiencia lúdica a los/as docentes de sus zonas correspondientes.

Luego brindamos la experiencia a los facilitadores del puente en territorio, solicitado por su coordinadora, Alejandra Riofrío, ya que ellos/as realizan una labor comunitaria de gran envergadura en red con los diferentes organismos e instituciones comunales para favorecer y actuar todos en favor de la re vinculación de los/as estudiantes secundarios. En sus devoluciones rescataron que estas actividades son sumamente necesarias y atrayentes para los/as adolescentes. Debatieron la necesidad de trabajar desde este modo y concluyeron que facilitaría el vínculo del/la joven con la escuela, pero sobre todo con sus educadores/as.

La modalidad de participación de los/as docentes era voluntaria y a contra turno. Se dispuso un formulario de Google para la inscripción de los/as mismos/as, discriminando día y turno (mañana o tarde). De esta manera, a todo el equipo le facilitaba el saber qué cantidad de



inscritos/as había por día y turno, así se podía preparar el material necesario para recibir a los/as inscritos/as previamente.

A continuación, una vez recibidos los materiales lúdicos, deportivos y de librería solicitados, se comenzó a brindar el espacio de formación en LET para docentes primarios/as, en turno mañana y tarde. Estas experiencias se desarrollaron en la sala de capacitación del depósito general del Ministerio de Educación (sito calle, Hipólito Irigoyen 1515 este).

Transcurrido un mes desde que se comenzó a brindar la LET, por pedido de la directora de área de nivel inicial, Laura Castro, y en conmemoración de la celebración de la semana de los jardines, solicitó poder participar de esta experiencia con sus docentes de nivel inicial gestión estatal y privada. Dada la aprobación de la referente jurisdiccional, Mg. Mónica Cutiérrez, se abrió la convocatoria a participar a docentes de nivel inicial, compartiendo espacio con los/as docentes y directivos/as de primaria. De la misma manera que se crearon las propuestas bajo los lineamientos de protocolos sanitarios, con el mismo optimismo se abrió el equipo de facilitadores/as a jugar este nuevo desafío, tener en una misma jornada de LET a dos niveles diferentes (nivel inicial y primario, docentes y directivos/as). Ya que se cree con convicción en el potencial del juego, como integrador, facilitador de encuentro, expansión de emociones a flor de piel, generador de momentos llenos de tensión y a la vez sensible, ternura, empatía. No había distinción alguna entre primario y nivel inicial, todos/as jugaban y proponían por igual. Para algunos/as más familiar el juego que para otros/as, algunos/as presentaban resistencia al comienzo, y luego era tanto el involucramiento con todo su ser que no parecían ser adultos/as educadores/as, trabajadores/as de un sistema formal, sino que eran dóciles adultos/as jugando, disfrutando, creando, en movimiento placentero de construcción colectiva.

Lo que era un pedido por una semana, se convirtió en continuidad hasta finalizar el ciclo de formación. Así fue como, de brindar este

espacio para docentes de primaria únicamente, se abrió la convocatoria a docentes de nivel inicial, luego se pasó de boca en boca la experiencia de algunos/as docentes que otorgaron valor y relevancia a la propuesta y eligieron invitar a docentes de otros niveles. Por ello, se presenta la propuesta a dirección de área de secundaria para que abra la invitación a docentes secundarios, posteriormente el Programa de Mejora Institucional (PMI), solicita asesoramiento para sus promotores/as, inmediatamente se los/as invita a vivir la experiencia LET. Pasamos de generar una propuesta para educadores/as de nivel primario a abrir el juego a todos/as los/as educadores/as de los niveles, modalidades y programas que lo requirieron.

En nuestra provincia existen zonas alejadas, tales como Jáchal que se encuentra a 137 km de la capital de San Juan. Destacamos esta zona ya que fue la única que gestionó y movilizó a sus docentes de todos los niveles a realizar la formación LET. La supervisora a cargo de la zona, gestionó una institución para que el equipo pudiera viajar hasta el departamento y realizar en ambos turnos la experiencia. En la primera fecha solicitada, pasaron alrededor de 100 docentes, en la segunda fecha superaron las expectativas de todo el equipo, asistieron alrededor de 170 docentes entre turno mañana y tarde. Para Jachal esta experiencia es fundamental, para ellos/as como educadores/as. Expresaron frases como: “es fundamental estos momentos (sic.) para los docentes, nos hace bien, sobre todo para ampliar nuestra creatividad”). Otra frase como “esto nos hace súper bien, es un espacio de disfrute para el docente, nos sentimos escuchados y cuidados”. Éstas son algunas de las devoluciones que recibimos por parte de los/as docentes y directivos/as, como así también, la demanda de que, si ellos/as presentaban propuestas o proyectos para hacer parte de su diseño curricular a la LET, los/as supervisores/as apoyen sus iniciativas o no les demanden cumplir con los contenidos.

Transcurría el mes de noviembre cuando nos solicitaron mudarnos con la propuesta de formación a la escuela bilingüe que queda atrás de la Escuela Hogar José Manuel Estrada, por motivos de re-

facción en la sala de capacitación. Allí fuimos con nuestros “bártulos” (materiales) a instalarnos, solicitando a la dirección de la escuela que queden bien resguardados.

Al pasar los días y las LET transcurrían en el salón de uso múltiples de la escuela bilingüe, la curiosidad en los recreos de los/as estudiantes hipoacústicos/as, motivó a la directora de la institución a solicitar poder participar de una experiencia LET. El equipo nuevamente afrontó con gran generosidad el desafío respetuoso de hacer vivenciar a estudiantes hipoacústicos/as en compañía de sus docentes. La experiencia es indescriptible con palabras, a casi todos/as los/as facilitadores/as se le llenan los ojos de lágrimas de emoción genuina por todo lo compartido en esa LET. Cómo no pensar que el juego es un lenguaje universal, que generó puente de encuentro entre facilitadores/as que no manejaban lenguaje de señas, con niños/as y adolescentes con hipoacusia. Tan simple y complejo a la vez de comprender, que el sistema educativo formal entienda que el camino para formar a educandos/as libres, auténticos/as, críticos/as, empoderados/as de sus intereses y deseos está a un solo grito de ¡abrir la puerta para ir a jugar! La jornada fluía al son del ritmo lúdico, los rostros denotaban bienestar generalizado, sorpresa de lo que la experiencia iba generando en cada uno/a de los/as que formaron parte de esa LET, estudiantes, educadores/as y facilitadores/as LET.

De julio a diciembre de 2021 se realizaron aproximadamente 45 LET. Cada experiencia tenía una duración de 4hs reloj, por las cuales pasaron alrededor de 550 educadores/as de toda la provincia, de los diferentes niveles. Sabemos que podrían haber sido muchos/as más, pero estamos orgullosos/as de que, por primera vez, en la provincia de San Juan a través de un programa nacional, se brinde un espacio de formación a través de la experiencia para todos/as los/as educadores/as de todos los niveles y modalidades.

Es de destacar que en un principio los/as docentes llegaban, como ya explicamos anteriormente, a contra turno y muchas veces sin desa-

yunos o almuerzo, por el escaso tiempo de salida de sus trabajos para llegar a horarios de la LET. Al principio era ese espacio de escucha a modo de catarsis, donde realizaban sus quejas, demandas y disconformidades del sistema. Uno de los más comunes de escuchar era porque no se tomaba esta formación como cambio de tarea. Nuestras explicaciones no iban en contra de nadie, coherentes con el espacio que se proponía, les decíamos que observen el lado lleno del vaso, sabemos hay cosas por modificar y hacer, pero es el primer paso dentro de un sistema que antes ni por casualidad generaba un espacio así, financiado, con idóneos, con materiales de primera calidad, para que se forme a través de la experiencia lúdica a sus educadores/as, piensen en qué cantidad de formaciones asistieron para solo escuchar a expertos/as hablar sobre teoría de juego, sin hacer pasar por la experiencia al cuerpo, emoción, pensamiento, sin que puedan tomar conciencia de todo lo que aquí sí han podido observar, y sobre todo sentir para poder expresar, poner en palabras o en sus producciones creativas. Lo más llamativo era poder ver la transformación en sus rostros y en sus decires.

Sin dudas la LET es un espacio de reivindicación del derecho al juego y a la recreación dentro del ámbito educativo. Empezar por quienes acompañan las trayectorias educativas tiene toda la intención que al acompañar esas trayectorias educativas estén transversalizadas por la experiencia lúdica, que no es lo mismo que decir educar a través del juego. La experiencia lúdica genera aprendizajes para la vida misma, quien juega y compenetra su ser en el jugar desarrolla habilidades y capacidades profundas de su estar siendo, no se ve como un ser acabado y determinado porque ya aprendió tal o cual contenido o información, sino que se descubre, se conoce, se cuida, se aprende amar, se potencia y se transforma en relación con otros/as, se desarrolla como ser libre y protagonista de su historia.

Ojalá las nuevas autoridades vean, den el valor y lugar que se merece el jugar dentro del ámbito educativo, como derecho, como experiencia, ya no como “herramienta para”. Si 550 educadores/as pu-

dieron experimentar en carne propia, la modificación de sus estados de ánimos al llegar y al irse eran otros/as, desde sus posturas corporales, desde expresar bienestar generalizado, sonrisas, alegría, ganas de más. El tiempo, no había prisa por irse, al contrario demandaban más encuentros para profundizar, entonces cabe hacernos la pregunta ¿Qué estamos esperando para abrir la puerta del ámbito educativo e ir a jugar?

Para finalizar, en nombre de tantos/as estudiantes y educadores/as del sistema formal sanjuanino, a través de este escrito solicitamos a las autoridades mayor visibilidad y preponderancia del derecho a jugar. Aquí nombramos en todas las leyes y tratados que se encuentra presente como derecho, pero poco o nada se ejerce como tal institucionalmente:

-Declaración de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes 1959: principio 4 al recreo, principio 7 a diferentes juegos y a la recreación.

-Convención de los Derechos del Niño, 1989 art. 31.

-Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes: Art 20: derecho al deporte y al juego recreativo, art. 24: derecho a opinar y ser oído.

-Ley 26206, Ley Nacional de Educación: art. 11 inciso g: Garantiza en el ámbito educativo los derechos establecidos por la Ley 26061.

-Cinco tratados internacionales incluidos en la Constitución: Declaración de los Derechos Humanos (1948), Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención sobre la Eliminación de todas las formas Discriminación ante la Mujer (1979), Convención Internacional de los Derechos de Personas con Discapacidad (2006).

A modo lúdico se solicita a las autoridades más de este tiempo en las escuelas:

*“Quiero tiempo, pero tiempo no apurado  
Tiempo de jugar que es el mejor  
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado  
Adentro de un despertador”*

Canción “Marcha de Osías”, de María Elena Walsh.

## Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación de la Nación (2020) Resolución 369/2020 CFE.

Ministerio de Educación San Juan (2021) Documento Acompañar Puentes de igualdad, presentación directores de Área primaria y Secundaria.

Pavia, V. (2021) “Con-vivir en modo Lúdico, cuando la escuela entra en el juego”. Ed. Espíritu Guerrero.



# RECREANDO CHUBUT: INTEGRAL, INCLUSIVO Y COMUNITARIO

Autor: **Ricardo Acuña**  
CODASPORTS Argentina





## ¿Qué pensamos de la recreación?

### *Parte 1*

Pensamos en la recreación como una disciplina formativa y enriquecedora de la vida humana, para nosotros/as debe ser utilizada como una herramienta pedagógica en muchos procesos cotidianos. Su desarrollo y aplicabilidad generalmente rompe con los esquemas rígidos de lo tradicional, permitiendo explorar y desarrollar la potencialidad lúdica y creativa de las personas en un ambiente de placer, goce y satisfacción.

Es necesario comprender que la recreación, como comportamiento humano, forma parte del sistema social y ecológico; es factor importante en el beneficio del equilibrio familiar y grupal, la cooperación comunitaria, estabilidad emocional; abriendo espacios de independencia y disfrute.

Las instituciones deben entender que en la recreación encontramos infinidad de métodos y técnicas que permiten hacer de, por ejemplo, prácticas pedagógicas, una actividad motivante, recursiva y creativa que facilita el aprendizaje, la construcción del conocimiento, la socialización y la formación en valores, amén del placer que conlleva.

En el juego hay relación social, comunicacional, reto intelectual, voluntad de superación, competición, habilidad manual, interpretación, una puerta abierta a la imaginación y a la ilusión, conocimiento, seducción y engaño, negociación, trabajo en equipo, creatividad y, sobre todo, diversión.

## **Parte 2: ¿Por qué decidimos innovar con juegos y deportes alternativos?**

¿Porque los juegos y deportes alternativos se presentan como una oportunidad más entre las múltiples prácticas que permanentemente van surgiendo? Pues ellos engloban todas las actividades físicas que se refieren a modalidades lúdico-deportivas no habituales, ni hegemónicas ni estandarizadas en nuestra cultura, las que pueden proporcionar un amplio abanico de posibilidades, para que los/as sujetos/as descubran las prácticas corporales que mejor se adaptan a sus intereses y aptitudes.

La tradición de la cultura física ha dado mayor importancia a los deportes llamados tradicionales, pero se debe proporcionar a los/as sujetos/as un amplio bagaje de posibilidades de actividad física entre los que se encuentran los juegos y deportes alternativos, mostrando otras opciones lúdico-deportivas en las que emplear, por ejemplo, el ocio y el tiempo libre, sea una opción variada y flexible a los intereses y aptitudes de todos/as.

Huyendo de la más pura especialización y a veces de los términos técnicos y tácticos y acercándonos a prácticas de inclusión, profundizado en la diversidad y mayor amplitud de la iniciación lúdica, es que se presenta ReCreando Chubut una aproximación de educación popular potente para el momento actual de nuestra sociedad y como alternativa teórica y práctica para el trabajo en diversos contextos.

Proporcionando un novedoso abanico de actividades lúdico deportivas, podremos evitar, en muchos casos, que la actividad física desaparezca de la vida de los/as sujetos/as, consiguiendo que ésta forme parte de su modo de emplear el tiempo libre, con las mejoras correspondientes en su desarrollo personal como ciudadano/a.

## **Destinatarios/as: toda la población interesada**

### ***Parte 3: ¿Cuáles eran nuestros objetivos?***

Desde el primer día de llegada a la localidad, los objetivos fueron introducir y jugar con toda la población, brindándoles la posibilidad de participar y conocer nuevas actividades, interactuar con ellos/as, escucharlos/as, encuestarlos/as en cuanto a necesidades recreativas y ser compañeros/as de un rato de disfrute del tiempo de una manera diferente.

### ***Parte 4. Modalidad de trabajo***

1) Llegada a la localidad.

2) Contacto con las autoridades comunales y/o municipales-deportivas: en este primer contacto personal (se establece una conversación vía telefónica previamente) se pone a conocimiento del/la intendente/a y/o jefe/a comunal, la propuesta que se desarrollará en los 2 (dos) días que dura la intervención en la localidad que él/ella dirige.

3) Conocer el ámbito de trabajo: tomamos conocimiento y debatimos acerca de los lugares a utilizar, tales como plazas, parques, gimnasios cerrados (dependiendo el clima), salones de usos múltiples (SUM), entorno natural, etc. El lugar más conveniente según un criterio conjunto será el utilizado.

4) Recorrer el pueblo con encuestas preparadas sobre necesidades recreativas deportivas. En esta etapa, aprovechamos para preguntarle a los y las habitantes, una simple consigna: "¿A qué juegan?". Ese es el disparador hacia subsiguientes preguntas simples, donde se abordan varias temáticas de hábitos y aprovechamos a preguntar sobre salud, coberturas médicas, dónde se atienden en casos de necesitar asistencia médica. Abordamos y preguntamos de manera optativa (las respues-

tas), siempre aclarando este punto: nunca es obligación contestar/responder nuestras preguntas. La experiencia indica y ha mostrado la cordialidad de nuestros y nuestras habitantes, transformando la experiencia en una enriquecedora encuesta acerca de hábitos recreativos, documentando la muy fuerte presencia de juegos de azar (disputados en su mayoría por pequeñas, medianas y grandes cantidades de dinero en apuestas). Juegos de azar como Pase inglés, Taba, Bolitas son actividades que generalmente, se disputan por dinero. También, nuestras encuestas arrojaron conclusiones acerca de la necesidad de promover mucho más las actividades lúdicas por sobre las deportivas y sobre todo en personas mayores a los 18 años. Muchos detalles más se obtienen en este lapso de intervención (generalmente 2 o 3 horas) en diversos puntos de las pequeñas y medianas localidades intervenidas.

**5)** Invitar por todos los medios posibles (radio, escritos, orales) a toda la comunidad al día siguiente de nuestra llegada a disfrutar un espacio de recreación. Es importante repetir las invitaciones dado que queremos y deseamos la participación de todo el pueblo y alrededores. En este tipo de localidades donde las poblaciones nunca superan los 7.000 habitantes, la promoción es básicamente radial y con la misma presencia, caminando en grupo, saludando a todos y todas (punto fundamental) e invitando en comercios puntuales. En dos o tres horas de promoción, la localidad estaba anoticiada de la propuesta que se estaba organizando para el día siguiente.

**6)** Las actividades centrales, la detallaremos en la parte 5.

**7)** Despedida de la localidad: dependiendo de la siguiente etapa y de la lejanía de la actividad, se pactaba pernoctar en la misma localidad, se retornaba a Rawson (base de Chubut Deportes, entidad organizadora) o nos dirigíamos a la siguiente etapa.

## **Parte 5: Nuestra propuesta lúdico-deportiva**

Nuestra propuesta lúdica estaba basada en actividades recreativas y deportivas alternativas de simple llegada e implementación.

Las actividades tenían una duración mínima de 3 (tres) horas, durando incluso hasta 6 (seis) horas como tiempo máximo. En ese lapso, juegos libres, sectorizados, con monitores/as y/o coordinadores/as que introducían a la actividad a desarrollar. La participación y el juego eran de acuerdo a quienes se acercaban, por invitación, pactado entre quienes observaban, de diversas maneras. A modo de conducción, desde un micrófono central, la animación (mi función) iba invitando y alentando mediante relatos y comentarios.

Mesas de juegos, espacio de ocio y deportes alternativos, clown, telas, malabares, espacio para los/as más pequeños/as, con juegos diferentes adornaban el espacio.

**Deportes:** Así como todos y todas pueden jugar, la idea es contarles, demostrarles e introducirlos a los juegos y deportes alternativos. Elegimos 6 (seis) deportes del mundo para que practiquen, conozcan, perfeccionan, reproduzcan y, a posteriori, de haber competencias ellos y ellas serían nuestros/as representantes. De hecho, varios casos de jóvenes que han jugado nuestros deportes han comenzado una carrera en el deporte, comprendiendo que todo arrancó como un juego y pudiendo libremente elegir entre competir y compartir. Creemos haber cumplido nuestro lema que reza: “se gana o se aprende, mientras se disfruta”. Nunca hablamos de perder, es uno de nuestros objetivos lograr que, en caso de competir, puedan asimilar el juego y esa “derrota” no sea frustrante, ni amplificada y tampoco traumática. La recreación está presente en todo momento para intervenir una actividad quizás teñida de competitiva en una actividad de disfrute: utilizamos en muchos casos, la Regla Tehuelche, la cual es parte integrante del Reglamento de Cacheball, deporte argentino “retocado” por CODASPORTS).

## La Regla Tehuelche:

- i. Si el equipo A marca un gol, el equipo contrario (B) deberá celebrarlo si desea que el gol recibido solamente valga 1 (un) punto. En caso de fallar en la celebración, dicho gol valdrá 2 (dos) puntos.
- ii. Habrá 3 (tres) jueces imparciales de celebración que decidirán si el gol vale 1 ó 2 puntos y será por mayoría simple y en decisión inapelable.
- iii. Se considera celebración mínima a una acción de elevar un puño cerrado y esbozar una sonrisa o gesto de alegría.
- iv. Una vez producido el gol, el equipo que lo ha recibido tiene 5 (cinco) segundos para iniciar la celebración. De no hacerlo, el gol sumará 2 puntos al equipo que lo ha conseguido.

Claramente, la utilización de esta regla es muy útil a la hora de “descontracturar” entre rivales, dado que los equipos se centran en no olvidarse del festejo del gol -tanto-punto y convencer al improvisado jurado de la veracidad de la celebración. Es uno de los puntos altamente recomendable de la Regla Tehuelche, denominada así en honor a quienes son los/as verdaderos/as dueños/as de la Patagonia, entre otros pueblos que la habitaban y aún lo hacen con las dificultades y trabas con que se encuentran las comunidades originarias.

Aquí detallo los deportes alternativos que presentábamos, haciendo hincapié en la posterior competencia que se avecinaba: representar a su comuna, pueblo o localidad en los Encuentros Zonales, para, posteriormente, tener una chance en las finales provinciales.

Deportes con los cuales intervenimos:

- Batalla de fuerzas (Cinchada). Masculino y femenina

La Cinchada (cuyo verdadero y mundial denominación es Tug-of-war) es la famosa Soka-tira. Se trata de una cuerda de 30 metros con un nudo central al medio y marcas a 2 metros del nudo central hacia ambos lados. En el piso se encuentran 3 rayas separadas cada una por 2 metros. 6 tiradores/as se colocan de cada lado de la sogá, todos/as del mismo lado (a elección) y sin tocar el piso con otra parte que no sean los pies, comienzan a tratar de mover el nudo central hacia su marca. El primer equipo que lo consigue se anota el primer punto del partido. Acto seguido, y con sólo 1 minuto de diferencia, comienza la segunda cinchada con los y las competidores/as tirando del lado opuesto al que utilizaron en el 1° parcial. En caso de ganar un parcial cada uno/a, habrá un 3° y definitivo parcial donde se ubicarán a gusto, pero todos/as de un mismo lado (derecha o izquierda). Si un equipo comete dos faltas (caerse, soltarse de la sogá, enroscarse la sogá en la mano o espalda, tocar el suelo con otra cosa que no sea su zapato) pierde automáticamente el parcial. No se permiten botines con tapones de aluminio, ni descalzo/a.

Composición de los equipos:

Equipo Masculino: 6 integrantes (1 hombre entre 14 y 19 años, 3 entre 20 y 35 años y 2 mayores de 36 años).

Equipo Femenino: 6 integrantes (1 mujer entre 14 y 19 años, 3 entre 20 y 35 años y 2 mayores de 36 años).

- Floorball. Masculino y femenino

El Floorball (también conocido como Unihockey), se disputa, en las finales, con los sticks provistos por CODASPORTS, en equipos de 4 jugadores por team (3 con sticks y 1 portero sin stick pero con casco protector). Se jugarán 2 períodos de 8 minutos, con 3 minutos de descanso. Estará prohibido elevar el stick por arriba de la línea de la

cintura y meterlo entre las piernas del/la rival. Se permitirá tocar la pelota con el pie, pero sólo 1 vez por jugada (no influyente), siendo los goles permitidos los realizados con el stick. El/la portero/a atajará con sus manos y se moverá en un área donde sólo está permitido su presencia. Durante la etapa en cada localidad, se realiza (dentro de las actividades del día) un pequeño taller de construcción de stick con elementos reciclados como botellas PET descartables y palos de escoba o cañas.

Composición de los equipos:

Equipo Masculino: 4 integrantes (4 hombres entre 9 y 13 años).

Equipo Femenino: 4 integrantes (4 mujeres entre 9 y 13 años).

- Mölkky. Masculino y femenino

El Mölkky (juego de lanzamiento finlandés) se jugará por duplas y constará de lanzamientos del Mölkky (un palo de madera cilíndrico (de aproximadamente 20 cm de largo por 3 cm de diámetro) hacia los palos numerados del 1 al 12 (estos palos tienen aproximadamente 15 cm de alto por 2 cm de diámetro, pudiendo quienes quisieran jugarlo después, modificar las medidas según sus posibilidades). Volteando un solo palo, se anota el valor del palo volteado (y se vuelve a colocar de pie el palo, en el lugar donde finalizó su rodada o movimiento). Si la cantidad de palos volteadas es 2 (dos) o más, se anota la cantidad de palos, no sumar los valores de los palos (volteé 5 palos, anoto en mi cuenta 5 puntos, sin importar los valores) y vuelvo a parar los palos para pasar el lanzamiento al siguiente competidor/a. El/la primero/a en llegar a 50 puntos exactos es el ganador. En caso de pasar de 50 puntos, se retrocede a 25 puntos. Asimismo, en caso de no voltear palos en 3 tiros consecutivos, quedarás eliminado/a del juego.

Composición de los equipos:

Equipo Masculino: 2 integrantes (2 hombres entre 14 y 19 años).

Equipo Femenino: 6 integrantes (2 mujeres entre 14 y 19 años).



- Peteca. Masculino y femenino

La Peteca se juega por duplas. Campo de 10 x 4 metros, dividido por una red de 2 metros de altura, se trata de golpear el elemento volador (denominado Peteca), alternadamente una vez de cada lado evitando que toque el suelo. Se golpea con la palma o el revés de la mano. Si la peteca toca el suelo, el lado en donde cayó pierde un punto. Se jugará al mejor de 3 sets de 7 puntos exactos. Si el tiempo de juego de 1 tanto supera los 20 segundos, el equipo que sirvió pierde automáticamente el punto. No existen pases entre los/as jugadores/as de un equipo.

Composición de los equipos:

Equipo Masculino: 6 integrantes (2 hombres entre 20 y 35 años).

Equipo Femenino: 6 integrantes (2 mujeres entre 20 y 35 años).

- Dardos. Masculino y femenino

El Lanzamiento de dardos se disputará con el tradicional sistema 301. Cada jugador/a inicia con 301 puntos y debe ir descontando puntos luego de lanzar sus 3 dardos por turnos. El/la primer/a concursante que vaya descontando y llegue a 0 (cero) exacto será el/la ganador/a.

201

Composición del equipo:

Equipo Masculino: 1 integrante (1 hombre entre 36 y 50 años).

Equipo Femenino: 1 integrante (1 mujer entre 36 y 50 años).

- Ringoport. Mixto

El Ringoport será el único deporte mixto en equipos, se jugará a 2 períodos de 6 minutos con 4 minutos de descanso. Se utilizará un ringo de poliuretano grande, de 35 cm. de diámetro. Se consiguen puntos cuando el ringo arriba a la zona de anotación contraria y es atrapado dentro de la zona de anotación rival. No se puede correr/caminar cuando se posee el ringo. Máximo de 10 segundo de posesión y no se puede quitar el ringo de las manos, solo si es interceptado en el

aire. Si un/a jugador/a corta el pase del ringo entre 2 rivales arrojando el ringo al piso, se hace acreedor/a del elemento, ya que eso se denomina intercepción forzada.

Composición del equipo mixto:

6 integrantes (1 mujer y 1 varón ambos entre 14 y 19 años, 2 varones y 2 mujeres, ambos 20 y 35 años).

Al margen de los 6 (seis) deportes principales, utilizamos muchos juegos y deportes más, los cuales detallamos a continuación:

**Tabla 1.** Otros juegos y deportes alternativos

Deportes	Juego de Mesa		
KORFBALL	FOX TAIL	ATOLL	HONDAS
INDIACA	DODGE	WOODBALL	KONO
CARROM	QYSHINSU	MANA	BRECHA
MANBOL	QWIRKLES	HIP	APAGOS
BADMINTON	HIPOS Y COCOS	MU TORERE	BALL NETTO

Fuente: Elaboración propia (2022)

## Parte 6: El equipo ReCreando

El Equipo ReCreando fue compuesto por recreólogos/as y ha integrado en su seno a profesores/as y estudiantes de educación física, malabaristas, artistas plásticos/as y docentes en general, entre otros/as. El grupo cambiaba de acuerdo a las disponibilidades de cada uno/a de los/as integrantes. Todo el equipo fue coordinado por quien escribe el presente artículo.

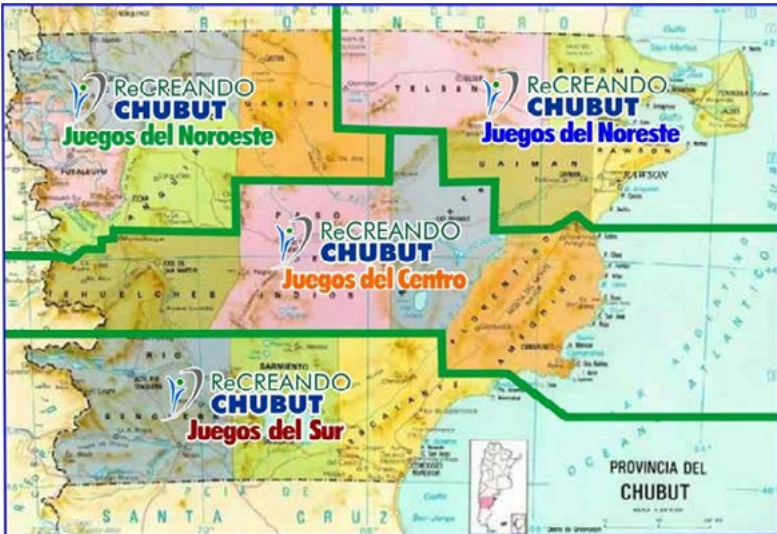
## Parte 7: Nuestro calendario: como fue la experiencia inicial

Se subdividió la provincia de Chubut en 4 grandes zonas. Luego de recorrer la zona (comenzamos con zona centro) se realizó la final de cada zona, donde quienes pudieron se acercaron a la final zonal. Tanto el gobierno provincial como las comunas y localidades aportaron sus recursos y su granito de arena para la concreción.

Cuando mencionamos superficie es para, quizás, tomar conciencia y dimensionar las distancias entre localidades y comunas. El kilometraje recorrido es realmente grande, cuando a veces no dimensionamos el tamaño de nuestra hermosa provincia<sup>1</sup>.

### División de la provincia, según ReCreando Chubut

Tabla 2. División de la provincia de Chubut



Fuente: Elaboración propia (2022)

Separadas por departamentos y de acuerdo a nuestras posibilidades decidimos intervenir las localidades que contaban con menos de 7.000 habitantes.

1.A modo comparativo, la superficie de Chubut es de 224.686 km<sup>2</sup>, y si fuese un país, ocuparía el lugar 81° en el mundo, sobre 195 naciones registradas.

## Desarrollo zona por zona

*Superficie de la zona centro: 68.583 km<sup>2</sup> / Población de la zona centro: 9.662 habitantes*

**Tabla 3.** Desarrollo zona centro

ReCreando Chubut   ZONA CENTRO   Final en Río Pico			
Ciudad, Localidad o Comuna Rural	Departamento	Habitantes	¿Pasó ReCreando?
Gobernador Costa	Tehuelches	2600	SÍ
José de San Martín	Tehuelches	1900	SÍ
Río Pico	Tehuelches	1500	SÍ
Dr. Atilio Viglione	Tehuelches	70	SÍ
Paso de Indios	Paso de Indios	1300	SÍ
Los Altares	Paso de Indios	240	SÍ
Las Plumas	Mártires	490	SÍ
Camaronas	Florentino Ameghino	1500	SÍ

Fuente: Elaboración propia (2022)

**Superficie de la zona noroeste: 57.359 km<sup>2</sup> / Población de la zona noroeste: 68.507 habitantes**

**Tabla 4.** Desarrollo zona noroeste

<b>ReCreando Chubut   ZONA NOROESTE   Final en Lago Puelo</b>			
Ciudad, Localidad o Comuna Rural	Departamento	Habitantes	¿Pasó ReCreando?
Tecka	Languiño	1400	SÍ
Paso del Sapo	Languiño	480	SÍ
Carrenleufú	Languiño	350	SÍ
Colan Conhué	Languiño	270	SÍ
Aldea Epulef	Languiño	250	SÍ
Esquel	Futaleufú	42000	NO (grupo de ciudades grande)
Trevelin	Futaleufú	9000	NO (grupo de ciudades grande)
Corcovado	Futaleufú	2000	SÍ
Cerro Centinela	Futaleufú	280	SÍ
Lago Puelo	Cushamen	8500	SÍ
El Maitén	Cushamen	5000	SÍ
El Hoyo	Cushamen	3500	SÍ
Cholila	Cushamen	2800	SÍ
Epuén	Cushamen	2000	SÍ
Gualjaina	Cushamen	1300	SÍ
Cushamen	Cushamen	800	SÍ

Fuente: Elaboración propia (2022)

**Superficie de la zona sur: 50.913 km<sup>2</sup> / Población de la zona sur: 203.958 habitantes**

**Tabla 5.** Desarrollo zona sur

<b>ReCreando Chubut   ZONA SUR   Final en Alto Río Senguer</b>			
Ciudad, Localidad o Comuna Rural	Departamento	Habitantes	¿Pasó ReCreando?
Sarmiento	Sarmiento	18000	NO (grupo de ciudades grandes)
Buen Pasto	Sarmiento	120	SÍ
Río Mayo	Río Senguer	3000	SÍ
Alto Río Senguer	Río Senguer	1800	SÍ
Doctor Ricardo Rojas	Río Senguer	230	SÍ
Facundo	Río Senguer	200	SÍ
Lago Blanco	Río Senguer	200	SÍ
Aldea Belerio	Río Senguer	180	SÍ
Aldea Apeleg	Río Senguer	130	SÍ
Gastre	Gastre	350	SÍ
Lagunita Salada	Gastre	140	SÍ
Comodoro Rivadavia	Escalante	250000	NO (grupo de ciudades grandes)
Rada Tily	Escalante	10500	NO (grupo de ciudades grandes)

Fuente: Elaboración propia (2022)

**Superficie de la zona noreste: 47.831 km<sup>2</sup> / Población de la zona noreste: 226.981 habitantes**

**Tabla 6.** Desarrollo zona noreste

ReCreando Chubut   ZONA NORESTE   Final en Telsen			
Ciudad, Localidad o Comuna Rural	Departamento	Habitantes	¿Pasó ReCreando?
Gan Gan	Telsen	680	SÍ
Telsen	Telsen	600	SÍ
Trelew	Rawson	105000	NO (grupo de ciudades grandes)
Rawson	Rawson	40000	NO (grupo de ciudades grandes)
Gaiman	Gaiman	8000	NO (grupo de ciudades grandes)
Dolavon	Gaiman	3700	SÍ
Villa Dique F. Ameghino	Gaiman	500	SÍ
Veintiocho de Julio	Gaiman	250	SÍ
Puero Madryn	Biedma	90000	NO (grupo de ciudades grandes)
Puerto Pirámides	Biedma	660	SÍ

Fuente: Elaboración propia (2022)

## Parte 8: Composición de las delegaciones en las finales zonales

Presentamos a modo de ejemplo, la composición de las delegaciones visitantes en la final de Río Pico, primera de las 4 finales zonales. Verán claramente separadas las cantidades y la clasificación por edad, sin ser estrictos en demasía.

**Tabla 7.** Delegaciones y deportes en final de Río Pico

LOCALIDAD	9 a 13		14 a 19		20 a 35		+36	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Río Pico	4	4	2	2	3	3	2	2
José de San Martín	4	4	2	2	3	3	2	2
Atilio Viglione	4	4	2	2	3	3	2	2
Los Altares	4	4	2	2	3	3	2	2
Las Plumas	4	4	2	2	3	3	2	2
Paso de Indios	4	4	2	2	3	3	2	2

DEPORTES	9 a 13		14 a 19		20 a 35		+36		Equipo
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
Cinchada (Masc.)			1		3		2		6
Cinchada (Fem.)				1		3		2	6
Floorball (Masc.)	4								4
Floorball (Fem.)		4							4
Mölkky (Masc.)			2						2
Mölkky (Fem.)				2					2
Peteca (Masc.)					2				2
Peteca (Fem.)						2			2
Ringosport (Mixto)			11		2	2			6

Fuente: Elaboración propia (2022)



## **Visitantes en Río Pico: 24 personas por 7 localidades: 168 visitantes**

Equipo organizador Chubut Deportes: 10 personas

Este fue el cronograma de actividades para nuestra jornada ejemplo:

Día viernes 15 de febrero de 2012:

- 8 a 14 hs, llegada de las delegaciones.
- 12 a 15 hs, almuerzo.
- 17 a 19:30 hs, ReCreando Chubut para todos y todas.
- 21 a 23 hs, cena.

Día sábado 16 de febrero de 2012:

- 10 a 13 hs, competencias.
- 13 a 14:30 hs, almuerzo.
- 14:30 a 18 hs, competencias.
- 18:30 hs, clausura y despedida de las delegaciones.

Respecto a los elementos necesarios, se precisó transporte para 7 delegaciones de 24 personas cada una, desde 7 diferentes localidades hacia Río Pico y vuelta a localidades.

Asimismo, la indumentaria a obsequiar consistió en remeras de competencia: 8 colores diferentes con leyenda de la localidad de origen y logo de Chubut Deportes y ReCreando Chubut. Fueron obsequios que aun en 2020 se seguían utilizando en las localidades, mar-

cando que muchas personas no olvidaron la experiencia y cada vez que tienen la posibilidad de solicitar la vuelta del programa, efectúan el pedido.

## **Parte 9: Dependencias involucradas**

- Chubut Deportes.
- ONG CODASPORTS (Entidad rectora de Deportes y Juegos Alternativos en Argentina).
- Municipalidades y Sedes Comunales.
- Subsecretaría de Asuntos Municipales (SAM) de la Provincia de Chubut.
- Secretaría de Cultura de la Provincia de Chubut.
- Organismos del Estado afines (Salud, Acción Social, Familia, Turismo).
- Vialidad Provincial Chubut.

## Parte 10: Conclusión

La satisfacción luego de terminar una intervención era el “premio” de nuestro equipo. Las imágenes que guardamos en nuestra mente fueron las de la intensidad con que se jugaba en cada etapa. Recorrimos 35.000 kilómetros en el lapso del Programa, fueron muchos días de ruta, mucha gente que conocimos y la belleza natural que admiramos en nuestra provincia. Problemas detectados como el cuidado del agua y la cuestión de la obesidad infantil en ascenso fueron señales derivadas de nuestras encuestas, aprovechadas por otros estamentos de la provincia que nos acompañaron en las diversas etapas.

Un programa integral porque esa conformación de equipos abarcó personas de diversos ámbitos que aprovecharon esta “movida” recreativa para obtener información interesante de hábitos recreativos que debían ser leídas en primer término por el equipo ReCreando, para dar nuestra conformidad y así estar seguro del correcto uso de la información obtenida. Plazas nuevas, refacciones escolares, materiales deportivos y recreativos eran los pedidos frecuentes, varios de los cuales pudieron concretarse. Nunca exhibimos banderas políticas ni partidarias, aclaramos siempre que la posibilidad de viajar la gestionaba Chubut Deportes SEM (Sociedad de Economía Mixta) y lo importante era que puedan disfrutar.

Inclusivo porque específicamente con las personas con discapacidad tuvimos una interacción continua, proveyéndoles de materiales adaptados para un intento de sumarlos, en la medida de sus posibilidades, a actividades que le produzcan nuevas vivencias. Creemos haber logrado mucho en esa materia.

Finalmente, comunitario, porque esta vez dejamos de lado las grandes conglomeraciones de personas en nuestra provincia, pero en cada uno de los lugares intervenidos tratamos de reforzar ese valor de unirse, apoyarse y “tirar hacia adelante” en un esfuerzo común que intentamos hacer para unir aún más las comunidades.



## **DEL JUG.AR EN EL ESTADO AL ESTADO DEL JUEGO**

Autora: **Marina Vera**

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia  
Ministerio de Desarrollo Social de la Nación

El Programa Nacional por el Derecho al Juego JUG.ar fue lanzado el 28 de mayo<sup>1</sup> del 2020.

Este programa constituye una estrategia para la promoción del acceso al juego como derecho de niños<sup>2</sup> y adolescentes en todo el territorio nacional, a través del acompañamiento y la asistencia técnica y financiera para la creación de políticas públicas y la institucionalización de este derecho en el ámbito local. Además, promueve el desarrollo de acciones de sensibilización, intercambio y capacitación con referentes, tanto municipales como de la sociedad civil.

El Programa JUG.ar (Resolución 2020-714. APN-SENAF MDS) se aloja en la Dirección Nacional de Sistemas de Protección de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), a cargo de Mariana Melgarejo (Licenciada en Antropología, especialista en temas de educación).

Para su implementación se convocó a tres equipos que históricamente realizaban acciones en torno al juego, la recreación y las artes dentro de la dirección anteriormente nombrada de la SENAF. Estos equipos son:

- 
1. En el año 1999 la doctora Freda Kim, ex presidenta de la Asociación Internacional de Ludotecas (ITLA), propuso que el 28 de mayo fuera declarado como el Día Internacional del Juego, en conmemoración a la constitución de dicha organización. Esta propuesta fue aceptada en 2001 por la ITLA y, desde entonces, cada 28 de mayo se celebra este día que promueve el Derecho a Jugar.
  2. En este escrito se utilizó la “x” como forma de nombrar cualquier identidad genérica.

- **Programa Jugando Construimos Ciudadanía:** Este programa promueve la producción de materiales lúdicos como juguetes, juegos colectivos, materiales lúdicos e instrumentos musicales. Los mismos son elaborados por emprendedores y emprendedoras de la Economía Social conforme a las normas IRAM, según estándares de calidad y seguridad, y cuentan con la certificación del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). Asimismo, el programa comprende la distribución de los juguetes en distintos espacios que atienden a niños y adolescentes en todo el territorio nacional como así también la capacitación de facilitadores lúdicos. Se favorece de esta manera el acceso de niños y adolescentes al juego, las actividades recreativas y el acceso a la cultura fomentando el ejercicio pleno de sus derechos.

- **Programa de Promoción de Actividades Recreativas y Socio Comunitarias:** El presente programa se orienta a propiciar la realización de actividades recreativas, educativas y socio comunitarias que promuevan los derechos al juego, al esparcimiento, al descanso y la participación activa en la vida cultural y las artes. Su eje de trabajo se centra en llevar a cabo prácticas de participación de niños, niñas, adolescentes, de todo el país, a través de diferentes actividades recreativas, culturales, artísticas, sociales y turísticas, que alienten la participación comunitaria y la promoción de derechos, a través de modos de expresión propias de cada franja etaria.

- **Sinfonía popular:** Grupo musical que brinda espectáculos, ensayos abiertos, talleres para niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas mayores de todo el país, y capacitaciones para quienes trabajan con estas poblaciones. A través de este proyecto se facilita la participación activa de los niños, niñas y sus familias a través de la música. En el marco de estas actividades la música es empleada como un canal para la expresión popular, entendiendo a la recreación, el juego el disfrute del tiempo libre y el acceso a bienes culturales como derechos de todos y todas.

Estos equipos y sus líneas de acción van en consonancia (cómo todas las políticas y acciones de la SENAF) con lo que enuncia la Ley de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (Ley N° 26061). En especial en su artículo 20 declara:

*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 (2005).*

Esta ley responde a lo que la Convención por los Derechos del Niño insta a que cumplan los Estados parte. En su artículo 31 expresa:

*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 (1989).*

Dentro de este marco normativo, el Programa JUGar tiene como finalidad fortalecer el sistema de protección local en materia de derecho al juego, a través del acompañamiento y asistencia técnica para la creación de políticas públicas y la institucionalización de este derecho en el ámbito local.

Entre sus objetivos encontramos:

- Desarrollar acciones que garanticen el derecho al juego como política pública.
- Generar un Programa Nacional de Derecho al Juego que pro-

mueva la institucionalización de experiencias y prácticas en las provincias y municipios que garantizan este derecho.

- Sistematizar experiencias a fin de lograr una representatividad federal en la futura Ley Nacional de Derecho al Juego.
- Asistir a los gobiernos provinciales, municipales y organizaciones de la sociedad civil para la implementación de dispositivos y acciones del Programa.

## **JUG.ar en el Estado**

El Programa Nacional por el Derecho al Juego JUG.ar nace el 28 de mayo del 2020. Este detalle, que sólo parece una fecha, expresa muchísimo:

- Hacía 2 meses que nuestro país se encontraba atravesando la pandemia de covid-19. En ese momento había esperanzas de un pronto retorno a la normalidad.
- Esta situación ponía en jaque a todas las instituciones y organizaciones que trabajaban con niñxs en el tiempo libre. La imposibilidad del contacto físico sumado a la escasez de medios digitales en cada familia y la posible vulneración de derechos que esas niñas, niños y adolescentes pudieran sufrir ponía a sus referentes lúdicos y afectivos en una situación de incertidumbre y preocupación muy grande.

Ante esta realidad el programa JUG.ar se implementa contemplando tres etapas: (1) etapa preliminar de sensibilización, (2) etapa piloto y (3) etapa de implementación nacional gradual.

### ***Etapas de sensibilización***

En la misma se buscó dar a conocer el programa a través de reuniones con referentxs territoriales. En ellas se trabajó sobre conceptos fuertemente arraigados en materia de juego. Estos intercambios fueron



de mucha utilidad y valor para poder delinear un estado de situación previo a la implementación de la etapa piloto.

También se elaboraron diversas piezas de difusión, muchas de ellas en articulación con otros programas del estado nacional (cuadernillos Seguimos Educando del Ministerio de Educación, contenidos del canal Paka Paka, etc.).

### ***Etapa piloto***

Se seleccionaron 13 municipios que conformaron la muestra para esta primera etapa de implementación, habiendo avanzado con cada uno de ellos en la presentación de los proyectos, impulsando el fortalecimiento del sistema de protección local en materia del derecho al juego, promoviendo su institucionalización en los municipios seleccionados.

En este sentido, se brindó asistencia técnica y acompañamiento para la elaboración de dichas propuestas, presentación de documentación y armado de convenios para el financiamiento de los mismos.

217

Para la elección de estos municipios se tuvo en cuenta la representatividad federal de los mismos como así también la diversidad en sus características (en cantidad de habitantes, extensión, problemáticas, etc.).

Los 13 municipios participantes pertenecen a las provincias de Misiones, Buenos Aires, Santa Fe, La Pampa, Mendoza, Entre Ríos, Tucumán, Corrientes, Santa Cruz y Chaco.

### ***Etapa de Implementación nacional gradual***

A un año de su lanzamiento, en junio de 2021 se dio inicio a la nueva etapa de implementación nacional gradual, previendo un alcance de 40 municipios para la misma, y el acompañamiento en la ejecución de los 13 seleccionados para la prueba piloto.

Los municipios participantes pertenecen a las provincias de Salta, Jujuy, San Juan, Catamarca, Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Formosa,

Neuquén, La Rioja, San Luís, Entre Ríos, Río Negro, Santiago del Estero y Corrientes.

Esta etapa continúa aún en desarrollo ya que algunos plazos con respecto a las capacitaciones, que se venían dictando de manera virtual fueron prolongándose debido a la posibilidad de empezar a hacerlas de forma presencial. En muchos municipios este cambio es muy provechoso ya que, en algunas zonas de nuestro país, se presenta una gran problemática de conexión.

## **El estado del juego**

Durante este año y medio de implementación de las diferentes etapas del Programa JUG.ar hemos podido encontrar, a lo largo de las capacitaciones, una variedad de situaciones con respecto al estado de situación del juego en las distintas localidades del país. Lo que se desarrollará a continuación son algunas características que, por su recurrencia o por su exclusividad, vale la pena señalar.

218

### ***Fuerte orientación a pensar en Políticas Públicas y acciones de promoción del derecho al juego como intervenciones estructurales***

Una política pública orientada al juego exige mucho más que el poner a disposición la materialidad (espacio, juegos, juguetes...). Si bien esta materialidad es importante para hacer más rico el acto de jugar, el mismo se ve amenazado por reducirlo sólo a la disponibilidad de juguetes. Una política pública destinada a promover el jugar debe concebirse desde una mirada sustentable, que tenga facilitadorxs lúdixs capaces de construir nuevas propuestas, situadas y pertinentes a las realidades, tiempos, articulaciones, etc. Si sólo se piensa en el “que”, olvidando el “cómo y con quienes”, probablemente esa acción se transforme en algo efímero sin posibilidades de adaptarse.

Por otro lado, se generaron interesantes y profundos debates acerca de lo que esa materialidad concebida para jugar trae, desde el mundo adulto, al mundo infantil. Desde el programa sostenemos la no neu-

tralidad de los juguetes. Los mismos están cargados de una historia, una cultura, una idea de futuro, una construcción simbólica de lo que queremos que, a quienes los usen, les suceda. Son pensados, diseñados, contruidos, difundidos y comercializados por el mundo adulto, para consumidores y usuarios del mundo infantil o adolescente.

Esta realidad nos exige, como adultxs referentes de proyectos, programas y políticas públicas en torno al juego, tener una mirada crítica acerca de la materialidad que ponemos a disposición de niñxs y adolescentes. Esta mirada crítica contiene un sinnfn de preguntas: ¿Qué mandato sexo-genérico se presenta en este juguete? ¿Qué tan inclusivo es este espacio que construimos? ¿Es lo suficientemente diverso en cuanto a posibilidades de juego que fomenta? ¿Qué lógicas interpersonales que no queremos seguimos reproduciendo con estas estructuras y estos materiales lúdicos?

### *La utilidad de lo inútil*

Nos hemos encontrado en muchas capacitaciones con discursos como “acá jugamos, pero con un sentido” o “los adolescentes se juntan a hacer nada”. Ambos discursos, uno sobre el juego, el otro sobre el tiempo libre, tienen algo en común: encuentran en lo improductivo (o sea lo inútil) un antivolor, algo a evitarse, combatirse.

Esta desvalorización del juego la encontramos en distintos ámbitos que son habitados por niñxs y adolescentes.

En la educación, es normal encontrar que se adjetive al juego, apareciendo así el conocido “juego didáctico”. En muchos casos termina convirtiéndose en el único juego que tiene permitido ingresar a las aulas. Un juego que se transforma en herramienta, en medio para conseguir un aprendizaje, “algo útil”. De esta manera el jugar por jugar queda relegado a los momentos de compensación, al recreo.

Sin embargo, la Ley de Educación Nacional N° 26206 (en adelante LEN) en su artículo 20, al pronunciar los objetivos de la educación

inicial sostiene: “d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (2006).

Más adelante, en su artículo 27 al referirse a los objetivos de la educación primaria propone: “k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (2006).

La misma LEN promueve la presencia del juego en el ámbito escolar no como medio sino como un fin en sí mismo.

Del mismo modo, el tiempo libre en lxs adolescentes es visto de mala manera, como tiempo “perdido”, donde nada se produce, ignorando la importancia que el mismo tiene en la socialización, identidad y la cultura del mundo adolescente.

Desde el programa elegimos sostener el jugar por jugar, sin ninguna recompensa o valor añadido. Reconociendo todo lo que nos puede ofrecer sin la necesidad de sumarle aprendizajes o recompensas externas.

### *Se hace camino al andar*

Una vez iniciadas las etapas del JUG.ar fueron surgiendo distintas demandas, ideas y propuestas que excedían al programa pero que al mismo tiempo lo nutrían y afianzaban.

Así se fue dando respuesta a distintas problemáticas y pedidos que fueron emergiendo.

Una problemática común a estas líneas de acción es la condición de encierro. Si bien en contexto de pandemia todxs hemos padecido esta condición no es lo mismo atravesarlo en tu casa, con tus cosas, con tus rutinas y tus compañías que hacerlo en un lugar ajeno, sin tus cosas, con protocolos que afectan las rutinas del día a día, esas que dan previsibilidad y confianza.

Es así que pudimos atender demandas de juego y recreación en hogares convivenciales de niñxs y adolescentes, residencias de adultxs mayores, residencias de jóvenes en conflicto con la ley penal y penales.

Ya sea en actividades con y para lxs residentes o con actividades de capacitación e intercambio de saberes con aquellxs que desarrollan las tareas de cuidado y acompañamiento de lxs residentes.

## Volver a mirar

*Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.*

*Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:*

*-¡Ayúdame a mirar!*

El mar de Eduardo Galeano

Como el niño del relato de Galeano, en esta etapa del JUG.ar nos encontramos con la necesidad de que nos ayuden a mirar el juego en profundidad. Partiendo de la convicción de que el programa no lleva “un enlatado” a cada municipio, que para nosotrxs es de suma importancia conocer “el estado del juego” en cada territorio antes de llegar con “el juego en el Estado”.

Licea Mojena (2012) desentrama todo lo que los juegos nos muestran:

Los juegos tradicionales son en esencia actividad lúdica surgida de la vivencia tradicional y condicionada por la situación social, económica,

cultural, histórica y geográfica; hacen parte de una realidad específica y concreta, correspondiente a un momento histórico determinado; en esto tendríamos que decir como Oscar Vahos que cada cultura posee un sistema lúdico, compuesto por el conjunto de juegos, juguetes y tradiciones lúdicas que surgen de la realidad de esa cultura (p.1).

Conocer el sistema lúdico de cada territorio nos permite tomar una conciencia más completa y compleja de cómo se desarrolla el juego desde una perspectiva de derechos. Saber cuánto de pasaje cultural hay hacia las infancias, qué fiestas, qué rituales, qué danzas se sostienen. Todos estos juegos y manifestaciones lúdicas territoriales forman parte de nuestro patrimonio cultural intangible.

¿Cuál es el peor enemigo del patrimonio intangible? El desconocimiento, sin duda... Y esa ignorancia, no intencional, hace que la música popular del interior del país, en los grandes centros urbanos vaya modificándose o desapareciendo... La leyenda que no se dice es la que desaparecerá, la artesanía que se transgrede es la que morirá en su simbología, la comida que se vaya haciendo de otra forma tendrá otro sabor... y así seremos poco a poco, un poco más pobres, un poco menos nosotros para pasar a ser otros. Y habremos cambiado sin habernos dado la oportunidad de conocernos a nosotros mismos (Fernandez Balboa, 2009, p.5).

En la cita anterior el museólogo Carlos Fernandez Balboa nos habla del patrimonio intangible y su fragilidad dando el ejemplo del folklore, las comidas típicas, etc. ¿Y qué pasa con el juego? ¿Qué debemos hacer como agentes del estado, cuando en un playón de una localidad entrerriana lxs niñxs te propongan jugar a “Luz roja, luz verde” (popularizado por la serie coreana “El juego del calamar”) y no al “Cigarrillo 43” o el “Palo, palito, es”?

El programa JUG.ar encara también la tarea de investigar, de volver a mirar incorporando las miradas de lxs que juegan, de lxs que jugaron y de lxs que proponen jugar. El desafío es identificar el valor patrimonial de lo que se juega, así como también promover que,

aquellxs que asumen la responsabilidad de llevar adelante el programa en cada territorio actúen como portadores de esos patrimonios. La forma de preservar estos juegos es jugándolos, sacarlos a las calles, las plazas, las costaneras, los baldíos. Jugarlos colectivamente, entrando relaciones, creando un “entre” que derribe cualquier tipo de diferencias (de género, de edades, sociales, etc.), un círculo mágico como diría Johan Huizinga (2020).

## **Cada cual atiende su juego**

Para ir concluyendo, el programa JUG.ar es una política pública del Estado Nacional que busca, fomenta y tracciona que muchas políticas públicas en materia de juego tengan su lugar a nivel local.

Para esto, como en el juego colectivo, es indispensable que cada unx comprometa su actuar, su participación. El Estado nacional, provincial, local, las instituciones, las organizaciones, lxs que ya jugaron y lxs que están en eso. Todxs haciendo acuerdos, marcando la cancha, compartiendo.

Apostar al juego y la recreación en este aquí y ahora, en estos tiempos inéditos y convulsionados es seguir apostando al encuentro. Un encuentro con otrx, que no somos nosotrxs, que es distintx a mí y que, a pesar de esas diferencias, es en el juego, en la ronda donde podemos descubrir lo común que nos hermana para poder construir juntxs una nueva forma, otra, de convivir y habitar cada territorio de nuestro país.

## Referencias bibliográficas

Fernández Balboa, C. (2009). *Aunque no lo veamos, la cultura siempre está: patrimonio intangible de la Argentina*. Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara: Ministerio de Educación de la Nación.

Huizinga, J. (2020). *Homo Ludens*. Espírito Guerrero Editor. C.A.B.A.

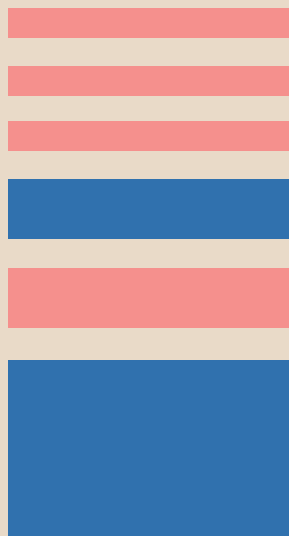
Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Septiembre 2005. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Licea Mojena, R. (2012). *Los juegos tradicionales infantiles para las clases de Educación Física*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, N° 172, Septiembre de 2012. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>



# EL JUGAR COMO DERECHO EN LA ESCUELA. VOLVER LA MIRADA AL PATIO

Autor: **Víctor Pavía**



## Introducción

Por razones que no viene al caso ventilar, cuando recibí la invitación a participar de esta obra colectiva, me sentía desguarnecido de ideas nuevas. Como el convite facultaba -de manera excepcional, por cierto- a exhumar textos anteriores, redimí escritos de hace años (hace años quiere decir ¡más de 20!) que hablan del patio escolar como escenario emblemático del juego compartido, publicados sea como columna de opinión<sup>1</sup>, sea como artículo de interés general en revistas especializadas<sup>2</sup>.

Las cualidades del patio de recreo y sus modos de uso en una institución educativa, había sido mi tema de tesis para la Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación (Universidad Nacional del Comahue. Orientador: Dr. A. Furlan), que tiempo después se publicó con el título comercial de *El Patio Escolar: El Juego en libertad controlada* (Buenos Aires: Noveduc. 2005). Gracias a esa tesis y la difusión que alcanzó el libro, fui invitado a dar algunos cursos y seminarios<sup>3</sup>. Después la temática dejó de ser requerida (no me pida que exponga razones que desconozco) y poco a poco pasó, sino al olvido, al estante de mis cosas guardadas.

---

1. Pavía, V. (2002). Los patios de recreo. El espacio más público de la escuela pública. *Diario Río Negro*. Abril 18 de 2002.

2. Pavía, V. (2003). Los patios de recreo. Revista *Novedades Educativas*. N° 152. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ago/03. Pavía, V. (2004). Los Patios de Recreo, el espacio más público de la escuela pública (reproducción). Revista *Magisterio*. N°6. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Enero 2004.

3. Entre tantos, recuerdo el seminario *Las instituciones educativas y sus espacios emblemáticos: el patio como discurso* (Maestría en Educación Corporal. UNLP. Sep/07); el curso *Los espacios de juego en la escuela, el patio de recreo bajo la lupa* (sindicatos de trabajadores de la educación, en el marco del Foro del Comahue en Defensa de la Educación Pública. May-Jun/03).

Usted se preguntará por qué aprovecho una obra sobre el derecho a la recreación para retornar a un tema que sentía agotado. Quizá -y espero que me acompañe en esto- porque la pandemia alteró de tal manera la vida cotidiana, que hasta logró imprimirle un suave giro al caleidoscopio vetusto de la escuela; palabras como “*encuentro*”, “*amistades*”, “*patio*”, “*recreo*”, renovaron su colorido con la fuerza amplificadora del deseo. Por lo tanto hoy, que al materializar esas imágenes todavía se nos hace agua la boca, volver sobre lo escrito hace dos décadas, es una forma de preguntarnos qué evolución observamos en términos de diseño y equipamiento cuando, pensando en el jugar como derecho en la escuela, volvemos la mirada hacia los patios de recreo, en mi opinión, el espacio más público de la escuela pública.

## Con espacio para jugar

Hacia fines de los 90’ escribí: no hace falta ser un observador perspicaz para darse cuenta de la mengua que sufren algunos patios de recreo, tanto en cantidad (metros cuadrados por alumno) como en calidad (diseño, equipamiento, mantenimiento). Para corroborarlo, alcanza con una recorrida por esas escuelas en las que se construyen aulas invadiendo patios; solución práctica ante el aumento de la matrícula, que instituye una relación contradictoria: menos patio para más estudiantes. En la construcción de escuelas nuevas, en cambio, el tamaño del patio se reduce ya desde el mismo momento de considerar los costos. Al parecer -decía en ese momento- el diseño y equipamiento del espacio de recreo como parte de un proyecto pedagógico que incluye el juego desde la perspectiva del derecho, se resiste a entrar en el radar de las autoridades ejecutivas.

Hasta mediados del siglo *XX*, se sugería para el patio de un Jardín de Infantes, por ejemplo, una proporción ideal de “*6 a 10 metros cuadrados por niño*”, aunque se aceptaba que podría reducirse a “*400 metros cuadrados cada cien niños*” (González Canda Et. Alt. 1975. Pág. 19); medidas que suenan desmesuradas cuando las comparamos con los mezquinos 2 metros cuadrados por alumno de espacios exterior-

res recomendados en algunos documentos oficiales de los noventa, decididamente volcados a la maximización del uso del recurso físico adecuándolo a lo estrictamente imprescindible (Ver, por ejemplo, *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*. Anteproyecto. Versión 1. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1996).

En esa década de incipientes ensayos neo-liberales, fueron muchos los proyectos "innovadores" que se encandilaron con el aumento productivo del tiempo escolar (más horas al día, más días a la semana, más semanas al año) sin mostrar el mismo entusiasmo por el aumento del espacio destinado a ser el soporte material de tan noble propósito; por el contrario, en más de una ocasión el aumento del tiempo de escolaridad se lograba a costa de la sobre-ocupación del espacio físico disponible.

### ***La escuela como lugar***

No sé si a usted le sucederá lo mismo, pero cuando digo "escuela", no es un concepto lo primero que mi mente aporta; por lo general, lo primero que surge es una imagen. Parafraseando a Trilla (1985) la escuela es un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir y, agrego, entrar y permanecer. De autores como Heras Montoya (1997), entre tantos, aprendimos que es esa localización espacializada la que da origen a una arquitectura especializada, funcional al cometido que pretenden. Y de nuevo, el diseño y equipamiento de los patios como parte de un proyecto pedagógico que incluya al juego desde la perspectiva del derecho ¿qué lugar ocupa en las preocupaciones de las autoridades ejecutivas correspondientes?

Hacia fines de los 90' escribí: en patios pobres de diseño y equipamiento, inseguros y poco confortables, tienen lugar clases (de Educación Física, por ejemplo), actividades co-programáticas y los cotidianos momentos de esparcimiento que, aún en su fugacidad, representan para muchos niños y niñas el tiempo de juego compartido más significativo. Sin embargo, escribí hace más de 20 años, miradas

disociadoras ven al patio de recreo de las escuela como un problema exclusivo del sistema educativo, a las plazas y espacios verdes como un problema exclusivo de planificación urbana, a la actividad recreativa diaria como un problema exclusivo del sistema salud. Quizá es tiempo de pensar que en la escala primaria y primordial de lo que, a falta de un nombre más preciso, llamamos "vida cotidiana", deseos, necesidades, fantasías configuran una realidad más integrada, con menos fronteras. Por qué no aceptar entonces que: a) el diseño de los patios escolares de recreo es también un problema de planificación urbana, en la medida que para muchos niños, niñas y adolescentes, es el único espacio con sabor a plaza pública, cercano, protegido, disponible; b) la actividad recreativa es también un problema educativo ya que en los fugaces encuentros de esparcimiento se aprenden formas de juego y modos de jugar compartidos; c) el equipamiento y mantenimiento de espacios adecuados para la actividad física al aire libre en todas las escuelas, es también un problema de salud atento a los incipientes signos de sedentarismo que se observan. Lamentablemente -escribí en los 90'- todavía son poco frecuentes los llamados a concurso de proyectos con el propósito de diseñar patios con una mirada integradora que favorezca a sus habitantes<sup>4</sup>.

### ***Algo más que un banco en un aula***

Esperar del sistema educativo formal algo más que un banco en un aula, es pensar en términos de calidad de vida al interior de la escuela. Sé que "calidad de vida" es una noción controvertida en algunos cenáculos; de todas maneras me sirve para aludir a niveles de bienestar, seguridad, confort, salubridad, muchas veces ignorados; sirve también para exigir que esa calidad sature todos los espacios por donde discurre la vida cotidiana escolar. Y aquí me interesa incluir un subrayado.

---

4. Utilizo "habitantes" para referirme, parafraseando a Ibáñez (1997), a quien han hecho hábito y construyen pautas de conexión cotidiana con el espacio; interpretación que me permite además, esquivar la categoría de "alumno/a" y "docente" para entender un poco más lo que significa el patio como espacio público recreativo compartido.

En el momento de realizar la investigación que derivó en los escritos que hoy rescato, era fácil constatar que en algunas escuelas nuevas, excepcionalmente beneficiadas con una construcción espléndida, los parámetros de bienestar, seguridad, confort, salubridad, no llegaban hasta el patio de recreo, ya de por sí -dijimos- constreñido por cuestiones de costo. Tales restricciones eran regidas por cierta resignada lógica : si los documentos oficiales insisten en:

Ajustar y definir el número y el tamaño de locales necesarios a los requerimientos estrictamente imprescindibles, verificando que el uso de los mismos resulte intensivo, estableciendo que ello comienza a verificarse cuando su utilización supera el 70% y se optimiza cuando supera el 80% del tiempo disponible, de acuerdo a la programación horaria educativa. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Op. Cit.),

Resulta imprudente gastar en escenarios cuyo uso se reduce, en principio, sólo a unos escasos minutos de recreo. Ergo: tanto el diseño como el equipamiento de patios amplios, seguros y confortables, fueron borrados (en sentido literal) de los presupuestos oficiales y no faltaron especialistas en proyectos de educación innovadores, que en lugar de bregar por un adecuado equipamiento de los patios de las escuelas, batieron parche exactamente en sentido contrario, esto es, por la eliminación lisa y llana de los “obsoletos” recreos, y por consiguiente, del espacio destinado a contenerlos, dejando al desnudo una forma de entender el derecho al juego en la escuela y la escuela misma. Según un informe elaborado por The New York Times en 1997, en EEUU, algunas escuelas estatales ya estaban siendo construidas sin el tradicional espacio para juegos infantiles, justificando “la muerte del recreo”, con la inclusión de clases dinámicas y lúdicas que mejoraban la producción y el rendimiento. Lo que no se decía de manera tan explícita, era que la eliminación de los patios aportaba otras ventajas menos manifiestas como, por ejemplo, la reducción de gastos de equipamiento y mantenimiento de espacios exteriores y seguros contra accidentes. Visto así, a la distancia y sin más elementos que algunas noticias y observaciones, quizá podríamos conjeturar

que los intentos de achique -en sentido literal- de la educación pública, tan caro a las políticas de cuño neo-liberal, comenzaron por donde menos lo esperábamos: por los patios, el espacio más público de la escuela pública.

### ***Para terminar...***

Tanto ayer como hoy no faltará quien diga que con tantos problemas que urgen en educación, gastar tiempo, dinero y energía en una cuestión secundaria como es el diseño, equipamiento y mantenimiento de patios de recreo, no da ni siquiera para distraerse pensándolo; y es posible que tenga razón. Pero el derecho al juego es, entre otras cosas, derecho a espacios adecuados para jugar, y en determinadas situaciones y contextos, el patio de la escuela se presenta como uno de los pocos espacios disponibles para hacerlo y los momentos de recreo, aunque fugaces, como una de las pocas oportunidades de ejercer ese derecho de una manera cuidada, compartida, un aprendizaje social significativo. Y si esto es así: ¿No merecen los patios escolares de recreo una mayor atención? Hoy que una inusitada pandemia logró imprimirle un suave giro al caleidoscopio de la escuela y palabras como “*encuentro*”, “*amistades*”, “*patio*”, “*recreo*”, renovaron su colorido con la fuerza amplificadora del deseo, aprovecho para preguntarme y preguntarle qué avances se observan en ese sentido, recuperando para el debate un asunto que, al menos en mi caso, había pasado, sino al olvido, al estante de las temas guardados.

## Referencias bibliográficas

González Canda, Capalbo y Mas Velez (1975). *Enciclopedia Práctica Pre-escolar*. Buenos Aires: Editorial Latina.

Ibáñez, J. (1997): *Por una Sociología de la Vida Cotidiana*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996). *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*. Anteproyecto. Versión 1.

Pavía, V. (2002). *Los patios de recreo. El espacio más público de la escuela pública*. Diario Río Negro. 18/04/2002.

(2003). Los patios de recreo. Revista *Novedades Educativas*. N° 152. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ago/03.

(2004). Los Patios de Recreo, el espacio más público de la escuela pública (reproducción). *Revista Magisterio*. N°6. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Enero 2004.

(2005). *El Patio Escolar: El Juego En Libertad Controlada* (Buenos Aires: Noveduc.

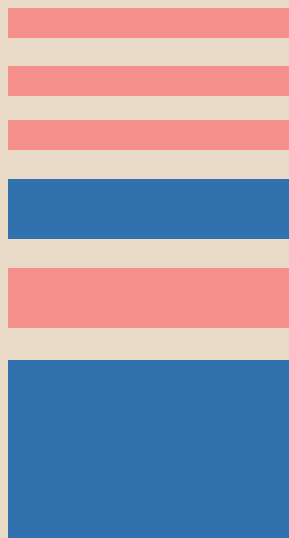
Trilla, J. (1985): *Ensayos sobre la Escuela*. Barcelona. Laertes.





## LUCES Y SOMBRAS DEL DERECHO AL JUEGO

Autor: **Lilia Nakayama**  
Universidad Provincial de Córdoba



## Introducción

El derecho a la recreación y al juego se enuncia en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), en el art. 31. La República Argentina adhirió a la Convención al sancionarla como Ley N° 23.849 (1990) y en 1994 le otorgó rango constitucional al incorporar a la Constitución de la Nación Argentina. Luego, se sumaron otras leyes que operativizaron este derecho, como la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2005) y la ley 26.206 de Educación Nacional (2006). Este derecho amparado bajo marcos legales de diferentes jurisdicciones tiene diversas y desiguales formas de concretarse en la realidad cotidiana.

A pesar de lo dispuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en su Observación 17 (UNICEF, 2013) como obligaciones de los Estados Parte en su art. 58, referido a la “necesidad de generar estudios para la legislación y planificación, investigaciones sobre la vida cotidiana de las infancias y adolescentes y la formación de profesionales que trabajan con estas etapas”, poco es lo que se ha avanzado en estas líneas.

IPA Argentina Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (2010) afirma que es uno de los derechos menos conocidos y, en consecuencia, más ignorado o violado. Como causa o consecuencia, existen escasas investigaciones sobre el tema, especialmente en Argentina.

Numerosas investigaciones en diferentes países denuncian el incumplimiento del derecho a jugar (Corona Caraveo y Tüline Gülgönen, 2010; IPA, 2010; Payà Rico y Bantulà Janot, 2019). En nuestro país y en nuestra provincia, existe un desconocimiento de la situación y

condición de este derecho en la actualidad, lo que dificulta tomar medidas que reviertan situaciones de incumplimiento, infracciones o dificultades, así como aquellas que promuevan programas y proyectos que lo aborden.

En esa línea, este proyecto marco de investigación busca conocer las condiciones de posibilidad, las dificultades y tensiones detectadas en relación al cumplimiento de este derecho, específicamente centralizado en el juego, según la perspectiva de los sujetos involucrados en diferentes contextos. Se analizan proyectos, propuestas, dichos y/o acciones, concepciones, valoraciones, argumentos y prácticas sociales que posibiliten y/u obstaculicen la promoción de este derecho<sup>1</sup>.

## Decisiones epistemológicas y metodológicas

El juego se concibe como un objeto de estudio y práctica complejo. En síntesis, se parte de la idea de considerar al juego mucho más que una actividad, más bien como una manifestación compleja (Morin, 1997) que es atravesada y, al mismo tiempo, definida en sus diferentes dimensiones: individual, social; comunitaria, como acción, actividad, actitud, expresión y comunicación; transmisión, transformación y creación de cultura: una construcción que parte de las personas, pero trasciende a ellas.

El trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo de investigación ya que intenta comprender e interpretar los hechos, fenómenos o prácticas, de manera situada, a través de las perspectivas de los sujetos (Hernández Sampieri et al., 2014). Se asienta en la experiencia de las personas y por ello supone una inmersión en los procesos y contextos cotidianos, los sentidos y significaciones, a través del proceso interac-

---

1. Se utiliza el uso de lenguaje inclusivo a través de términos genéricos abarcativos (Por ej. 'sujetos' cuyo grado de generalidad permite incluir personas con diferentes roles, funciones, géneros, edades, etc.) y las expresiones que hacen alusión o nominan a diversos géneros se utiliza la finalización con E.

tivo, privilegiando sus palabras (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se configura al mismo tiempo como un estudio de casos múltiples (Stake, 1999), definidos a partir de instituciones con diferentes características y provenientes de contextos diversos.

En este informe en particular se recuperan dos casos en instituciones escolares de nivel primario<sup>2</sup>, un contexto deportivo en un club<sup>3</sup> y una propuesta municipal<sup>4</sup>, cuyos destinatarios son niños de entre 8 y 12 años. Los criterios de construcción de los casos (Valles, 1999) fueron la pertinencia, en relación a la presencia de propuestas lúdicas y juegos en la edad definida, la viabilidad y accesibilidad a la institución, la aceptación y predisposición de los docentes o encargados, así como de los niños participantes, y el logro del consentimiento informado.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los diferentes sujetos participantes (docentes, encargados, niños, etc.). En algunos de los casos, se desarrollaron observaciones de las situaciones de juego, con diferentes grados de participación. En la construcción del análisis e interpretación de datos, se establecieron algunas categorías a priori y se incluyeron otras emergentes del trabajo de campo.

---

2. Trabajo de campo realizado por los/as Profesores/as Agüera Gonzalo, Dionisio Marianela, Paz Mailén y Ponce Ana María (equipo A), Profesoras/es Daniela Lopez Rifé, Mariana Teillagorry y Adrian Aguirre (equipo B).

3. Trabajo de campo realizado por las/es Profesoras/es Daniela Collana Quevedo, Nicolás Demarchi, Sandra Di Carlo y Noelia Rosa.

4. Trabajo de campo realizado por las Profesoras Virginia Francisco y Patricia Heredia.

## Conocimientos, datos, análisis y discusiones

La elaboración de este texto ha tenido muchas idas y venidas, cortes y agregados, tachones y vacíos. El desarrollo del estado del arte, la integración al marco teórico, su desarmado y reconstrucción en diálogo con el análisis de los datos construidos en el trabajo de campo, van tomando forma progresivamente en este apartado, de manera integrada. Esta escritura muestra un panorama parcial de un trabajo que continuará luego avanzando en nuevos procesos de análisis. El análisis y la discusión de los datos se desarrollarán de manera integrada al contexto conceptual, con el propósito de mostrar las concordancias -o discordancias- que podemos detectar en relación a las construcciones teóricas previas.

Asumir una perspectiva de derechos frente al juego implica mirar más allá de su existencia. La distancia, tanto en tiempos como en acciones, desde la enunciación de una ley hasta su concreción, continúa siendo amplia y difícil de recorrer o, al menos, con variados obstáculos. Las leyes no especifican qué implicancias generan su enunciado en la práctica, las escuetas menciones en ese sentido, dejan un gran vacío lleno de dudas y preguntas, que quienes nos preocupamos por el tema tratamos de responder. ¿Cómo se garantiza ese derecho?

Pensar que con el solo hecho de generar algunos espacios y tiempos de juego no dirigido es suficiente, es restringir la mirada, sin ver la complejidad de una problemática que atraviesa de diferentes formas las situaciones de juego y la cultura lúdica.

Pareciera que existe una tranquilidad extendida de quienes tendrían que asegurar el cumplimiento del derecho al juego, por considerar que se encuentra garantizado. Esa tranquilidad, dada por la seguridad de “yo no prohíbo que jueguen”, “yo los dejo jugar” o “hago que jueguen”, aleja el análisis crítico y real de este derecho. Este recorrido en tópicos y reflexiones intenta despertar la conciencia acerca de lo que se cree, se hace, se dice y finalmente, se concreta en la realidad.

La Observación 17 (UNICEF, 2013) genera un aporte significativo al enumerar algunas condiciones que dificultan el acceso al derecho y otras que lo promoverían. Aun así, se podrían discutir algunas afirmaciones que allí se expresan, por lo que se considera que es necesario un análisis más profundo y crítico, que incentive al mismo tiempo el debate, la toma de conciencia y la generación de propuestas que promuevan este derecho, en el contexto que sea.

El análisis y las discusiones que se desarrollan a continuación son un primer avance del estudio de un conjunto de casos; es como asomarse y “echar una ojeada” a lo que se encontró/analizó, hasta el momento. Lo que aquí se desarrolle puede verse modificado o ratificado en próximos informes, con la profundización o ampliación del análisis, producto de nuevas interpretaciones y/o triangulaciones.

## **El desconocimiento y la sorpresa**

En 2010, IPA realizó una consulta mundial sobre el derecho de niños a jugar en ocho países: India, Sudáfrica, Japón, Bulgaria, Tailandia, Líbano, Kenia y México, donde registraron numerosas infracciones, con diferentes grados de significación y gravedad. Entre las más generales y reiteradas se encuentra el desconocimiento y falta de conciencia sobre la importancia del juego en la infancia, tanto de profesionales, funcionarios, dirigentes, como de las personas de la familia. Esto es producto de una desvalorización sociocultural del juego y una preferencia al estudio o al trabajo. Otro punto recurrente remitió a entornos inseguros, poco aptos para jugar, por el tráfico, contaminaciones, inseguridad, delincuencia, enfrentamientos bélicos o civiles, entre otros. Eso conlleva a la pérdida de espacios de juego seguro y al temor de los padres, madres o tutores. Se suman espacios e instalaciones inadecuadas para jugar, pequeños, inseguros, en mal estado o mal diseñados, excluyentes de personas con discapacidad, por enumerar algunos.

En nuestro estudio sólo unas pocas personas desconocían su existencia. En el contexto escolar solo una docente, entre las familias dos madres<sup>5</sup>.

Eh... forma parte del juego eh... es un... tendría que ser un derecho... porque no está visto como un derecho... forma parte, yo creo, del derecho a la educación... pero no está específico como el derecho de juego... forma parte del derecho al esparcimiento y a la recreación... pero no está visto como un derecho (Entrevista a una maestra de grado).

¿Es un derecho?!! (pregunta con extrañeza, como dudando. Frente a la confirmación de la entrevistadora expresó sonriendo) ¡¡Qué bueno!!! (Entrevista a la madre de un niño que participa en un programa municipal).

Este bajo porcentaje podría dejarnos tranquilos, pensando que se han superado las situaciones investigadas en otros países, ya que evidenciaría lo contrario de lo que enuncia IPA (2010). Pero no tendría que ser así. Aun cuando solo sea un docente quien desconoce la existencia del derecho al juego, lleva a preguntarnos acerca del abordaje de esta temática en la formación docente, el conocimiento acerca de la Ley de Educación Nacional o incluso de los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Primario, donde está explícitamente mencionado el juego como derecho, como parte de las conceptualizaciones fundamentales.

Uno de los indicadores que Payà y Bantulà (2018) enumeran para evaluar este derecho refiere al reconocimiento del juego libre como un principio rector de la acción educativa en el diseño curricular de nivel inicial y primario, proporcionando pautas para promover ese tipo de juego. Más allá de que nos preguntemos qué significa el 'juego libre' y por qué se resalta en ese contexto -lo que podría ser cuestionado-, en nuestro país la explicitación del reconocimiento del derecho al juego y la importancia de su inclusión en el contexto educativo, en el Diseño Curricular de Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Córdoba, es abordado en el apartado que refiere a Conceptualizaciones Fundamentales, en un punto específico que brinda fundamentos y

---

5. Es necesario aclarar que entre los sujetos entrevistados hubo una predominancia de mujeres, ya que tanto la docencia en el nivel primario como las personas de los contextos familiares que accedieron a responder, eran mujeres.

criterios sobre el Juego. Al menos en la provincia de Córdoba, esto es un punto a favor. No se han analizado los Diseños Curriculares de otras jurisdicciones, por lo cual queda pendiente para otra ocasión o para quien se anime a hacerlo.”

Otro de los indicadores, se relaciona con el desarrollo de contenidos específicos en la formación docente sobre el potencial educativo del juego. En este punto, no tenemos certeza de la situación ya que no se analizaron los planes de formación docente. Incluso podríamos criticar un abordaje parcial del tema reconociendo solo el potencial, lo que dejaría de lado el conocimiento de las tensiones, problemáticas y dificultades de incluir el juego en la educación.

En la enumeración de indicadores planteados por estos autores, numerosos y abarcativos de diferentes esferas sociales e institucionales, ninguno refiere a la calidad de los juegos y/o propuestas lúdicas, al proceso de constitución y al tipo y grado de participación de los niños.

En torno a esta problemática, queda preguntarnos acerca de la existencia de cursos de capacitación y/o actualización que se producen sobre el tema: ¿Existen? ¿Son suficientes? ¿Qué tipo de abordaje y propuesta realizan? ¿Son accesibles? ¿Para quienes? Al mismo tiempo, es necesario pensar en los destinatarios de esas capacitaciones o instancias de difusión del conocimiento, además de a docentes, profesionales y trabajadores/as de las infancias y adolescencias, ¿llegan a las familias? ¿A los padres/madres/cuidadores/as? ¿De qué manera?

## **El juego es...**

En general existe un reconocimiento del valor del juego y de algunos aportes y posibilidades que puede generar en contextos educativos. Casi todos los sujetos entrevistados: los docentes y equipos directivos

---

6. Se conserva el uso del masculino porque todos los entrevistados y observados fueron de ese género, en ese contexto.



de la escuela, los entrenadores<sup>6</sup> del club o los profesores y coordinadores del programa municipal, expresan una concepción y valoración favorable. Al mismo tiempo, en sus decires, existe un reconocimiento de sus características y la importancia del juego en el desarrollo y la vida de los niños y, en consecuencia, de la necesidad de incluirlo en los contextos educativos. Los docentes y equipos directivos reconocen como características del juego la diversión, la alegría, el entretenimiento. Resaltar las características de disfrute, diversión y distracción, focaliza en características esenciales y definitorias de juego, enunciadas por la mayoría de los autores. A partir de ellas, los entrevistados justifican su presencia en el contexto educativo, además de sumar otros argumentos, como salir de la rutina, de lo habitual, hacer de otra forma. También se resalta la capacidad de expresión, de motivación y de socialización.

“Es diversión, sobre todo, generalmente ¿no? (...) por más que después se utilice para otras cosas” (Entrevista a maestra de grado).

“Para mí es un momento de distracción, a un sentido de... a lo que están acostumbrados a hacer, a lo cotidiano. Si, distracción de poder pensar en otra cosa” (Entrevista a maestra de grado).

“También una forma de expresar, se expresa muchas cosas jugando” (Entrevista a maestra de grado).

“Es una manera de ellos, de encontrarse con ellos mismos... mmm...(…) de conocerse, de conocer al otro. (Entrevista a maestra de grado).

“Básicamente lo lúdico lo vemos así, atractivo, teniendo cosas del básquet, pero más que nada para que el chico le guste venir, le llame la atención, se sienta bien, que lo disfrute, que se haga amigos, para después ya hacerlo participe y que no se quiera ir” (Entrevista a entrenador de básquet infantil).

Las concepciones de juego que sustentan las personas a cargo de

infancias y adolescencias, configurarán el tipo de prácticas y el modo de constituir las, así como las intenciones que se van a perseguir y lo que se va a aprender. Definir el juego desde sus posibilidades de expresión, relación entre sujetos, comunicación, podría indicar asumirlo como manifestación y constitución de cada persona, que permite la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos, acciones y la propia historia. En esa línea, quien juega se va configurando y transformando. El juego constituye al sujeto y, al mismo tiempo, el sujeto constituye al juego en una relación recíproca (Nakayama, 2018). En esta última idea, podría aparecer una diferencia: en general los docentes conciben el juego desde una relación unidireccional, el juego desarrolla al sujeto, por lo que muchas veces se cae en una visión más utilitarista, al invisibilizar que el juego es posible a partir del sujeto que juega, sus capacidades, habilidades, valoraciones, saberes, etc.

La denuncia que realizan algunos autores/as en torno al fin del juego, centrado en el jugar, en su disfrute y placer, con respecto a la tensión que asume cuando ingresa a contextos educativos donde se persiguen otras intenciones (Pavía, 2006; Reyes Rodríguez, 2022), no fue identificada y/o referida por ninguno de los entrevistados. Es cierto que la posible tensión o incoherencia que podría generarse tendría que ser detectada, pero también se asume la posibilidad de la existencia de propuestas lúdicas con intencionalidades educativas, que no afecten o dejen de atender la finalidad de quien juega: su disfrute. En este sentido, se considera que la inclusión del juego en estos contextos debiera respetar las condiciones esenciales de juego, así como las asunciones, intereses y voces de quienes juegan para identificar si las propuestas lúdicas que se invitan, logran convertirse en juego a partir de la decisión de los protagonistas. Concebirlo de esta manera también atiende el derecho al juego.

Estos datos podrían disentir con el informe de IPA (2010) respecto al desconocimiento o existencia de prejuicios sobre el juego, incluso el no reconocimiento ni promoción en la escuela, así como la presencia de concepciones relacionadas con la 'pérdida de tiempo' de Brooker &

Woodhead (2013). Podría pensarse que ha habido un progreso en la difusión y el conocimiento de la importancia del juego y, en ese marco, de este derecho. También se podría inferir que la situación en los contextos analizados como estudios de caso, es diferente a la de los países que intervinieron en esas investigaciones.

Aún no se han analizado las concepciones de quienes están a cargo de la decisión y gestión de las políticas públicas o de cargos de conducción (que no estén relacionados con la escuela primaria), información relevante que va a quedar pendiente.

### **“Aprender jugando”**

Uno de los argumentos más utilizados por quienes están a cargo de la educación, en sus diferentes modalidades, es el potencial del juego para generar aprendizajes.

“Primero me parece que el juego es una vía de aprendizaje” (Entrevista a maestra de grado).

“Uno siempre apuesta en la educación al juego, a compartir, al saber socializar, al saber entretenerse, (...) por eso digo que se busca a que el juego sea una situación de compartir, de aprendizaje, de distracción y de socializar” (Entrevista a la directora).

“Creo que... es una forma de, de aprender eh..., para los chicos de una manera más dinámica..., mucho más divertida, donde el chico se prende muchísimo más a la actividad, dónde está mucho más receptivo” (Entrevista a maestra de grado).

Por su lado, IPA (2010) afirma que las políticas estatales referidas al derecho al juego son escasas o no existen, poseen una deficiente planificación, escaso presupuesto o no evidencian comprensión de la temática, constituyéndose en una práctica extendida. La falta de reconocimiento y promoción del juego en las escuelas, está reflejado

en las restricciones y prohibiciones en los recreos, el desaprovechamiento de las posibilidades de aprender jugando, una presión exacerbada del éxito educativo en términos de rendimiento académico con excesivas horas destinadas al estudio. Los decires de las docentes, rescatados en los fragmentos anteriores, contrastarían con al menos algunas conclusiones del informe, en relación a la falta de reconocimiento en la escuela. Queda claro que reconocen el potencial en la construcción de aprendizajes, en temas y objetivos variados, que incluyen no sólo contenidos específicos de cada materia, sino otros saberes y capacidades como socializar, compartir o ‘saber entretenerse’. Una de ellas destaca y relaciona las posibilidades del juego con la idea de un aprendizaje dinámico, divertido, motivante y con mayor disposición. Ubicarse en esa posición con respecto al aprendizaje y al juego, es una casilla más que se avanza en el derecho.

Pero sólo posicionarse y enumerar los beneficios y posibilidades del juego, sin reconocer tensiones y contradicciones que podrían aparecer, sin problematizar algunos aspectos naturalizados de las prácticas lúdicas ciertamente es un riesgo que puede jaquear o minimizar los resultados que se esperan. Las afirmaciones en publicaciones referidas al juego que insisten en resaltar solo aspectos loables desde una perspectiva simplista, ingenua o poco crítica, desconocen una realidad mucho más compleja. En principio, cualquier discurso de este tipo tendría que abrir una duda, con un: no siempre es así.

Brooker & Woodhead (2013) identifican como una amenaza al derecho al juego, la cantidad de horas de escolarización primaria, con metodologías que resaltan el aprendizaje de memoria. También mencionan la existencia de una pedagogía lúdica que ignora los intereses e intenciones de los niños. Superando algunas posiciones radicalizadas a favor o en contra del juego en la educación y en la promoción de aprendizajes, estos autores indican que el juego educativo puede ser una amenaza, cuando se plantea como una instrucción. Pero también señalan que puede ser una oportunidad, a partir de la construcción de zonas de desarrollo próximo y de andamiajes (Brooker y Woodhead, 2013).

Lo que queda aún por analizar es de qué manera, eso que se dice, se constituye en propuestas lúdicas y en aprendizajes, concretamente. Podrían detectarse diferencias entre estos aspectos, cuando se confronte con el análisis de las observaciones de clases. De alguna manera, les entrevistades podrían estar reproduciendo un discurso del deber ser o de lo que creen que se espera oír. Si fuera así, se puede considerar aún que sigue siendo un punto a favor, porque al menos existe una referencia relacionada con el derecho al juego.

## **Sobre el derecho al juego y su relación con los hechos**

A partir de los dichos, dudas y silencios de les entrevistades se pudo detectar una dificultad para definir lo que significa o implicaría el derecho al juego, más allá de la existencia, el permiso o la generación de propuestas o situaciones de juego. Pavía (2013) pregunta ¿a qué da derecho, el derecho al juego? La respuesta en contextos académicos, no parece ser una sola, sino múltiples, que se siguen incrementando cuanto más se profundiza en el análisis.

Cabedo Mallol (2019) expresa que el derecho al juego no está olvidado ni es ignorado, sino que existen dificultades en su implementación y cumplimiento. ¿Podría existir una relación entre la dificultad de conceptualizar el derecho al juego con la de planificar y concretar propuestas para su promoción? El realizar propuestas lúdicas y/o poder conceptualizar y caracterizar el juego no implica una comprensión y una conciencia acerca de lo que significa el derecho al juego.

“Es complejo, porque todo depende como cada uno tome eso (...), si la institución entiende el derecho, si cada docente lo hace. (...) El profe de música, yo le he visto muy interactivo, también trabaja con cuestiones lúdicas, cierto, pero yo no sé si es porque uno tiene presente esto del derecho al juego, o sino como que lo utiliza al juego como un puente cierto, como una herramienta” (Entrevista a docente).

Es aquí donde la falencia empieza a denotar la fragilidad de la concreción del derecho. ¿Cómo se promueve este derecho? ¿Es suficiente brindar espacios y momentos de juego? ¿Qué condiciones tendrían que tener esas instancias de juego para respetar una perspectiva de derechos?

Una de las condiciones que es necesario tener presente es considerar a niños y adolescentes como sujetos de derechos. Esto no fue mencionado por los docentes, en general, ni se recuperó la perspectiva de ellos, en la mayoría de los casos. Este podría ser uno de los obstáculos en esta comprensión. Para Rivero (2018) el derecho a jugar tiene que ser pensado desde tres dimensiones. Una dimensión ética que contempla los saberes considerados valiosos y necesarios de enseñar, para una sociedad. Una dimensión estética del juego que reconoce el lugar y el protagonismo de los jugadores. Y una dimensión política que establece la relación entre los jugadores, su disposición, apropiación y mantenimiento del espacio público. En esta propuesta, la autora suma dos elementos no considerados anteriormente: la valoración o desvalorización del juego como saber y los sujetos que juegan, en sus relaciones y producciones lúdicas.

La perspectiva de quien juega ha sido abordada previamente por Pavía (2006) y Sarlé (2006) quienes resaltan las percepciones, sentidos, significaciones, representaciones, vivencias de los jugadores. El 'modo lúdico' (Pavía, 2010) refiere a un aspecto subjetivo, al modo particular que cada sujeto asume el juego: la actitud, el deseo y la disposición a jugar. Sarlé (2006) define 'el jugar' como la forma de construcción del ser, como una experiencia donde se entrelazan aspectos psíquicos y emocionales en un modo como cada sujeto se acerca al mundo. Lester y Rusell (2011) mencionan la 'disposición lúdica' como lo que los niños sienten cuando consideran que es posible jugar. La actitud lúdica y el carácter lúdico son términos que también hacen referencia a los aspectos subjetivos del concepto y la acción de jugar (Huizinga, 1972). Para Pavía (2013) el derecho a jugar demanda necesariamente jugar de un modo lúdico. Asumir esta perspectiva agrega

algunos aspectos más para pensar las condiciones de promoción del derecho al juego.

Esta consideración de la perspectiva de quienes juegan, en este caso, les niños, se evidenció escasamente en los decires de las entrevistas. No es extraña esta situación ya que, por mucho tiempo, la investigación solo abordó el juego desde su tipología y características, en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo, y no desde los jugadores. Al mismo tiempo, la educación silenció y desconoció durante bastante tiempo la opinión de los niños. Es más, varios de los trabajos que evaluaron y analizaron el derecho al juego, no tuvieron en cuenta esta perspectiva. Esto significaría también un desconocimiento a un aspecto muy importante de este derecho, porque no se asume que ellos son sujetos de derecho.

### **“El adulto es controlador”**

El desarrollo del juego en contextos educativos ostenta varias dificultades, limitaciones, tensiones e incluso contradicciones, que sería necesario detectar, visibilizar y asumir, para poder modificar. Las palabras de una docente resuenan para alertar sobre una de las dificultades de promover el derecho al juego, aun cuando existen instancias y/o propuestas de juego.

“El adulto es controlador, ¿viste? necesita dar todo hecho para que juegue (ríe) (...), ofrecemos el juego que nosotros consideramos para el niño” (Entrevista a docente).

En este fragmento habría al menos dos componentes que podrían analizarse: por un lado, la necesidad de los adultos de tener el control, asumiendo que las decisiones también son parte de nuestro deber; por otro lado, la imposibilidad o la indiferencia de brindar atención y lugar a la participación a los jugadores, en este caso, niños.

La necesidad de la persona adulta de controlar lo que le rodea existe hace mucho tiempo. Pero en este caso, se refiere a una idea particular del control. Se refiere a tomar decisiones por otros, definir y ordenar y, de alguna manera, someter y disciplinar. En algunas instancias puede ser una actitud proteccionista, en el sentido de creer que se asumen decisiones por el bien de otro. En la misma línea, desde otra interpretación, una actitud de soberbia u omnisciencia, porque quien controla cree que conoce todo mejor que el sujeto por quien se decide, quien es incapaz de hacerlo correcta o adecuadamente. Para ambos posicionamientos, las críticas pueden ser numerosas: no permite el protagonismo de quien juega, minimiza las posibilidades de análisis, decisión, creación y modificación, se corre el riesgo de generar respuestas estereotipadas o mecánicas, podría generar acciones de sumisión, obediencia y/o disciplinamiento, entre otras.

Decidir a qué se juega, con quién, cómo, con qué reglas, cuánto tiempo, cómo se resuelven las situaciones de trampa, son modos de expresar ese continuo de control que muchas veces se detecta en el juego, con más frecuencia de lo que uno cree. El escaso margen para tomar decisiones que se les ofrece a los jugadores podría evidenciar una duda o incapacidad de que puedan asumirlas de manera adecuada, la necesidad de imponer un determinado tipo de orden, de mantener una relación jerárquica vertical de poder, de instalar un disciplinamiento de las conductas. También podemos reconocer que puede ser el resultado de una práctica repetitiva y acrítica, que se continúa haciendo como siempre fue. Si fuera así, ojalá que este texto sirva para revisar y modificarlas.

Gonzalez Contró (2009) sostiene que los derechos cumplen un doble objetivo: la protección y el desarrollo progresivo de la autonomía de niños. En especial a partir de esto último, su crítica refiere a la escasa participación que se brinda a niños y adolescentes en los procesos de toma de decisión y en la definición de sus derechos, resaltando que ni siquiera se indaga acerca de su punto de vista, ya que se considera que los padres/madres u otros, los representan.



En una línea similar, Meirieu (2009) plantea una diferencia entre los derechos-créditos que son garantizados para proteger y prevenir a partir de la implicación de adultos, de los derechos-libertades, que reconocen en los niños el poder de ejercer algunas libertades, en tanto decisión y participación. Para este autor hay una mayor valoración de los derechos-créditos y una casi ausencia de los derechos-libertades. La asunción de una función de protección, sin atender y comprender al sujeto del derecho, que tiene intereses particulares, opiniones, deseos, preferencias y esencialmente la posibilidad de elegir y decidir, es restringir o limitar el acceso al derecho.

En este sentido, brindar instancias de juego, sin propiciar la participación en las decisiones y en la expresión de los/as niños/as lo convertiría en un tipo de coerción, lejos de una perspectiva de derechos. Aun cuando los grupos de niños actúan de manera entusiasta, modo-lúdicamente, expresando con evidencias que es un juego desde la vivencia de ellos, existiría una falencia en el derecho al restringir la creación, la posibilidad de transformación y la libertad ejercida.

## **El juego útil o sin juegos**

Otra dificultad mencionada por algunos autores, aunque no reconocida por quienes fueron entrevistados, se evidencia en dos tendencias: la ausencia o escasa presencia de momentos de juego durante las clases o el uso (o abuso) del juego solo como un medio, instrumentalizado bajo la óptica capitalista del rendimiento, para promover aprendizajes y desarrollo de capacidades y habilidades.

“Bueno utilizamos (...) muchos juegos de cartas... Eh, juegos de cartas se puede dar en casi... las cuatro operaciones, suma, resta, multiplicación, división ... (...) inclusive se puede dar con fracciones” (Entrevista a maestra de grado).

La recuperación de este corto fragmento no podría considerarse desde lo mencionado anteriormente, porque sería necesario analizar

el resto del contexto. Pero en el caso de que se aborden estos temas, focalizando sólo en ellos y desatendiendo el proceso, los rasgos lúdicos, las acciones y reacciones de quienes juegan, se puede caer en el riesgo de disfrazar una actividad de aprendizaje como juego. Brooker y Woodhead (2013) afirman, sin profundizar en los argumentos, que “las convicciones a propósito del valor del juego como instrumento para el aprendizaje escolar pueden producir una ‘pedagogía lúdica’ que ignora los intereses e intenciones de los niños, promoviendo en cambio los objetivos de los adultos” (p. 33). Cuando las intenciones y/u objetivos de los docentes, desconocen el fin y el sentido que asume el juego para quien juega, se convierte en una restricción al derecho al juego, como ya se ha analizado anteriormente. Por su lado Pavía (2013) manifiesta la existencia de una instrumentalización utilitarista desde un ‘modo no-lúdico’, reflejado en la escasa posibilidad de generar y expresar emociones, de propiciar empatía, permitir la actividad derivada de la imaginación y, por supuesto, brindar condiciones para el ejercicio de la libertad.

### **“No se puede correr”**

Otro obstáculo en la promoción de este derecho, identificado por docentes, tiene que ver con algunas restricciones y/o prohibiciones del juego, especialmente en el recreo.

“Como en la mayoría de las instituciones no se puede correr en el patio (...) solamente se puede caminar” (Entrevista a maestra de grado).

“Me parece que la escuela ha ido reduciendo esos espacios [de juego] por una cuestión de control” (Entrevista a maestra de grado).

Este dato coincide con lo que plantea el informe de IPA (2010) en torno a la carencia o escasez de espacios para jugar durante el recreo, los que existen son inadecuados o se les brinda poco tiempo. Aquí, se evidencia una parte de una gran problemática analizada por Martínez, Serrano y Nakayama (2020). Como en esta escuela, a pesar del

reconocimiento del valor del juego, en el recreo abunda la limitación: “no se puede correr”, o “no se puede jugar a la pelota”, que restringen las posibilidades de juego, censurando algunas tipologías que son elegidos o preferidos por les niñes. Al mismo tiempo, se menciona la idea de control que orientan muchas decisiones y normativas institucionales, que formalizan esa limitación, asumiendo diferentes formas: la restricción del tiempo, la distribución predeterminada de los grupos de niñes en los espacios, la definición de juegos permitidos y prohibidos, la designación de ‘docentes controladores’ de los recreos, actúan como condicionamientos que atentan contra el derecho al juego (Martínez et. al, 2020).

Una de las razones que esgrimen los equipos directivos de las instituciones para reducir las instancias de juego, refiere a la posibilidad de riesgo y lesión. Esto lleva a preguntar si en los cientos de momentos que juegan corriendo, saltando, manipulando pelotas u otros elementos no existen riesgos, como en todo momento de la vida cotidiana. IPA (2010) reconoce la existencia de una cultura del miedo, el peligro a lo desconocido o el temor a enfrentar demandas legales. Un aspecto que es necesario rescatar es la aceptación, naturalización y escaso cuestionamiento no solo por parte de les docentes, sino de les niñes, frente a la existencia de normativas con argumentos insuficientes, para prohibir y/o restringir el juego (Martínez et. al, 2020).

## **La jornada de juegos del día del niño**

En relación a los proyectos y propuestas jornadas de juego específicas, como la del día del niño, de estudiante o de fin de año, fueron reconocidas por les entrevistades como aportantes al derecho al juego. De alguna manera, eso tranquiliza o convence a quienes la organizan, porque consideran que se está efectivizando el derecho.

“Para la jornada del día del niño justamente, hay un proyectito (...) donde se generan juegos, donde participan todos los chicos” (Entrevista a directora).

“La jornada del día del niño, donde uno trata de armar cuestiones que sean netamente lúdicas, juegos, viste? o actividades, juegos ejercicios, digámoslo así, para que los chicos puedan participar” (Entrevista a Prof. EF).

¿Será suficiente una jornada al año para promover este derecho? En realidad, sería insuficiente. ¿Existe una intencionalidad en atención a este derecho? En la mayoría de los casos no. ¿Se contemplan las condiciones de elección, libertad y participación en las decisiones de los niños? La mayoría de las veces no.

No abogamos por dejar de lado este tipo de festejos, necesarios y únicos espacios de juego en algunos contextos. Se valora la inclusión de estos proyectos, por la posibilidad de tener un espacio y un tiempo, condiciones y posibilidades para el desarrollo de juegos con otros. Pero es necesaria la revisión de esa tranquilidad para asumir una conciencia y un compromiso mejor encaminados hacia la concreción del derecho. Son varias las aristas que invitan a reflexionar en este punto.

Por un lado, se podría valorar la existencia de estas jornadas en función de las intenciones que se persiguen, el tipo de propuestas que se generan y el tipo de participación que demandan. Frente a la pregunta de cuál era el objetivo de esa jornada, algunas respuestas fueron:

“De esparcimiento (...) es agasajar en su día, el día del niño, que juegue... que se divierta (Entrevista a maestra de grado)”.

“Con un objetivo solo recreativo, digamos, en ese momento recreativo para el festejo del mes del niño o día del niño y eso es para todos (Entrevista a directivo)”.

La intención de generar un esparcimiento, un momento de diversión y de recreación implica salirse de la idea de un juego “productivo” o útil, que contempla su existencia a partir de promover el disfrute. Aún desde esa situación, es necesario profundizar el análisis.

Pensar que el solo dejar jugar garantiza este derecho, es dejar de ver que aún en las instancias de juego espontáneo o en aquellas donde la intención solo atiende al disfrute, se atraviesan numerosos aspectos que atentan contra una perspectiva de derechos. Es imprescindible reconocer manifestaciones de discriminaciones (por género, clase social, étnica, habilidades, etc.), exclusiones, violencias, manipulaciones y disciplinamientos, naturalizadas, invisibilizadas y/o justificadas, que aparecen en los juegos (Nakayama, 2018). Es a partir de esas evidencias que la educación en todos sus contextos y modalidades debe asumir protagonismo y compromiso.

Por otro lado, el tipo de propuesta que se genera es otro tópico para analizar ¿Cómo se planifican y deciden las propuestas? ¿En función de qué criterios, opiniones e intereses? ¿Se considera la opinión de quienes van a jugar? ¿Qué tipo de estructuras lúdicas se proponen? ¿Qué tipo de resoluciones demandan? ¿Cómo se plantea el inicio, proceso y finalización del juego? ¿Quién/es decide/n? En general, muchas propuestas reproducen un tipo de juego dominante, con alguna que otra variante que no modifica demasiado: allí encontramos los juegos de persecución más conocidos, con pelota (por ej., el quemado), juegos deportivos (gol entra, 5 pases gol), juegos de relevos en todas sus modalidades, y alguno más que podrán pensar ustedes. Cuando se enumeran parecen ser muchos y variados, pero en el mundo lúdico sólo son retazos. Quedan fuera muchos otros: los juegos perceptivos, expresivos, de rondas, cooperativos, de construcción, con materiales alternativos y/o reciclados, de representación, los de los pueblos originarios o incluso del pasado, ¿cuántos ‘juegos olvidados’ o ‘relegados’ se podrían recuperar?

La oferta centrada en la perpetuación de prácticas hegemónicas impediría experimentar lúdicamente otras posibilidades de jugar, alentando la reproducción y el encasillamiento en determinadas estructuras y centradas en un ‘habitus lúdico’ en vez de transitar propuestas y procesos de ‘innovación lúdica’ (Nakayama, 2018) que inviten a explorar otras estructuras y maneras de jugar, inventar nuevas,

transformar las existentes. El juego desde la perspectiva del derecho tendría que alentar a recorrer el mundo lúdico conocido en toda su extensión y ampliar al universo lúdico de lo que aún no se ha creado, transformado o inventado.

Finalmente, es necesario analizar el tipo y grado de participación en las decisiones que tienen los niños en cada una de estas instancias. ¿Pueden decidir o elegir a qué jugar? ¿Pueden definir con quién/es, cómo, con qué reglas...? En este punto, en la mayoría de los casos, existe una tendencia a una imposición de las reglas por parte de quien es docente, por lo que quienes juegan solo aceptan o acatan. En el mejor de los casos, donde los niños pueden elegir, lo hacen más desde una reproducción de las reglas tal cual son conocidas, más que generar discusiones, transformaciones o invenciones (Nakayama, 2018). Como dijimos, “la libertad se aprisiona con el deber ser, el disfrute y el placer dependen del permiso de la autoridad, el protagonismo y la creatividad de quien juega quedan relegados bajo las decisiones del docente” (Nakayama, 2021, p. 7). ¿Cómo se podría alentar este camino a la innovación lúdica?

## **El juego desde una perspectiva de género**

A pesar de los avances logrados en los últimos tiempos sobre la perspectiva de género, aún se identifican rasgos sexistas o discriminatorios en los juegos, no solo espontáneos, sino también en las propuestas lúdicas. No es justo generalizar, pero analizar algunos casos particulares, pueden alertar y prestar atención a algunas evidencias, que es necesario revisar y revertir.

‘¡Siempre sacan los varones!’ expresa una niña, como quejándose, mientras un niño se dirige a realizar el saque. No existe una secuencia anticipada de quien va a sacar, sino que quien toma la pelota, lo hace (Observación clase de Educación Física)

En este caso los docentes no identificaron tensiones o problemáticas en relación a los géneros, pero las niñas que jugaban sí, como lo evidencia el relato anterior. El predominio de las acciones y decisiones de los niños sobre las niñas, demuestra la persistencia de una cultura patriarcal que se reproduce también en el juego.

El juego considerado como una producción cultural de una comunidad que permite la expresión y manifestación de valores, costumbres, creencias, sentidos, relaciones, modelos y normas de la sociedad y su momento histórico, refleja “el carácter, la calidad y la naturaleza simbólica de las pautas” (Navarro Adelantado, 2002, p. 50). Los estereotipos e imposiciones de modelos en torno a los géneros, se reflejan no solo en los juegos espontáneos, como lo demuestran algunas investigaciones (Alvarez Seara, 2018; Martínez Reina y Velez Cea, 2009) sino también en las propuestas lúdicas.

Se acentúa además en los modos de comunicación y trato con diferentes grados de violencia de ellos sobre ellas. De alguna manera este tipo de relaciones y comunicaciones evidencia un poder ejercido que establece una jerarquía masculina, una imposición de quién decide lo que se debe hacer y de qué manera (Scharagrodsky, 2007). Este tipo de actos no son únicos en el juego, sino que se reproducen igual que en el resto de los ámbitos de la vida cotidiana, amparados en una historia y una educación que lo permitió y que hoy se comienza a cuestionar.

Una niña no pudo agarrar una pelota, a lo que un niño le gritó ¡agárrala pelotuda! y ella le respondió: ‘bueno, perdón’ (Observación de una clase).

“Cuando estamos jugando en grupo con los varones, a veces me tratan mal entonces yo me voy. Me da mala onda, entonces y yo digo ‘no, ahí no quiero jugar’, cuando estoy jugando con ellas jugamos mal todas, entonces ahí se puede jugar” (Comentario de una niña en una clase de EF).

En algunos casos las niñas han internalizado de tal manera este tipo de trato que la disculpa aparece como asumiendo una culpa, que no se posee. En otros casos, se niegan a permanecer en ese juego, y generan otro, compartido con otras niñas, donde se considera que se puede jugar, desde las posibilidades de cada una. Lo significativo es que asumen “el jugar mal” o “el no saber jugar”, ¿puede ser una realidad o una creencia impuesta por otros? Los juegos con rasgos sexistas condicionan los modelos a seguir, imponen cómo se debería moverse, expresarse, hacer, pensar, decir, incluso qué debería ser.

Cuando las personas que están a cargo del cuidado y la educación de niñas y adolescentes, no solo son indiferentes a este tipo de prácticas, sino que las avalan, significa que defienden o propician situaciones de discriminación, desigualdad e injusticia y, en consecuencia, de desconocimiento del derecho a recibir Educación sexual integral en todo el sistema educativo argentino (Ley N° 26150, 2006).

“Qué queso que son las mujeres” (comentario de un docente observando jugar al grupo en la clase).

“Le dijimos al profe ‘no nos dejan jugar’ (refiriéndose a los niños) y dijo ‘ustedes tampoco están jugando’” (comentario de una niña en una observación clase).

¿Qué significa asumir una perspectiva de género frente al juego? Implica reconocer las diferencias culturales, educativas y sociales que establecen diferencias jerárquicas en las relaciones y comunicaciones, las diferencias y limitaciones impuestas en las maneras de jugar que se reflejan en los juegos, especialmente en las acciones, decir y expectativas de niñas, que manifiestan un ejercicio del poder de algunos, un sentimiento de incompetencia en otras, una resignación en ambos. Condenar a las niñas porque “juegan mal” o “no saben jugar” es desconocer la influencia de muchos aspectos que producen esa situación. Actuar para revertir eso, es responsabilidad no solo de las familias, sino de la educación en todos los contextos.



Por más que estos rasgos sexistas se manifiesten en juegos espontáneos, cuando aparecen en propuestas lúdicas en contextos educativos, la significación de la intervención docente es sumamente relevante. Permitir, propiciar, no hacer nada, frente a este tipo de situaciones convierte en cómplices a los sujetos. La responsabilidad y el compromiso por problematizar, orientar la reflexión y la transformación de los modos de pensar y las prácticas consecuentes, son parte de asumir una perspectiva de derecho al juego con equidad de género.

### **Conclusiones (solo temporales), reflexiones e invitaciones**

Para promover el derecho al juego no basta con poder conceptualizar el juego y reconocer el potencial en el desarrollo de los sujetos, con generar un espacio para jugar o proyectos que lo incluyan. Es necesario propiciar las condiciones que lo posibiliten y criterios que permitan tomar decisiones sobre cómo mediar y problematizar cuando es necesario. Esencialmente hay que reconocer que no es solo una actividad definida como un juego, sino ejercida y constituida por los jugadores, en este caso niños y adolescentes, reconocidos como sujetos de derecho, con voz, opinión, poder para decidir y protagonizar los juegos, en cualquier contexto. Esto implica revisar qué tipo de espacios y momentos se gestionan, con qué intenciones, qué tipo de prácticas lúdicas emergen, quiénes y cómo juegan, qué propuestas o invitaciones lúdicas se realizan, qué estructuras lúdicas se promueven, qué tipo de participaciones se alientan, por qué y para qué se proponen.

Significa entender que no es un derecho aislado, sino entramado en el resto de los derechos, por lo que se tiene que concebir desde su integralidad y relación con los otros. Significa cuestionar y transformar situaciones de violencia, exclusión, discriminación o indiferencia. Significa atender a las diversidades y a las particularidades, a la protección y el respeto de niños, a la promoción y el ejercicio de las libertades, a la educación de calidad en todos sus aspectos, niveles y modalidades, a la atención de la vulneración de alguno de los derechos, a la valoración de todas las identidades.

Para ello es necesario que los profesionales y trabajadores que acompañan las infancias y adolescencias posean saberes, conozcan fundamentos teóricos sobre el juego; también es necesario que dialoguen y analicen prácticas lúdicas, no solo desde argumentos favorables enunciativos de sus posibilidades y beneficios, sino también con perspectivas críticas que reconozcan las problemáticas, tensiones y contradicciones que emergen de los juegos.

Es imprescindible que asuman una actitud crítica de problematización constante de lo que se sabe, lo que se cree, lo que se propone y de cómo se plantea. Una actitud ingenua no sólo no garantizaría el derecho, sino que lo vulneraría. Asimismo, la pérdida de espacios y tiempos para jugar, la utilización del juego como dispositivo de control, la instrumentalización educativa en desmedro del placer y el disfrute del juego, la desvalorización o negación de su trascendencia, actuarían en contra de este derecho.

Desde esta perspectiva, el juego reconocido como un saber a construir, subjetiva y colectivamente, adquiere un sentido especial. Garantizar el juego desde su protección y su promoción, tanto desde la educación y su ejercicio, implica asegurar al mismo tiempo y casi como una redundancia, la libertad, la participación plena y el reconocimiento del protagonismo de cada sujeto en interacción con otros en la producción lúdica. Compromete también a generar condiciones de seguridad que garanticen la integridad de los sujetos, excluyendo cualquier tipo de riesgos y violencia simbólica o corporal.

Esta responsabilidad y compromiso se extiende también a las instituciones, públicas y privadas, del sistema educativo y de otros contextos socioculturales. La difusión de lo que significa el derecho al juego, tendría que extenderse a todas las comunidades, educativas, sociales, familiares, religiosas, deportivas, recreativas. Tendría que difundirse en variedad de formatos, con adecuación a los destinatarios. Al mismo tiempo, tiene que implicarse en las propuestas de capacitación e información, de manera de generar protagonismo, despertar intereses, empujar proyectos, encaminar iniciativas.

Es necesario promover la producción de conocimiento no solo en los ámbitos académicos, sino en las mismas prácticas de las infancias y adolescencias. Esto implica dar voz, atención y protagonismos a lo que dicen y hacen.

Es necesario que las políticas públicas sean claras en sus lineamientos, pero también en el financiamiento de todas estas acciones y propuestas.

Muchas son las limitaciones de este trabajo, muchos los pendientes que aún quedan, pero tenemos el propósito de cubrir de manera consciente lo que falta, en futuras producciones. Queda pendiente el análisis de muchas prácticas obtenidas en observaciones, muchos discursos registrados y aún no analizados, otros no indagados, No nos olvidamos de la importancia de la voz de niños y adolescentes que estarán presentes en futuros informes. Esto ha sido solo un tramo del camino iniciado,

Esperamos que esta presentación origine una toma de conciencia sobre la realidad del derecho al juego e invite a generar propuestas que transformen esta realidad desde profesionales y trabajadores, en los diferentes contextos:

259

En los sujetos, docentes, equipos directivos, profesionales que aborden la temática, a partir de una revisión de prácticas y creencias, con posibilidades de generar modificaciones o nuevos proyectos de intervención que intenten garantizar mejores condiciones para el cumplimiento de este derecho.

En las instituciones, promover la discusión entre los protagonistas, la revisión de planes, planificaciones, programas y reglamentos en función de una perspectiva de derecho, analizando prejuicios, limitaciones y/u obstáculos que dificulten el cumplimiento del derecho a jugar. Se espera que también se generen modificaciones, revisiones y nuevas producciones y propuestas de intervención.

Finalmente, también se esperan cambios en el sector público que define políticas educativas y sociales, brindando líneas de acción que garanticen el cumplimiento del derecho de manera clara y concreta y que justifiquen la previsión presupuestaria para la formación de recursos humanos y el desarrollo de planes, programas y proyectos que aborden la temática

## Referencias bibliográficas

- Alvarez Seara, J. M (2018). ¿El juego en la infancia puede huir de la heteronormatividad?, *IEyA Revista, Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(1), 9-25. Universidad de Valparaíso. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/659>
- Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.). (2013). *El derecho al juego*. Universidad Abierta. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Cabedo-Mallol, V. (2019). El derecho al juego ¿Un derecho olvidado o ignorado? El caso de España. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 16, 41-50 <https://doi.org/10.4995/reinad.2019.11618>.
- Corona-Caraveo, Y. y Gülgönen, T. (2010). *Consulta sobre el derecho de los niños al juego. Informe general sobre las transgresiones identificadas en seis ciudades de México*. [https://programainfancia.uam.mx/pdf/p\\_investigacion/ipa\\_reporte.pdf](https://programainfancia.uam.mx/pdf/p_investigacion/ipa_reporte.pdf)
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. (2012). *Diseño curricular de la educación primaria 2012 - 2015*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- González Contró, M. (2009). El derecho al juego como testcase de los derechos del niño y adolescente. *Revista Isonomía*, 31, 47-72. <http://www.scielo.org.mx/pdf/is/n31/n31a4.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Emecé.
- IPA (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar. Resumen del informe*. [https://programainfancia.uam.mx/pdf/p\\_investigacion/ipa\\_consulta.pdf](https://programainfancia.uam.mx/pdf/p_investigacion/ipa_consulta.pdf)

Lester, S. y Russell, W. (2011). *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. <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/Derecho-de-ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-a-jugar.pdf>

Ley Nacional N° 26061 (2005) de Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes, Boletín Oficial de la RA, Buenos Aires, 26/10/2005.

Ley Nacional N° 26206 (2006) de Educación Nacional, Boletín Oficial de la RA, Buenos Aires, 28/12/2006.

Ley Nacional N° 26150 (2006) de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la RA, Buenos Aires, 23/10/2006.

Martínez, R., Serrano, C. y Nakayama, L. (2020). "Así no se juega", condiciones y condicionamientos de los juegos en el recreo. *Revista Investiga +*, 161-179, Universidad Provincial de Córdoba. [https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_mas\\_a3n3.pdf](https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf)

Martínez Reina, M. y Vélez Cea, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16(2), 137-144. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.re-dalyc.org/pdf/104/10411360004.pdf>

Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.

Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>

Nakayama, L. (2021). El juego como un saber en construcción. Posibilidades, tensiones y resignificaciones en la educación. *Minka, revista de Recreación y Lúdica*. <https://issuu.com/minkarecreacion/docs/original>

Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y Práctica de los juegos motores*. Inde.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Novedades Educativas.

Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos del jugar*. Educo.

Pavía, V. (2013). Cavilaciones sobre los modos de jugar desde la perspectiva del derecho. *Revista Rayuela*, 186-191. <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/22.pdf>

Payá-Rico, A. y Bantulá-Janot, J. (2019). Building a System of Indicators to Evaluate the Right of a Child to Play, *Revista Children & Society*, 33, 13–23. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/chso.12291>

263

Reyes Rodriguez, A.D. (2022). Del juego al juego cooptado. De los clásicos a la literatura moderna. *Entramado*, 18(1). <https://www.researchgate.net/publication/359270648>

Rivero, I. (2018). Dimensiones para pensar el juego como práctica saludable y derecho de la infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. 4(1), 203-229. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/944>

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. En M. Southwell, *Explorar las ciencias en el mundo contemporáneo*, pp. 1-16. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata.

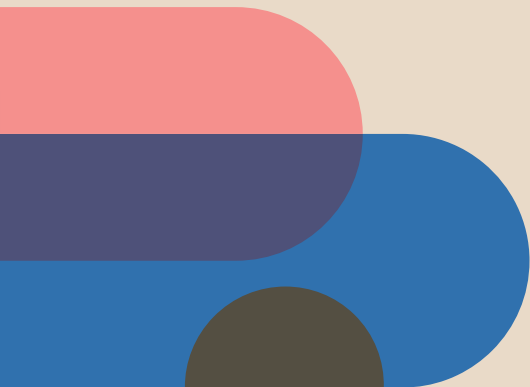
UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*. Art. 31. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF. (2013). *Observaciones generales del comité de los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDe-LosDerechosDelNino-WEB.pdf>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.





## **PENSAR LA RECREACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Autor: **Stela Maris Ferrarese Capettini**  
Museo del Juguete Étnico Allel Kuzen, Neuquén

## Introducción

Escribir analizando la recreación en Argentina desde una perspectiva intercultural o “entre culturas” es reconocer la existencia de una sociedad multiétnica/multicultural<sup>1</sup> observando la presencia o ausencia de esa diversidad en las ofertas recreativas existentes en la actualidad.

En un principio, la palabra que hemos utilizado para denominar las actividades lúdico recreativas de los pueblos indoamericanos fue autóctono- ancestral, pero en el devenir comprobamos la mestización por el intercambio de objetos/actividades con adaptaciones al contexto geográfico y sociohistórico (Altuve 1997) más que la imposición por dominación en la evolución de las sociedades, comprobando que la línea entre lo autóctono -ancestral propio y lo autóctono-ancestral ajeno es muy delgada, que todas son “tradiciones”. Eso se refleja en el trabajo del equipo continental del Museo del Juguete Étnico “Allel Kuzen” que es un espacio pedagógico cultural y de investigación etno-lúdica que exhibe y retransmite lo recuperado tratando de acercar a la sociedad otras actividades recreativas en una propuesta de visibilizar la diversidad étnico cultural del mundo.

## Juego/jugar

¿Qué es el juego sino una parte de la humanidad, de su naturaleza, de su historia, de la de cada cultura y de cada persona? El juego es algo

---

1. Estos conceptos se utilizan como se interpreta en su significación básica: muchas etnias/ muchas culturas no se utilizan en términos políticos partidistas como actualmente utilizan algunos/as académicos/as en diferentes países de América del Sur, ya que considero es una discusión entre académicos/as con determinada orientación política que miran el tema desde esa perspectiva, la que generalmente no refleja lo que sucede en los colectivos de base.

que ha sido practicado en todos los tiempos, en todas las culturas, en todos los sistemas sociales y políticos.

Jugar es una acción predominante en los primeros años de vida del ser humano, posteriormente se convierte en el complemento del estudio o trabajo. El juego, por medio de la acción "jugar", constituyó una comunicación relacional llena de sentido, debemos preguntarnos por qué, en la actualidad, el jugar juegos ocupa sólo un aspecto del mundo actual y se desarrolla dentro de espacios sofisticados, y por qué la sociedad en general quiere plasmar como lo no productivo, a la vez que el tiempo libre, o bien el juego, sólo se considera como patrimonio de la niñez.

Los infantes de la humanidad han jugado y han conservado y conservan, en los elementos arquetípicos de sus mentes, recuerdos de esos días de juegos. La vida adulta actual separa, en espacios diferentes, el jugar del trabajar.

La infancia contemporánea vive en una época lúdica diferente. En una época histórica como la actual, definida entre otros rasgos por un marcado hedonismo, podríamos pensar que lo lúdico y el encuentro placentero (los juegos, el arte, la convivencia, etc.) se hallan fuertemente desarrollados. Tampoco es así. Por el contrario, pareciera que esta tendencia al placer se ha orientado principalmente por canales que tienden a despersonalizar y alejar el vínculo humano, al mismo tiempo que lo instrumentalizan en las funciones consumistas y en las dimensiones artificiales, tan propias ambas de este tipo de sociedad contradictoria.

En la frágil dialéctica entre cultura propia e identidad por un lado y modernización y desarrollo por otro, en una sociedad orientada hacia la universalidad y la homogeneización, podemos observar que los juegos son una copia de los dibujos animados vistos en la televisión o de algunas películas, dándose una adecuación de éstos a la vida cotidiana lúdica infantil junto con los derivados de la tecnología: computadora, celular, etc.

Esto traería como consecuencia un cambio en la interlocución infantes—adultos/as al jugar han dejado de ser un semejante de su cultura que otorgaban un sentido clave a su vida, y han pasado a estar constituidos por personas étnica y culturalmente manipuladores de la entretención a nivel transcultural y transnacional, instaurándose entonces un diálogo carente de significado.

En este caso, la única manera de mantener la postura cultural propia en el ámbito del juego, se encontraría tal vez en los eventuales procesos y formas de innovación cultural en este campo, ya que continuaría existente una cierta comunidad etnicocultural conducente a una sana convivencia lúdica intercultural en que el ser humano pueda practicar juegos de las diferentes culturas como parte de las ofertas recreativas y pedagógicas.

## **Aproximación breve e histórica a la recreación desde épocas pretéritas**

Recrearse es una actividad inherente a la humanidad. Hace unos 300.000 a C. los primeros humanos iniciaron este camino procurando ocupar su tiempo libre de vida recolectora cazadora por un lado y canoera por otro.

Hace +- 40.000 a C. cuando la humanidad de Eurasia estaba en el desarrollo de un paleolítico superior nuestras tierras americanas comenzaron a recibir diferentes corrientes poblacionales pertenecientes a un paleolítico inferior. En nuestro país el primer grupo ingresó hace +- 18.000 a C por el noroeste y al extremo sur continental llegó +- 13.000 a C y posteriormente por el océano Pacífico los canoeros mesolíticos.

Cada grupo que pobló el territorio argentino desarrolló un modo de vida adecuado al contexto geográfico y al clima. Esos grupos son los antecesores de los pueblos indígenas los que llegaron hasta fines del siglo XIX en diferente estado organizativo: mesolítico, agroalfarero y metalurgia básica.

También se inició un proceso de mestización<sup>2</sup> y de continuos cambios sociohistóricos. En esa mestización se dio el origen de la actual sociedad multiétnica/multicultural que todos/as constituimos, aunque muchas personas no reconstruyan su pasado etnicocultural y que lo occidental continúe siendo englobado como un todo homogéneo que en realidad no lo es.

Todos los grupos étnicos tenían fronteras similares a las actuales las cuales debían respetarse, caso contrario había guerra o enfrentamientos bélicos (Gallardo,1910). Igualmente hubo invasiones y dominación sociocultural y exigencia de cambio de idioma a los pueblos invadidos que llegaron hasta la época de invasión de los reinos europeos en parte del territorio argentino a partir de 1516. Esto no podemos ignorarlo ya que es la historia misma de la humanidad que aun en la actualidad continúa dando lugar a guerras para la adquisición de territorios y/o materiales a utilizar para intereses de algunos grupos de poder.

Esa invasión trae migración forzada de africanos/as esclavizados/ a los grupos humanos que estaban en igual etapa de desarrollo que algunos pueblos indoamericanos.

Luego de 1810 por el ofrecimiento nacional por motivos como hambrunas y guerras comienza a llegar población desde Eurasia y Miedo Oriente. Las olas migratorias han continuado hasta el presente divididas en dos: migraciones internas y externas.

De los estudios realizados acerca del uso del tiempo libre en diferentes sitios arqueológicos a través de la observación de piezas y en trabajo mancomunado con arqueólogos (Ferrarese 2020) nos acer-

---

2. Casamiquela, "...siempre por resolución en las sangres y las culturas dominantes; el concepto que habría que desterrar es el de extinción, (...) Los pueblos indígenas del mundo no se extinguieron, se metamorfizaron, lo que es muy diferente" (1995, p. 729). El concepto metamorfosis se utiliza etimológicamente como mestización según el investigador en 1995, p. 176.

can a la existencia de un tiempo libre con actividades recreativas: lúdicas, musicales y plásticas, algunas de las cuales se mantuvieron y otras en cambio se fueron modificando por el sincretismo entre las culturas previo y posterior a 1516.

Al igual que en otras culturas es posible observar que en los primeros años de vida se destaca la imitación de las actividades realizadas por los/as adultos/as con relación al modo de vida del grupo al que pertenecían, y a determinada edad cronológica se produce la separación recreativa con función de entrenamiento para las funciones de la adultez y el inicio de tareas comunitarias. Gallardo (1910) dice acerca del padre selknam "...se le ve (...) fabricarle arcos y flechas para que aprenda el noble ejercicio de la caza" (p. 135). A partir de los 8 años de edad hasta la vejez los varones van a cazar guanacos para el caso de los niños selknam. Esto se dio en todas las culturas. Caro (1992) dice "los niños "juegan mientras trabajan" y "trabajan mientras juegan" y, asumen mientras juegan tareas que implican responsabilidad y continuidad cultural (en Ferrarese 2007, p. 15). Luego ya a partir de cierta edad se da el cambio que Pati narra a Aguerre "antes no quedaba tiempo para jugar" (Aguerre, 2000, p. 78).

270

En la mayoría de las sociedades indígenas<sup>3</sup> del mundo, en ciertos momentos de su desarrollo, los/as niños/as fueron junto con las mujeres meros espectadores del juego en el modo competitivo y ritual cuya práctica además a las mujeres les estaba vedada (Altuve, 1997). Posiblemente esa situación se daba considerando los riesgos que la mujer podía tener en una práctica violenta, tal vez se la cuidada como procreadora y el varón cumplía otro rol y si moría o sufría un accidente grave la prole estaba asegurada porque la mujer le sobrevivía.

La mujer en todas las sociedades podía continuar con la recreación como modo distractor y es posible observarlo en los registros pictóri-

---

3. El concepto "indígena" es aplicable a todas las culturas antecesoras de pueblos en el mundo, no es solo del continente americano.

cos, en los de los viajeros, etc., reconstruidos algunos de ellos recientemente desde la perspectiva de género y recreación.

Algunos pueblos africanos y suramericanos aún viven en un modo particular de vida en el cual la recreación continúa teniendo relación con el entorno geográfico y climático. Licitra (2018) expone como los/as niños/as fulbe del norte de Benín, África, se recrean libremente cerca de la aldea utilizando material del entorno y reciclando material industrial desechado. Situación similar que es posible observar en infantes amazig, rom, xingu y de otras identidades étnico-nacionales que viven en zonas rurales o de algunos barrios urbanos del mundo. Todo objeto que llega a manos del ser humano, en sus distintas edades, tiene la posibilidad de ser utilizado para crear y recrearse.

El modo recreativo original se fue cambiando conforme se dieron los procesos de modificación del modo de vida sociocultural. En 1997 cuando trabajábamos con el Prof. Jorge Forti la recuperación de los juegos tehuelche y mapuche en la provincia de Chubut, en una conversación mantenida en la escuela de Fofó Cahuel con Don Casimiro<sup>4</sup>, anciano tehuelche, nos preguntó cuál era la causa de tanto interés en sus juegos e idioma “en los juegos de antes”. Ese antes refiere a juegos ya no practicados, y en la conversación las causas del abandono fueron varias entre las cuales estaba el desinterés de la juventud y el ingreso de la tecnología y de juegos ajenos modernos tal como expone Sutton-Smith (1959 en Terr, 2000) acerca de la infancia maorí en su contacto con la población pakeha<sup>5</sup> que demostró que las actividades recreativas que sobrevivieron fueron las similares entre ambos grupos desapareciendo las propias, produciendo en veinticinco años de diferencia una fusión recreativa entre las dos formas antiguas de práctica.

---

4. Registro fílmico Mario Malbares.

5. Nombre dado a la población europea.

No hay registros de prohibición de juegos recreativos adultos y de azar por parte de autoridades y/o credos religiosos como hemos hallado registrados en otros países. El abandono del modo de vida se da por el yanaconazgo en los pueblos dominados por los españoles, acción que no sucede entre los que vivieron de manera independiente. Igual situación ocurre en la etapa posterior a la unificación del país. Los/as esclavos/as africanos/as perdieron su conexión con lo recreativo cultural original (Rocha y Ferrarese, 2007 - 2018).

El gaucho, es un grupo humano mestizo de indígena y español nómada dedicado especialmente a la ganadería como arrieros o empleados temporales en chacras. Las primeras referencias de su existencia son de 1615 (Carretero, 2002) algunas de cuyas actividades recreativas se mantienen en el ámbito rural y otras han desaparecido por el avance de la modernidad y tecnología de la recreación.

Migrar no siempre es una acción grata. Los grupos migrados desde diferentes partes del mundo también perdieron elementos de sus culturas al llegar a estas tierras. La Ley de Inmigración y Colonización N° 817 de 1876 ponía, igualmente, condiciones a quienes estaban interesados/as en emigrar a Argentina, entre las cuales abandonar su idioma no hispano estaba señalado como una obligación. La población rom no era aceptada. No es la misma la realidad de la población migrada por hambre y guerras que la que vino a conquistar que es parte de los mismos grupos que hoy continúan haciéndolo.

En lo recreativo ancianos/as rom expresaron “nosotros no tenemos juegos porque para sobrevivir nos adaptamos a las demás sociedades” (entrevista realizada en julio 2010) y también referencian problemas de exclusión social (Ferrarese 2020). También otras poblaciones migradas y sus descendientes han sufrido burlas por el idioma y la gran mayoría se fue adaptando a lo que “el poder” promovía como recreación para una parte de la sociedad en la que ellos estaban.



Todo ese conglomerado social local y extranjero es la diversidad constituida en sociedad argentina y en esa evolución económico-cultural, llegamos al presente con una sociedad igualmente estratificada que en aquellas épocas en cada grupo/pueblo ejercía la jerarquía por medio del poder adquisitivo.

Entendiendo como cultura en coincidencia con Carrasco Muñoz (1990) en la definición planteada por Bonfil (1987) como el conjunto de todos los “elementos culturales propios los que la unidad social considera han recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y lo que produce, reproduce, mantiene, trasmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado” (1987, p.28 en Carrasco Muñoz, 1990, p.71).

Lo ajeno es lo que llega por diferentes vías y uno/a se lo/a apropia o bien puede ser impuesto/a. En la mestización hay un conjunto de propios y ajenos por ello desde esta posición creo que cada una/o de nosotras/os es en sí misma/o un ser multiétnico multicultural con una posible dominancia cultural de una familia.

Desde esa perspectiva interculturalidad es la interacción humana partiendo del respeto de la identidad étnica cultural/nacional de los grupos diferentes al de una/o. La diversidad étnica del planeta, a causa de las continuas migraciones por distintas razones, genera el contacto entre diferentes culturas en un espacio relacional denominado sociedad, el trato equilibrado es interculturalidad.

Entonces, retomando el concepto recreación desde una perspectiva intercultural, podemos señalarla como el conjunto de actividades que un grupo determinado realiza para su distracción en el tiempo libre a diferentes edades, haciendo uso de elementos y modos propios y ajenos que se ha apropiado en la convivencia social “equilibrada”, es decir, ausente de la relación dominador/a – dominado/a no existe un “control cultural” (Bonfil, 1987 en Ferrarese 1992).

En el caso de la recreación, la mayor modificación se detecta en el contraste urbe – rural. Pero esa situación de adaptación y/o pérdida de elementos culturales propios y el modo de uso del tiempo libre en recreación ha afectado toda la evolución humana en el avance hacia la sociedad multiétnica- multicultural actual.

La recreación social argentina desde el siglo ~~XIII~~ inició un proceso continuo de modificación por influencias culturales inglesas especialmente, y posteriormente el mercado y los medios masivos de comunicación. Esto es lo que se puede denominar imposición/enajenación realizada desde ciertos ámbitos de poder sociopolítico- económico.

## Actorías<sup>6</sup> e influencias

Llegando a la actualidad se debe considerar que el contexto geográfico influye en el modo de vida y las actividades recreativas de las personas, por ello el derecho a la recreación de todos los pueblos está constituida por una serie de elementos recreativos propios, ajenos y mestizos (Altuve 1997) que diluyen el concepto “propio” y da cuenta de los intercambios que hemos referido anteriormente. Así por ejemplo el palin practicado por el pueblo mapuche fue aprendido en la interacción social por integrantes del pueblo ranquel adaptándolo como práctica social con el nombre chueca que los españoles dieron al palín por confundirlo con un juego castellano que no es igual a éste. El juego practicado y en cuya reinserción colaboramos, y de cuya acción existen registros fílmicos, sería un juego apropiado por intercambio que, por ejemplo, el pueblo tehuelche no practicó, es decir no se apropió en la interacción de un juego ajeno que sí se apropiaron de barajas y las modificaron practicando juegos ajenos y creando otros. En el mundo existe una gran variedad de juegos en situación similar a los ejemplos narrados.

---

6. Referencia a ser actor/ actriz de la vida propia “implica actuar y actuar está relacionado fuertemente con acciones, transformaciones, dinámicas. Por tanto, al realizar una “reflexión” no estamos invitando a hacer una aproximación meramente intelectual sino a visualizar acciones, prácticas y resultados que esta concepción necesariamente implica.” Croce (2010, p. 1).

Al referirnos a influencias, sabemos que la recreación social está, desde hace décadas, dominada por la presencia y práctica de una variedad de juegos devenidos en deportes modernos que son juegos tradicionales de los pueblos de Medio Oriente y Asia reglamentados e impuestos por la sociedad inglesa en el mundo. El fútbol como actividad recreativa y deportiva fue introducido por la sociedad inglesa hacia 1867 paralelo a la construcción de líneas de ferrocarril por empresarios de ese país. En el derrotero al presente ese “juego” se ha convertido en una de las actividades recreativas más importantes de la sociedad sostenido como una práctica social que en parte es dominada por el mercado, los medios masivos de comunicación y una deportivización desde la infancia apoyada por las familias, algunas de las cuales buscan un fin económico más que recreativo de sus hijos/as.

Criquet, tenis, hockey, polo, etc., ingresaron y se mantienen como juegos de élite. Juegos como ajedrez, damas, etc., fueron dominando el espectro recreativo social, ignorando lo que había y lo que llegó con la otra migración, como los juegos con naipes españoles que no han tenido un desarrollo social masivo sino más bien familiar y la adaptación tehuelche posteriormente abandonada. Juegos como el sapo, la sortija, el croquet, las bochas, etc., cuya práctica ha decaído en diferentes lugares por el avance de la modernidad, fallecimiento de las personas ancianas, falta de interés masivo en su continuidad y desidia de parte de las autoridades cuando se les acercan propuestas tal como registramos en una investigación en 2018 y aun a la fecha esperamos la respuesta del municipio local.

El Pato como juego nacional que solamente es practicado por una elite e ignorado por la mayor parte de la sociedad, juego que implementé adaptando el caballo como un juguete y creando una variante a pie como parte de la educación física intercultural en 1998 en la escuela primaria común mixta publica N° 1 de la ciudad de Neuquén desde el Nivel Inicial y que algunos/as colegas han ignorado no solo en el área escolar sino como una posibilidad de insertar en el área recreacional en diferentes sectores rurales en forma conjunta con

otras prácticas propias de los grupos étnicos locales y extranjeros cuyos descendientes están presentes en las instituciones y localidades como parte del inicio de un trabajo en pos del respeto a la diversidad etnocultural. En Ítalo, provincia de Córdoba ha comenzado a ser practicado socialmente hace unos años.

Así, es posible enumerar cantidad y variedad de actividades llegadas que fueron perdiendo espacio recreativo al igual que las de los pueblos indígenas que llegaron hasta fines de los años 60 del siglo pasado como práctica recreativa-social. Pero, por ejemplo, así como algunos/as indígenas aprendieron juegos ajenos hubo aprendizaje y práctica de sus juegos por parte de los/as otros/as.

También se debe reconocer que se impuso un modelo recreativo determinado, pues es un grupo de la época de la revolución industrial el que decide separar al populacho de la elite, surgiendo así cultura vs folclore, o lo culto vs lo popular, sin sostén alguno al respecto más que como sinónimo de estatus basado en el poder económico (Geertz, 2003; Williams, 1987; Grignon y Passeron, 1992).

Si examinamos a la familia en términos de influencias, en “qué practicar en el tiempo libre”, relacionándolo con lo expresado en párrafos anteriores, es posible observar que quienes viven en el ámbito rural gozan de más libertad y confianza en cuanto a las actividades a realizar que en las urbes, porque la urbe industrial moderna es un área con mayores peligros que posiblemente ha tornado en un modo sobreprotector al momento del uso del tiempo libre en el barrio. Por otro lado, han desaparecido espacios libres y el tamaño de las casas han disminuido suprimiendo de esa manera el espacio físico para recrearse. A eso podemos agregarle el modo en que es “aterrorizada” por la publicidad acerca de los virus y bacterias que hay en el ambiente al solo fin de vender sus productos, desapareciendo así la entretención con barro y otros materiales. Para Licitra (2018) la más colonizada con la recreación tecnológica es la franja infantojuvenil urbana.

Las familias que viven en áreas rurales, cuando se trasladan a la ciudad, ingresan a un mundo en el que se enfrentan con un modo ajeno de vida, en algunas se produce una lucha interna entre lo tradicional y la modernidad. Otras se adaptan, y hay quienes niegan su identidad, y eso ha de respetarse como un proceso propio de construcción de su ser (Ferrarese, 2000).

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) (2015) el 98% de los hogares argentinos tiene televisor, celular el 89,6% y el 60% internet, nos muestra tal como Magalhaes (2019) expone la influencia ejercida por los spots publicitarios y series infantojuveniles orientando las elecciones recreativas y objetos lúdicos. Surgiendo así también la recreación como espectador/a más que como actividad motriz propia. Esta influencia llega a las actividades recreativas realizadas durante el recreo escolar. Recientemente por una actividad lúdica escolar en la que la docente procuró enseñar el juego “las estatuas” o “Benito es” las nenas se refirieron al juego “del calamar”<sup>7</sup> que mostró la influencia y la colonización recreativa antes mencionada de los medios masivos de comunicación. El recreo escolar está en parte aún constituido por una influencia sexista de distribución de espacio físico detenida en el tiempo; para los nenes “jugar al fútbol” y para las nenas “la sogá”, pero también es preso de una gran influencia mediática y del mercado.

El uso del celular desde los primeros meses de vida, los espacios para festejar cumpleaños, los peloteros, el sitio al que les llevan para que “haga un deporte” (varones), “haga danza” (las nenas), “aprenda un idioma” (ambos), nos hace preguntarnos: ¿Qué momento les queda en la infancia para realizar una actividad recreativa libre? ¿Cómo saber si siempre esas actividades son elecciones libres o influenciadas por el entorno y los medios?

---

7. Juego infantil creado imitando a la serie de la Televisión Surcoreana El juego de Calamar.

El mercado es un impulsor de influencia en el tema juguetes u objetos a desear por parte de la infancia para recrearse. Podemos citar el caso explícito de la muñeca barbie no solo en la infancia/familia sino en equipos de especialistas de trabajo con infancia que las prefieren por sobre otras y el intento de la empresa Mattel Inc. de incursionar en el tema étnico no como un modo de defensa sino de mercado (Carreón, 2013; Ferrarese, 2017). Todo esto siempre enmarcado en la posibilidad económica familiar de adquirir juguetes y de poder brindar recreación a sus hijos/as. Aquí surge la siguiente observación; si estar en el tiempo libre con el celular, juegos en línea en la computadora, o frente al televisor, es recreación, y si lo es, reitero, lo es como espectadores/as.

Posiblemente una parte de la sociedad crea que sin eso no se es feliz, pero considero que la publicidad y el mercado “instalan” en las personas una promesa de felicidad dominando las emociones ya que la felicidad obtenida es efímera y por lo tanto el/la consumidor/a va en busca de todo lo que se le ofrece siendo preso del mercado de la recreación.

Eso se observa en todos los colectivos étnicos y en la sociedad en general de este conglomerado multicultural argentino que en definitiva es un reflejo de casi toda la sociedad mundial. Es parte de la sociedad urbana industrial colonizada por el mercado de la recreación que ofrece actividades de moda homogeneizando la lúdica tradicional hacia una recreación deportiva y cibernética conservando otros elementos culturales propios relacionados con la comida y religión.

En diferentes lugares del país se trabaja mancomunadamente en la recuperación de la recreación tradicional, pero no todos los grupos están interesados en ello. Igual situación se observa en el área académica.

Las influencias del mercado han llevado a un estudiante de diseño a la modificación de un juego ritual, sin autorización ni respeto por el pueblo involucrado en ello (Ordoñez comunicación personal

2020). Igual situación se halló en algunos juegos a los que grupos étnicos urbanos les han modificado el diseño, las reglas y fundamentos originales dados por los/as ancianos/as, haciendo en algunos casos una regresión a lo que erróneamente planteó por siglos la arqueología en cuanto al tema lúdico, y algunas piezas halladas en excavaciones que en palabras de Langley y Lister (2018 en Ferrarese 2021, p. 6) aplican el adagio “es ritual” a cualquier objeto o patrón en el registro arqueológico que no puede explicarse como actividades económicas o tecnológicas y no lo son, y en los casos de algunos juegos más complejos como lo que señala Altuve (1997; 2011) según el contexto (o momento) social un mismo juego podía ser recreativo, de azar y ritual. También debemos señalar que en algunos pueblos indígenas solo practicaban ciertos juegos los grupos de mayor poder: nobleza, realeza, gobernantes, que tenían mayor tiempo libre que el pueblo que viva fuera del área urbana.

Otro detalle que señala Altuve (2021) y que actualmente es un tema a pensar es la conducción de algunos juegos tradicionales hacia la competitividad deportivadora colonizadora para convertirlos así en Deporte- Rendimiento- Récord- Campeón- Medalla (DRRCM) que ya ha iniciado el camino con la competencia con medallas totalmente opuesto a lo narrado, por ejemplo, por Martínez Crovetto (1968), acerca del pon o polque practicado por integrantes del pueblo mocoví de Napalpi que era practicado por diversión, como un evento social o las personas con los que trabajamos con los profesores Pais y Forti en Lago Rosario, provincia de Chubut. En igual situación se hallan diferentes juegos de otros pueblos del mundo por su semejanza a algunos deportes modernos.

En 1982 cuando inicié el “Proyecto Rescate e inserción pedagógica y comunitaria de los ancestrales juegos de los pueblos indígenas de América” con un equipo constituido con portadores/as de cultura étnica diversa, que en años sucesivos hasta el presente amplió su trabajo a otras identidades étnicas, no solo no había políticas públicas nacionales en el tema, sino que tampoco académico- pedagógicas. Solo

existió un intento desde el Ministerio de Educación en el año 2000 de elaborar una propuesta sobre juego e interculturalidad que abría una puerta al área del Ministerio de Cultura, Turismo y Deporte, pero debido a la renuncia del presidente de la nación devino en los libros Juegos étnicos de América y Documentos de Educación Física Intercultural y Cuadernillo de Educación Física Intercultural.

Pensar si ha existido o existen políticas públicas en el campo de la recreación desde una mirada intercultural es reconocer que no, que solo existen intentos esporádicos impulsados por diversos agentes de la sociedad en Neuquén, Chubut, Misiones, Chaco, Formosa, San Luis, Tucumán, Salta, etc., en lo pedagógico indígena. Son menos las experiencias realizadas en el ámbito no escolar. Desde lo intercultural haciendo hincapié en la diversidad es casi nulo ya que todo lo intercultural solo se considera indígena - no indígena, y lo “no indígena” no es homogéneo entonces erróneamente en lo “no” se utilizan actividades sin “clara” pertenencia, más bien son modernas del mercado.

El apoyo dado en 2012 por algunos/as a la constitución de la Asociación Panamericana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales es una esperanza de un trabajo en favor de la recreación entre culturas.

Hasta la fecha se han presentado varias propuestas al gobierno nacional en el ámbito de la recreación para mostrar y proponer la revalorización de las actividades recreativas tradicionales de los diferentes pueblos que constituyen la sociedad argentina en Tecnópolis, el Mundial de la Juventud, etc., por el Mg. Peme, y por éste acompañando al delegado indígena Sr Araujo, desde el año 2014 en el tema juegos indígenas argentinos. En 2015 se organizaron los Primeros Juegos Nacionales Indígenas en San Francisco del Monte de Oro, provincia de San Luis, con miras a organizar una delegación que fuera a mostrar los diferentes juegos a los Primeros Juegos Mundiales Indígenas de Palmas, Brasil. Cada representante realizó tramites en sus lugares y éste y el delegado indígena Sr Araujo lo hicieron ante la Secretaría de Deportes, pero el apoyo fue nulo, y el grupo que



asistió lo hizo con fondos propios. La única provincia que ayudó fue Misiones. En 2016 la organización de los Segundos Juegos Nacionales indígenas para asistir al Segundo Mundial a realizarse en Alberta, Canadá, no solo no contó con la ayuda gubernamental, sino que dio lugar a la fractura por intereses políticos-partidistas dentro de algunas organizaciones indígenas.

El fútbol pareciera que es el que primero gozó de ese privilegio de políticas públicas, seguido por el automovilismo, el rugby, tenis, baloncesto y hockey sobre césped, que aún se mantienen. El Plan Estratégico propuesto y desarrollado entre 2016 y 2020 por la Secretaría de Deporte, Educación Física y Recreación es deportivizador (Griffa et al, 2021), y más orientado desde la infancia, hacia la competencia que hacia la entretención al igual que otros juegos devenidos en deportes, y en su oposición ubicamos pelota al cesto creado para las niñas, pero desaparecido como práctica, y deberíamos pensar la causa de ello.

Y finalmente haciendo referencia a pensar una recreación intercultural desde la infancia es posible señalar que si bien el art N° 31 Ley N° 23.849/1990: dice 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.” Lo cultural no está presente es decir no existen políticas públicas explícitas de diversidad étnico cultural o de tradiciones recreativas de las identidades presentes en el país desde la infancia con la finalidad de construir una sociedad intercultural real.

## Reflexiones finales

Hablar de recreación en conceptos de interculturalidad requiere de reconocer la actual composición humana del país y deconstruir mitos de colonización violenta de los grupos que llegaron huyendo por razones varias, y no fueron parte de la opresión indígena desde 1516 al presente teniendo que considerar que hubo modificaciones anteriores por motivos tales como invasión/dominación e intercambio también por parte de pueblos indoamericanos. La otra se inició en ese año en parte del territorio nacional y desde 1830 por los hacendados porteños en el área central y las familias inglesas en la Patagonia (1870) antes de la invasión territorial del ejército iniciada en 1878 y la del Chaco iniciada en 1870, y reflexionar que la recreación fue una imposición de los grupos de poder más que la sociedad en general para tratar de considerar qué desafíos tenemos en la actualidad desde la perspectiva “entre culturas” que considero debe transitarse en el país con total seriedad y desprovistos de actitudes político partidistas porque la vida continúa y los gobiernos pasan... ya que entre las organizaciones sociales hay casos de grupos politizados detectándose en algunos el desconocimiento de hitos históricos aquí planteados y otros no explicitados pero que han existido.

Si hablamos de decolonizar o descolonizar, lo recomendable es poner la mirada en una variedad de actividades recreativas inglesas instaladas “como lo local”.

Igualmente considero que todo trabajo de política pública debe ir acompañado de una profunda tarea de revisión histórica y de trabajo en campo entre los grupos involucrados y quienes realmente se interesen en el tema para crear una sociedad con una propuesta recreativa intercultural real. Otro tema que se debe tener en cuenta es no caer en la deportivización de los juegos que nunca tuvieron esa función. Eso sería autocolonizarse sometiendo modos ancestrales de recreación propia en medallas.

## Referencias bibliográficas

Aguerre, A. M.: (2000). Las vidas de Pati en la toldería tehuelche del Río Pinturas y el después. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

Altuve, E. (2011) Metodología y análisis de la política pública. Propuestas, caso Venezuela. Deporte 1999- 2010.

(2002) Deporte. Modelo perfecto de globalización. CEELA.

(1997) Juego, Historia, Deporte y Sociedad en América latina. CFELA.

Carrasco, H.: (1990). Recuperación de la cultura indígena para el encuentro intercultural cultura, identidad y educación. En Actas Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural. (pp. 69 – 76). Iquique. Chile.

Carreón, E. (2013) Barbie en Palenque, o la manufactura de lo intangible. En Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, Vol. XXXV, Núm. 102, p. 65- 92.

283

Carretero, A. (2002) El gaucho argentino. Pasado y presente. Sudamericana.

Casamiquela, R. (1995) Bosquejo de una etnología de la provincia del Neuquén. CENPAT.

Croce, A. (2010) Actoría social juvenil. Caminos y procesos para acompañarla en Congreso de Jóvenes construyendo el mundo, Madrid.

Ferrarese, S. M. (2020) Estudio etnolúdico del dado hallado en la Cueva de Haichol y del uso del tiempo libre en ese contexto. Provincia del Neuquén. Planeta Color.

(2020) La Interculturalidad: una aproximación a “los otros” los llegados: los gitanos.... En Dirección de Investigación Unidad Académica Río Gallegos Universidad Nacional Patagonia Austral (pdf).

(2019) Los otros los llegados. (inédito).

(2017) Cultural ethnic and gender. Diversity in the school playground. En Rodríguez, L. Learning scenarios for social and cultural change. Peter Kand Edition.

(2007) Juegos étnicos de América y documentos sobre educación física intercultural. Cd anexo a Cuadernillo de Educación Física Intercultural. Los Juegos de los pueblos originarios de América. La Autora.

(2000) El juego como proceso de elaboración de la identidad. El caso de los niños mapuches de la ciudad de Neuquén. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Comunicación. Universidad de la Frontera.

(1992) El lenguaje gestual y expresivo corporal de los niños mapuches en el encuentro con los no mapuche. En Actas de lengua y Literatura Mapuche. UFRO.

Ferrarese, S. M. y Rocha, A (2018) Juegos étnicos de África y Apuntes sobre Educación Intercultural. 2da edición ampliada. Cd.

Gallardo, C. (1910) Los Onas. Cabaut y Cia. Editores.

Geertz, C. (2003) La interpretación de las culturas. Gedisa.

Griffa, M. (2020) La Recreación en las Políticas Públicas. Entre la subordinación y la interrelación con otros campos. En Revista EFEI N° 8 – 2020 – ISSN: 1852- 9372 – <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistaefei/index>.

Grignon, C y Passeron, J (1992) Lo Culto y Lo Popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura. La Piqueta.

Ley de Inmigración y Colonización N.º 817 promulgada el 19 de octubre de 1876. [https://es.wikipedia.org/wiki/Ley\\_de\\_Inmigraci%C3%B3n\\_y\\_Colonizaci%C3%B3n\\_N%C2%BA\\_817](https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_Inmigraci%C3%B3n_y_Colonizaci%C3%B3n_N%C2%BA_817).

Licitra, E. (2018) Um gioco per ogni stagione. La cultura lúdica dei bambini fulbe nel nord del Benin. En Ferrarese, A.M. Rocha A. (2018) Juegos étnicos de África y Apuntes sobre educación intercultural. 2da edición ampliada. CD.

Malbares, M. (1997) Fofó Cahuel video Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Física Supervisión Región I Las Golondrinas Provincia de Chubut.

Magalhães, L. (2019) Brinquedo no intervalo. Publicidades infantil na televisão portuguesa. Novembro.

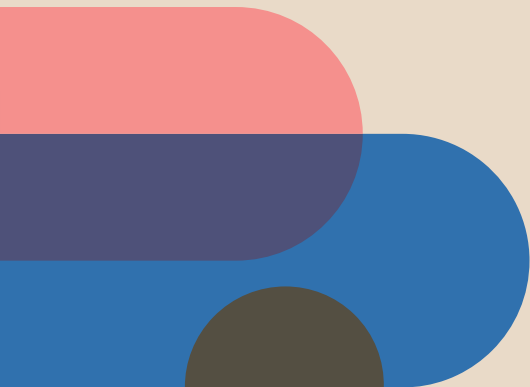
Martínez Crovetto, R. (1968) Viejos juegos de los indios mocovíes en Etnobiología N° 2. Universidad Nacional del Nordeste.

Ministerio de Justicia (1990) Ley N° 23.849. En <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/o-4999/249/norma.htm>

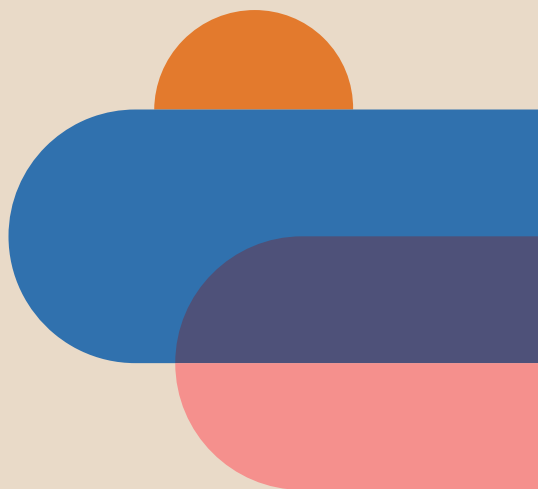
Terr, L. (2000) El juego: por qué los adultos necesitan jugar. Paidós.

INDEC (2015) Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC).

Williams, R.: (1987). Cultura y Sociedad: 1780- 1950 de Coleridge a Orwell. Buenos Aires: Nueva Visión.



**DATOS BIOGRÁFICOS  
DE LXS AUTORXS**



- **Marcelo Simioni**

Magíster en Teorías y Políticas de la Recreación (UNCo). Profesor y Licenciado en Educación Física. Doctorando en Educación (UNR). Docente e investigador de la Universidad de Flores (Buenos Aires).

Email: simioni.m@gmail.com

- **Gustavo R. Coppola**

Lic. en Educación Física (UNRC); Profesor y Maestro Nacional de Educación Física (Instituto Almirante Guillermo Brown – Hae-do, Buenos Aires); Docente en la Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba).

Email: gusjuego@yahoo.com.ar

- **Marcos Griffa**

Educador Popular. Doctor en Ciencias Sociales (UNER). Magíster en Antropología (UNC). Técnico y Licenciado en Recreación. Diplomado en Gestión Cultural (UPC). Docente e investigador de la Universidad Provincial de Córdoba. Coordinador del Observatorio de Políticas Públicas del Foro Mercosur Latinoamericano para la democratización del deporte, la educación física, los juegos indígenas y la recreación.

Email: marcosgriffa@upc.edu.ar

- **Ricardo Ahualli Guevara**

Docente e investigador de educación superior (CES - DGE); actualmente Director del Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Recreación tiempo libre y ocio (UNCuyo); Representante institucional por la UNCuyo, en OTIUM, Asociación Iberoamericana de Estudios de Ocio (sede Bilbao). Integrante de la Asociación civil "Laberinto Sur" (sede Mendoza).

Email: rahuallizoo3@yahoo.com.ar

- **Mariana Rey**

Profesora Nacional de Educación Física, Técnica Superior en Tiempo libre y Recreación, Coordinadora de juegoteca Barracas del Programa Juegotecas Barriales (desde el 2007 hasta la fecha), Supervisora del Programa Chicas y Chicos en Movimiento (desde 2018 a la actualidad).

Email: reymariana@gmail.com

- **Leandro Otero**

Técnico superior en Tiempo libre y Recreación, Coordinador del área de visitas del Centro Lúdico del Programa Juegotecas Barriales (desde 2009 hasta la fecha), Supervisor del Programa Chicas y Chicos en Movimiento (desde 2012 a la actualidad).

Email: leandro.otero74@gmail.com

- **Francisco Álvarez**

Técnico superior en Tiempo libre y Recreación, Coordinador de juegoteca La Boca del Programa Juegotecas Barriales (desde 2011 hasta la fecha), Supervisor del Programa Chicas y Chicos en Movimiento (desde 2013 a la actualidad).

Email: franalva14@gmail.com

- **Virginia Guardia**

Lic. Trabajo Social. Docente Universitaria. Facultad de Ciencias Sociales, carrera Trabajo Social UBA. Responsable del Área de Investigación del Centro Lúdico Programa Juegotecas Barriales.

Email: virginia.guardia@gmail.com

- **Julia Cristina Gerlero**

Profesora de la Universidad Nacional del Comahue. Doctora por la Universidad de Deusto, Programa Ocio y Desarrollo Humano; Magister en Teorías y Políticas de la Recreación; Magister en Dirección de Proyectos de Ocio. Docente investigadora, área Tiempo Libre y Recreación, en carreras de grado y posgrado.

Email: juliagerlero@gmail.com



- **Patricia Aguirre**  
Profesora de la Universidad Nacional del Comahue. Master en Conservación y Gestión del Medio Natural. Licenciada en Turismo. Guía Universitaria en Turismo.  
Email: [patricia.aguirre@gmail.com](mailto:patricia.aguirre@gmail.com)
  
- **Diego Picco**  
Lic. En Trabajo Social; Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (Facultad de Ciencias Sociales, UBA).  
Email: [diego.picco2c@gmail.com](mailto:diego.picco2c@gmail.com)
  
- **María Belén Moreno**  
Técnica en Recreación. Coordinadora Puente Recreativo –Deportivo. Programa Acompañar Puentes de Igualdad. Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan.  
Email: [belen.recreacion@gmail.com](mailto:belen.recreacion@gmail.com)
  
- **Ricardo Acuña**  
Técnico en Recreación. Director y Coordinador de ReCreando Chubut (2012-2015).  
Email: [codasports@gmail.com](mailto:codasports@gmail.com)
  
- **Marina Laura Vera**  
Técnica Nacional en Recreación. Licenciada en Educación. Docente. Miembro del Equipo Técnico del Programa JUG.ar, de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
  
- **Victor Pavia**  
Ex Profesor Titular Facultad de Ciencias de la Educación UNCo. Profesor Emérito Uflo. Profesor Honorario UPC. Huésped de Honor Extraordinario UNLP. Campo de docencia e investigación: formación docente en juego desde la perspectiva del derecho y convivencia en modo lúdico.  
Email: [victorapavia@yahoo.com.ar](mailto:victorapavia@yahoo.com.ar) y [victorapavia@gmail.com](mailto:victorapavia@gmail.com)

- **Lilia Nakayama**

Magister en Educación Corporal (UNLP). Profesora y Licenciada en Educación Física. Técnica en Recreación. Doctoranda en Educación (UCC). Docente en diferentes ámbitos, en todos los niveles del sistema escolar. Actualmente docente en la Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba.  
Email: [lilia.nakayama@upc.edu.ar](mailto:lilia.nakayama@upc.edu.ar)

- **Stela Maris Ferrarese Capettini**

Directora del Museo del Juguete Étnico Allé Kuzén, Neuquén. Desde 1982 lleva adelante el Proyecto de Rescate e inserción pedagógica de los juegos de los pueblos indoamericanos. En 2004 incorpora en sus estudios e investigaciones a los pueblos afroargentinos y en 2017 a otros pueblos del mundo.  
Email: [museodeljugueteetnico@gmail.com](mailto:museodeljugueteetnico@gmail.com)

**UC** editorial  
universitaria

Este libro se termino de editar  
en el mes de junio de 2022,  
en Córdoba. Argentina