

Juego y Autismo: El lugar que ocupa lo recreativo en la vida social de las personas con TEA desde una perspectiva de derecho.

Sebastián Klein.

Cita:

Sebastián Klein (2019). Juego y Autismo: El lugar que ocupa lo recreativo en la vida social de las personas con TEA desde una perspectiva de derecho. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/660>

Título: “Juego y Autismo: Discursos y prácticas en torno a la relevancia de lo recreativo en niños con TEA, focalizando en perspectiva de derecho. Primeras aproximaciones hacia una tesina de grado en Educación Física”

Autor: Sebastián Klein

Eje temático: Eje 6 – Cultura, Significación, Comunicación, Identidades.

Nombre de la mesa: Mesa 110 - La “discapacidad” en cuestión: significados, percepciones e identidades en disputa

Institución a la que pertenece: UNSAM / FLACSO

E-mail: sebastianklein_ef@hotmail.com

Resumen: La ponencia presentará los avances en el proceso de investigación enmarcado en una producción de Tesina de Grado en Educación Física (UNSAM). La misma se propone indagar el papel que desempeña el juego en la vida social de las personas con TEA desde una perspectiva de derecho. Partiendo de la noción de juego como motor de cultura y la constitución del lazo social con el otro, abordaremos la -hipotética- vulneración del derecho al juego, al ocio y al tiempo libre consagrado en la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad en el contexto de la CABA, tomando como referencia un estudio de caso de un Taller de Juegos y Habilidades Sociales. Para tal fin, en primer lugar se introducirá brevemente en el tema y problema de investigación; en segundo lugar, se realizará un recorrido sintético del estado del arte del problema a investigar; en tercer lugar, se desarrollarán las hipótesis de trabajo del que parte la tesina en cuestión; finalmente, se desarrollarán algunas cuestiones vinculadas a los avances empíricos -y su devenir teórico- del trabajo de investigación (que revelará algunas cuestiones vinculadas al nivel de cumplimiento del derecho al juego, deporte y esparcimiento para personas con discapacidad) y algunas nociones afines de la cuestión del juego, tal cual se abordará conceptualmente en el presente trabajo.

Palabras clave: Juego. Educación Física. TEA. Derecho.

1- Introducción

La ponencia presentará los avances en el proceso de investigación enmarcado en una producción de Tesina de Grado en Educación Física (UNSAM). La misma se propone indagar el papel que desempeña el juego en la vida social de las personas con TEA desde una perspectiva de derecho. Partiendo de la noción de juego como motor de cultura y la constitución del lazo social con el otro, abordaremos la -hipotética- vulneración del derecho al juego, al ocio y al tiempo libre consagrado en la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad en el contexto de la CABA, tomando como referencia un estudio de caso de un Taller de Juegos y Habilidades Sociales. Para tal fin, en primer lugar se introducirá brevemente en el tema y problema de investigación; en segundo lugar, se realizará un recorrido sintético del estado del arte del problema a investigar; en tercer lugar, se desarrollarán las hipótesis de trabajo del que parte la tesina en cuestión; finalmente, se desarrollarán algunas cuestiones vinculadas a los avances empíricos -y su devenir teórico- del trabajo de investigación y algunas conclusiones que podrían suscitar nuevas revisiones empíricas.

La pregunta y el problema vector de la presente tesina se plantea cuál es la relevancia del juego en niños y niñas con TEA enfocada desde una perspectiva de derecho, y el principal objetivo que persigue es indagar qué ocurre con el derecho al juego en niños y niñas con TEA en la CABA, tomando como estudio de caso el proyecto educativo-deportivo “Aprendiendo a Jugar” que dirige Eduardo Sotelo.

En cuanto a las decisiones metodológicas asumidas, se plantea al presente trabajo bajo modo de operación circunscripto bajo las lógicas cualitativas (Sirvent, 2005) ya que el objeto de esta investigación está basada en la comprensión de un fenómeno social a partir de los saberes, experiencias, discursos y prácticas de los agentes sociales directamente involucrados en la construcción del objeto de la tesina. En cuanto a las herramientas de recolección de la información, se han (y continúan) utilizado: a) encuestas hacia las familias en relación a las prácticas de sus hijos/as; b) observaciones no participantes en el taller de juego y habilidades sociales propuesto por el proyecto Aprendiendo a Jugar, uno de los espacios de referencia de juegos y prácticas deportivas para niños y niñas con TEA en la CABA; y c) entrevistas a los profesionales y a la dirección de dicho proyecto e incluso a familias que asisten al mismo.

En los apartados subsiguientes, se realizará un recorrido sintético del estado del arte del problema a investigar; se desarrollarán las hipótesis de trabajo del que parte la tesina en cuestión; y se desarrollarán algunas cuestiones vinculadas a los avances empíricos -y su devenir teórico- del trabajo

de investigación (que darán cuenta del estado de cumplimiento de los derechos al juego, deporte y esparcimiento de las personas con discapacidad) y algunas nociones finales en torno a la noción de juego que se asumirá en el presente trabajo. Cabe destacar que el trabajo de campo aún no está finalizado, aunque sí suficientemente avanzado como para esbozar algunas nociones preliminares que podrían ser significativas para el presente trabajo.

2- Estado de la cuestión

Conforme la Ley de Educación Nacional 26.206/06 en sus artículos 11 incisos f y n, artículos 42, 43, 44, 45, y 48; la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989) en su artículo 31; y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en su artículo 30, incisos 1.a, 1.b, 1.c, 2 3, 4, 5.a, 5.b, 5.c, 5.d y 5.e; las personas con discapacidad en general y con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) en particular tienen por ley explicitado su derecho al deporte, a actividades recreativas y al esparcimiento. Por consiguiente, en la última década han proliferado estudios, investigaciones, prácticas y experiencias en el campo de la Educación Física (en adelante, EF) en relación a diversas prácticas corporales para personas con discapacidad. Esto no se traduce solamente por fuera del sistema educativo (es decir, en la esfera de lo social en su conjunto) sino también, por disposiciones con fuerza de ley, niños y niñas con discapacidad deben ser incluidas en la institución escolar (siempre que sea posible), incluyendo en las clases de educación física. Como dato adicional, las cifras actuales ubican que 1 de cada 68 niños tienen diagnóstico de TEA.

Hay varias experiencias, investigaciones y producciones académicas relevantes. Aunque escasos en cantidad, son trabajos han proliferado en la última década y se vinculan, en mayor o menor medida, al proyecto de tesina que aquí se presenta. Sin embargo, la enorme mayoría, como detallaremos a continuación, proponen al juego como un instrumento o una “herramienta para”, es decir, como un medio para conseguir determinadas finalidades (ya sean educativas, terapéuticas, orgánicas, deportivas, etc). Muchos de estos estudios están vinculados a miradas médicas, patológicas, deportivistas, mecanicistas etc. Ninguna de ellas aborda al juego en tanto juego, en tanto actividad con un fin en sí mismo, como cuestión relevante para la vida individual, social o colectiva, en tanto derecho humano fundamental para el libre ejercicio democrático de las identidades, subjetividades, comunidades,

sociedades; mucho menos como cuestión de estado como garante. En este sentido, Pavía (2009)¹ sostiene que:

“El jugar como derecho no tiene, todavía, la presencia que se merece en la agenda educativa (...) Quizás ello se deba a que lo que más seduce en los ambientes docentes no es la idea de juego como derecho, sino de juego como recurso”

Es sobre esta misma perspectiva en la cual la presente tesina asumirá el marco conceptual.

Se han rastreado una serie importante de investigaciones, papers, experiencias, ponencias y ensayos que abordan la temática en cuestión. De aquellos, se han seleccionado ocho que son las que mejor cumplen con requisitos ligados al campo científico y que tienen mayor afinidad con el problema definido en este proyecto. Realizando un breve repaso por la literatura que se ha encargado de abordar las temáticas de “juego” o “deporte” en niños con diagnóstico “TEA”, podemos ubicarlos en dos grande grupos: a) aquellos que conciben al juego como un medio; y b) aquellos que no conciben al juego como medio. La diversidad de trabajos dentro del grupo A nos permite subdividirlo en “juego como medio”: 1- con fines terapéuticos/educativos; y 2- con fines motrices/deportivos. En los grupos A (1 y 2) o B existen experiencias tanto argentinas, como colombianas, españolas y portuguesas. A pesar de esta amplitud, ninguno de los trabajos analizados en los grupos A y B conciben al juego como un derecho humano.

A.1.En este bloque se incluye la tesis doctoral de Ana Elisabete Pereira Saldanha (2010) y los aportes de Paz Míguez y Sineiro García (2006), y González Moreno (2018). El nexo en común entre ellos es, precisamente, el carácter científico en el que se encuadran sus investigaciones cuyo marco conceptual atraviesa la noción de “juego” como medio para cumplir finalidades médicas, terapéuticas y/o educativas en niños con TEA. Para Pereira Saldanha², el juego puede entenderse como parte de las terapias que actúa como “método de intervención” (2010:21), y que a su vez permite que los psicopedagogos accedan a evaluar trastornos a partir de la dimensión lúdica del sujeto evaluado. Paz Míguez y Sineiro García (2006)³, también de España, conciben al juego como un medio para comprender lo ficticio, a fin de “generalizar conocimientos a otras áreas del funcionamiento mental”.

¹Pavía, V.(2009) El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible. EN *Juego y deporte. Reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Fenambulos Editores. Medellín

² Pereira Saldaha, A (2010) “El juego en los niños con TEA. Desarrollo de un instrumento de evaluación”. Tesis para optar por título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura

³Paz Míguez y Sineiro García (2006) “Juego de ficción: aplicación de un programa de intervención en autismo”. *Psicothema* Vol 18 N°1 pp. 9-17

La investigación de la colombiana González Moreno (2018)⁴ pretende explicar “de qué manera el juego se constituye en una estrategia que posibilita el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa (...) Además, el juego como estrategia ayuda en el desarrollo de conductas prosociales o altruistas”

A.2. Siguiendo la línea de los trabajos abordados en el bloque anterior, en este punto se contemplan investigaciones que se encuentran nucleados por la idea de que el juego es un medio para alcanzar metas deportivas, motrices u orgánicas. En España, el aporte que realiza Villalba Urbaneja (2015)⁵ se centra en un proyecto de ocio y actividad física para personas con TEA llamado “Coopedaleando” que ubica la práctica del ciclismo como deporte referencial para personas diagnosticadas dentro del espectro. A partir de una experiencia inicial, propone una investigación sobre aquella al mismo tiempo que moldea un segundo proyecto con objetivos *superadores* con respecto al anterior. La rejilla epistemológica se define claramente (y por ello la inclusión en este bloque) cuando sostiene que “(...) es necesario trabajar la promoción de las habilidades sociales, el desarrollo de la psicomotricidad, y en favor de una correcta reeducación sensitiva; todo ella, a través del ocio a partir de la bicicleta” (2015:167).

En sintonía, ubicamos en este bloque el aporte de los universitarios portugueses Pimenta et al. (2016)⁶ que pretenden evaluar los efectos de un programa de actividades acuáticas con personas con TEA, a partir del entrenamiento específico de los estilos de crol, espalda y zambullidas. La intencionalidad está puesta en analizar los resultados en la adquisición de habilidades acuáticas en términos eficientes y eficaces. Una vez más, queda evidenciado en este trabajo la interpretación que se asume en este apartado: que, efectivamente, el juego y del deporte para personas con TEA tiene una finalidad otra a la práctica recreativa en sí misma (en este caso, con fines de rendimiento deportivo).

Finalmente, también ubicaremos en este bloque un reciente aporte argentino, obra de dos docentes de educación física de ese país: Lombardo (2017) y Biasatti (2017). Ambos autores, en sus respectivas tesinas de grado, toman modelos de intervención en niños con TEA y realizan sus investigaciones para dar cuenta de la mejora cuantitativa de ciertas habilidades motoras básicas a través de actividades recreativas. En otro trabajo, sostienen que sus intervenciones tienen como objetivo dentro del campo de la educación física: “mejorar la capacidad física y motriz”; “promocionar la salud en general”;

⁴ González Moreno, C (2018) “El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la Educación Inclusiva”. Revista de Investigación Educativa Vol. 9 N°17

⁵ Villalba Urbaneja, I. (2015) “Un proyecto de ocio y actividad física para personas con trastornos del espectro autista: coopedaleando”. Tabanque Revista Pedagógica Vol.28 pp. 167-182

⁶ Pimenta et al. (2016) “Efectos de la natación para jóvenes con Trastornos del Espectro Autista”. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Vol.16 N°64 pp.789-807

“favorecer la comunicación y socialización”; “favorecer la autonomía personal”; “desarrollar destrezas cognitivas”; todas definiciones del juego y del deporte como “medio para” (2017:7)⁷ que los ubica entre los grupos A y B anteriormente descriptos.

B. Esteban Levin es el único de los autores rastreados que ubica al juego por fuera de las lógicas utilitaristas que abordan al juego en niños con TEA desde un posicionamiento ligado al “medio para”. En su amplia obra, pero particularmente en “Autismos y espectros del acecho. La experiencia infantil en peligro de extinción” (2017), el autor sostiene que la experiencia lúdica es un acto en sí mismo, un acto de donación al otro, en tanto sujeto y no como mero receptor de un contenido externo, ajeno, extranjero. Asimismo, propone replantear las categorías sociales que dan cuenta de una persona que no encaja en los parámetros contemporáneos de normalidad y el estigma y (de)limitación de las fronteras de lo posible que supone aquella etiqueta. Sin embargo, más allá de la interesante puesta en escena de Levin, se observa que su perspectiva del juego no está focalizada directamente en el juego como derecho social y humano. Asimismo, el modo en que construye el conocimiento no está del todo abordado desde las metodologías científicas.

Este breve repaso del estado de la cuestión nos permite echar luz sobre las vacancias que existen actualmente en la temática a investigar. Espacios vacíos y vacantes investigativas acerca de **investigaciones en Argentina** que propongan como problema central el **juego (en sí mismo)** en niños y niñas con **TEA** desde una **perspectiva de derecho**, y como problema emergente en torno a indagar qué pasa con el derecho al juego en niños con TEA en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Es sobre este aspecto que el presente proyecto de tesina cobra relevancia.

3- Pensar la persona con discapacidad como sujeto de derecho: modelos, historias, exclusión

Liliana Pantano (2007)⁸ centra en su análisis a los conceptos, en tanto construcciones que son históricas, sociales y culturales. En la configuración de la sociedad y en la definición del mundo, los conceptos delimitan fronteras entre lo que es, y lo que no es, lo posible e imposible, lo visible e invisible, en un contexto social determinado. Particularmente en este artículo, lo que concierne a la categorización de la discapacidad y de las personas con discapacidad.

⁷ Lombardo, M. y Biasatti, M. (2017) “La intervención desde la Educación Física en personas con autismo” 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de la Plata

⁸ Pantano, L. (2007) “Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos”. Revista la Fuente. Año X N°33. Córdoba: Argentina

Las nociones centrales que emplea la autora giran en torno a los modos en que una sociedad nombra lo otro, lo diverso y lo diferente en tanto categorías sociales (que son interpretaciones de condiciones de salud). El trabajo de Pantano se ancla en la diferenciación entre los postulados de las nuevas teorías acerca de las maneras de concebir a las personas con discapacidad, y la inserción de aquellas teorías en las prácticas sociales, que no siempre son coincidentes. En este sentido, se plantea que en la última clasificación de la OMS, la CIF le agrega un carácter abarcativo al término de discapacidad: no sólo anclado en una deficiencia (como sí adquiere la inserción en el sentido común de la población en general, basada a su vez en el modelo médico de discapacidad), sino también en interacción con el contexto, clasificando la limitación de la actividad y la restricción en la participación (cuestión que cobra especial relevancia a la luz de los primeros análisis realizados en esta investigación).

Otra cuestión clave en el planteo de la autora es la influencia de la sociedad en la elaboración de patrones de normalidad y anormalidad y el lugar que ocupan las personas con discapacidad en este escenario. Porque, efectivamente, las relaciones de poder asumen carácter *microfísicos* desde Foucault (1992) para acá. Efectivamente, por más que no se mencione directamente, al plantear que algunos son *discapacitados*, se plantea inexorablemente que los *unos* son los “normales”.

La presente tesina se posiciona con respecto a la enunciación, ni como “necesidades especiales” (ya que en tanto seres humanos, las compartimos todas) ni “capacidades diferentes” (ya que en tanto personas, todas compartimos las mismas capacidades filogenéticas humanas): personas con (o sin) discapacidad. En este sentido, se ubica a la persona por encima de cualquier otra condición, consolidando el carácter ético, político y de derecho de cualquier ser humano, independientemente de cualquier otra cuestión (sexo, género, raza, etnia, religión, condición de salud, etc). En otras palabras, podemos sostener la noción de sujeto como sujeto de derecho.

Por otro lado, Agustina Palacios (2008)⁹ afirma que, en principio, la historia de las personas con discapacidad es una historia de discriminación, de exclusión y de persecución. Una historia que, si bien se avanzó hacia una perspectiva de derecho, mantiene en la actualidad algunas características históricas que deben ser puestas en discusión y desnaturalizadas. Los paradigmas de la discapacidad como pecado o enfermedad perduran actualmente en el imaginario social, a pesar de las luchas sociales que la han atravesado en política y jurídicamente en las últimas décadas. Al respecto, menciona tres modelos que

⁹ Palacios, A. (2008) “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad”. Ediciones Cinca: España

históricamente han ido disputando sentidos dentro del campo de la discapacidad con desigual correlación de fuerzas y relaciones de poder entre ellas. De cada uno de estos modelos, en la introducción la autora utiliza las variables de: causas originarias; sujeto de la discapacidad; objetivos/destinos/imaginarios sociales con respecto a las personas con discapacidad; efectos/búsqueda del contexto frente a la discapacidad.

	Modelo de prescindencia	Modelo rehabilitador	Modelo social
Causas originarias de la discapacidad	Religioso	Científico	Social
Sujeto de la Discapacidad	Innecesario. Prescindible. Vida que no merece ser vivida	Limitación a rehabilitar y reinsertar	Dignidad humana. Igualdad. Derecho Ciudadanía. Libertad. No discriminación
Objetivos/Destinos sociales con respecto a las personas con discapacidad	Excluir	Normalizar. Ocultar la diferencia	Respetar y valorar la diferencia
Efectos/Búsqueda del contexto frente a la discapacidad	Persecución / Exclusión	Recuperación	Inclusión

Mareño y Mausero analizan la categoría social de “discapacidad” en una línea similar a la de Palacios y Pantano y plantean cuatro modelos en que se conceptualiza y aborda la temática en cuestión, a saber: modelo individual, social, bio-psico-social y el de la diversidad. Los primeros dos contrapuestos, el tercero como instancia integradora y de modificación terminológica de los primeros, y el último como escalón que modifica conceptualmente a los anteriores (si bien le atribuye mayores similitudes con el modelo social, afirma que éste no logró modificar estructuralmente ni la conceptualización en términos de práctica ni el abordaje inclusivo para con las personas con discapacidad). Como veremos, Mareño y Mausero no incorporan el modelo de la prescindencia que trae Agustina Palacios; el modelo individual (Mareño y Mausero, 2010) es textualmente similar al modelo médico (Palacios, 2008) y el modelo

social es comparable entre ellos desde ambos textos. Lo novedoso que traen Mareño y Mausero tiene que ver con afirmar que el modelo social fue eficaz al cuestionar algunas nociones más tradicionales vinculadas a las personas con discapacidad, mas no ha sido suficiente al momento de ejercer esas modificaciones a niveles conceptuales ni prácticos.

El modelo bio-psico-social en principio fue pensado como mecanismo integrador de los modelos médico y social, incorporando ambas visiones y enfoques acerca de la discapacidad (esto es, como deficiencia individual, como limitación en la actividad y como restricción en la participación) y categorizaciones más bien positivas y neutrales.

Sin embargo, de acuerdo a los autores, este modelo significó meramente cambios terminológicos pero no conceptuales. Por eso afirman que el modelo de la diversidad parte desde otra concepción de la humanidad y la diferencia: no como algo a ser modificado ni normalizado, sino reconociéndolo como parte inseparable de la condición humana. En efecto, la diferencia nos hace humanos, nos reconoce a sí mismos y con el otro desde lo diverso. Negar eso es negar la humanidad y la dignidad humana. Ejerce un notable cuestionamiento acerca de los patrones de normalización y de normación y se distancia de los otros tres modelos en tanto se desliga de la concepción del cuerpo ideal y perfecto en tanto cuerpo completo¹⁰.

De esto último podemos desprender el lugar que ocupa el lenguaje y el carácter performativo del discurso en los procesos políticos y sociales que se vinculan con la exclusión y repetición de la norma en la configuración de una sociedad determinada. En ese sentido, aborda las categorías sociales de “exclusión” e “inclusión” -en tanto delimitantes de los márgenes fronterizos-y el lugar que ocupan las personas con discapacidad en la misma. Como cierre del presente apartado, y vinculándolo con el juego como derecho en personas con TEA, resulta necesario adoptar una posición con respecto a lo corporal en general y a las prácticas corporales en específico.

La performatividad del discurso produce efectos materiales en la configuración de los cuerpos, apelando a la norma, a su ideal regulatorio y a la exclusión de lo que excede a la norma. La reiteración de la norma no tiene carácter performativo sobre la materialidad del cuerpo aisladamente -ni, como ya se dijo, manifiestamente-. Más allá de la reproducción de la norma, que discursivamente instaura un

¹⁰ Los sentidos asignados a la idea de “normación” y “normalización” son extraídos principalmente de Foucault en “Defender la sociedad”, uno de los primeros Cursos de College de France en que el autor aborda la cuestión de la biopolítica. Asimismo, para profundizar nociones vinculadas al marco conceptual, y conforme avance el trabajo de campo, se estima dirigirse a otras obras, como Historia de la Locura, Historia de la Sexualidad, El gobierno de sí y de los otros, entre otros.

carácter del “deber ser”, también implica la expulsión de la otredad en tanto delimitación de una frontera de saturación, que como ya se dijo nunca es total. Este límite pretende cerrar la materialidad del cuerpo expulsando cualquier otredad y, así, eliminar la desestabilidad que puede producir el universo discursivo y simbólico.

Afirmaba Spinoza, ya en el siglo XVII que “nadie sabe lo que puede un cuerpo”. La dimensión biológica del cuerpo no existe en el orden del discurso, ya que no es pre-existente. Por consiguiente, se desprende que es el orden social el que le asigna atribuciones entre lo posible o imposible a los cuerpos, y no su naturaleza. En el modelo médico de discapacidad, es la biología marca el destino del sujeto -devenido en *objeto*-. El modelo médico se impone en la construcción de lo que ese cuerpo no puede hacer. Si abordamos la cuestión de la inclusión potenciando lo que sí puede un cuerpo desde el modelo social, desde las barreras y obstáculos que la sociedad supone para que exista esa “restricción en la actividad” de las personas con discapacidad, podremos concluir con Colette Soler: “no se nace con un cuerpo; el cuerpo es una realidad”¹¹.

A partir de los sentidos, discursos, saberes y prácticas que se disputan actualmente en el campo de la discapacidad -y algunas conquistas de derechos en el ámbito de lo jurídico y lo judicial-, a continuación se cierra el presente apartado con la transcripción del artículo 30 de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, que hace referencia al tema que se aborda en el presente trabajo:

Artículo 30

Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:

a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles;

b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles;

¹¹ Soler, C. El cuerpo en la enseñanza de Lacan. <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/colettesoler-elcuerpoenlaensenanzadejacqueslacan.pdf>. Consultado el 27 de mayo de 2019

c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional.

2. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad.

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes, de conformidad con el derecho internacional, a fin de asegurar que las leyes de protección de los derechos de propiedad intelectual no constituyan una barrera excesiva o discriminatoria para el acceso de las personas con discapacidad a materiales culturales.

5. A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para:

a) Alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles;

b) Asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados;

c) Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas;

d) Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar;

e) Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas.

4- Hipótesis iniciales y derivadas de trabajo

Hipótesis inicial: Los niños y niñas con TEA tienen, al menos parcialmente, vulnerado su derecho al juego, al deporte y al tiempo libre en CABA (2019).

Hipótesis derivadas: Los niños y niñas con TEA tienen derecho al juego, al deporte, y al tiempo libre, enmarcado en la Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescencia; en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad; y en la Ley Nacional de Educación descritos en el apartado anterior. Sin embargo, conforme la definición de Discapacidad que incluye los patrones sociales, contextuales y ambientales que obstaculizan, patologizan y estigmatizan al otro diferente, el ambiente ejerce un rol fundamental en la legitimación y naturalización de tal vulneración del derecho en cuestión. Los niños y niñas diagnosticados con TEA asisten a un número excesivo de terapias clínicas entre semana e incluso fines de semana (entre ellos cabe destacar a psicólogos, psiquiatras, neurólogos, psicopedagogos, musicoterapeutas, terapeutas ocupacionales, acompañantes terapéuticos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, etc.), lo cual determina tiempos altamente ocupados y poco espacio para la realización de deporte o actividad física. Otro obstáculo o barrera que se presenta es la falta de capacitación de los profesionales del deporte y la educación física para incluir en sus clases a niños y niñas con discapacidad en general y TEA en particular.

5- El juego como derecho: inicio del análisis de los datos e incipientes conclusiones. A modo de cierre y aperturas

Como se anticipó, las estrategias metodológicas implementadas en esta investigación para recopilar datos estuvieron basadas en encuestas a familias con algún hijo o hija con TEA, observaciones no participantes de sesiones de juegos y habilidades sociales de un taller en CABA, y entrevistas con profesionales del proyecto educativo en que se enmarca dicho taller. Cabe destacar que el trabajo de campo aún no se encuentra finalizado.

Como datos que aún deberán ser contrastados en modo espiralado con marco teórico y nuevas aproximaciones al territorio de lo empírico, en este apartado analizaremos una revelación que otorgaron las encuestas, que se ven afianzadas con los discursos de los profesionales, y que entran en coincidencia con algunas de las hipótesis desde las cuales se partió: como dato crudo, un 80% de las familias encuestadas sostienen que sus hijos practican deporte y actividades recreativas extra-escolares desde “nunca” a “muy poco frecuente”. La opción de “Siempre” o “muy frecuentemente” sólo fue destinado al 5% de los casos encuestados.

Coincidiendo con lo referido al modelo social de discapacidad, existe en el contexto social y en el ambiente una demanda desatendida que restringe de la actividad y limita la participación en exceso y vulnera derechos humanos básicos como lo es el juego, el esparcimiento y el deporte¹². Pero aún más allá: por definición, el juego es el “motor de la cultura” o, al menos, el acceso a una parte significativa de ella.

Johan Huizinga desarrolla una interesante visión del juego, alejándose de concepciones biologicistas que asignaban al juego carácter de natural -el juego como algo natural/animal en el infante-. Comparando el juego de los animales con el de los humanos, afirma que “el juego traspassa los límites de la ocupación puramente biológica o física” (2007: 12) (...) “el juego es más viejo que la cultura; (...) el juego es el origen de la cultura” (2007: 43) y finalmente que “la cultura surge en forma de juego, la cultura al principio se juega” (2007: 63). Aunque el autor holandés aclara que la cultura no surge del juego, sino que se desarrolla *en* el juego y *como* el juego. Lo lúdico se ubica en el fondo de los fenómenos culturales, configura las formas culturales. En la misma línea, Caillois (1986) sostiene que la cultura reglamenta al juego, civiliza al juego, y que por tanto el jugador al jugar está siendo un ser *civilizante*.

Por otro lado, nos dice Freud (2010) en *El poeta y los sueños diurnos*: “¿No habremos de buscar ya en el niño las primeras huellas de la actividad poética? La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él. Sería injusto en este caso pensar que no toma en serio ese mundo: por el contrario, toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es gravedad, sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el «jugar» infantil del «fantasear».”

El jugar actúa también como un *estructurante* en la vida del niño, como un *subjetivador*. El juego le permite al niño -reflejado en el análisis del juego en Freud, el fort-dá- constituirse sujeto. Constituye el pasaje de juguete a jugador, de objeto a sujeto, de goce a placer.

¹² Es sobre este punto que se viene abocando actualmente la investigación desglosando la información que se viene construyendo en el trabajo de campo

Cristina Beiga (2005) hace una interesantísima relación entre el juego, lenguaje y la cultura. Se pregunta y se contesta: “¿Se juega con la lengua porque se puede jugar? ¿O se puede jugar porque se puede usar la lengua? El lenguaje ya está cuando un sujeto nace, pero esta preexistencia no constituye ni garantiza la existencia de un sujeto *hablante*. Se trata de una posición que se construye, al igual que la posición en el juego construye al *jugante*”. Lo Otro, el otro, el contexto y el orden del discurso representado por la cadena signifiante posicionan al juego en lugar de juego; no se juega solo: se juega con y desde otro/Otro. Al respecto, Esteban Levin sostiene que “el acontecimiento de jugar pone en juego la imagen corporal, el cuerpo pulsional y la plasticidad simbólica, la cual abre el camino de las representaciones infantiles” (2011: 187).

6- Bibliografía

Beiga, C (2005). “Ficción y Subjetividad” en Rozental, A (2005). *El juego, historia de chicos*: Buenos Aires, Noveduc.

Caillois, R (1986). “Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo”. México, DF: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M (1992) “Microfísica del poder”. Madrid: Ediciones La Piqueta

Freud, S. (2010) “El poeta y los sueños diurnos”. Biblioteca Universal Virtual. Disponible en: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/211753.pdf>

González Moreno, C (2018) “El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la Educación Inclusiva”. *Revista de Investigación Educativa* Vol. 9 N°17

Huizinga, J. (1968) “Esencia y significación del juego como fenómeno cultural” en *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Levin, E. (2011) “La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica”: Buenos Aires, Nueva Visión.

Lombardo, M. y Biasatti, M. (2017) “La intervención desde la Educación Física en personas con autismo” 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de la Plata

Organización de las Naciones Unidas (2007) “Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad”. Sede Nueva York

Palacios, A. (2008) “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad”. Ediciones Cinca: España

Pantano, L. (2007) “Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos”. Revista la Fuente. Año X N°33. Córdoba: Argentina

Pavía, V.(2009) El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible. EN Juego y deporte. Reflexiones conceptuales hacia la inclusión. Fenambulos Editores. Medellin

Paz Miguez y Sineiro García (2006) “Juego de ficción: aplicación de un programa de intervención en autismo”. PsicothemaVol 18 N°1 pp. 9-17

Pereira Saldaha, A (2010) “El juego en los niños con TEA. Desarrollo de un instrumento de evaluación”. Tesis para optar por título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura

Pimenta et al. (2016) “Efectos de la natación para jóvenes con Trastornos del Espectro Autista”. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Vol.16 N°64 pp.789-807

Sirvent, M.T (2005) “El proceso de investigación”. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires

Soler, C. El cuerpo en la enseñanza de Lacan. <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/colettesoler-elcuerpoenlaensenanzadejacqueslacan.pdf>. Consultado el 27 de mayo de 2019

Villalba Urbaneja, I. (2015) “Un proyecto de ocio y actividad física para personas con trastornos del espectro autista: coopedaleando”. Tabanque Revista Pedagógica Vol.28 pp. 167-182