

DERECHO AL JUEGO EN INFANCIAS CON AUTISMO: DISCURSOS, PRÁCTICAS Y SENTIDOS EN EL MARCO DE UN ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Sebastián Klein
Licenciado en Educación Física
IICE - FFyL - UBA
sebastianklein_ef@hotmail.com

Cita: Klein, Sebastián. 2021. **Derecho al juego en infancias con autismo: discursos, prácticas y sentidos en el marco de un estudio de caso en la Ciudad Autónoma De Buenos Aires.** Revista *Lúdicamente*, Vol. 10, N°20, Año 2021. Mayo-Septiembre 2021, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido el 01 de Diciembre de 2020 y aceptado para su publicación el 01 de Febrero de 2021.

Resumen: Este artículo constituye el resumen de una investigación, producto de una tesis de grado en Educación Física (Universidad Nacional de Gral. San Martín, Buenos Aires). La misma se propone indagar el papel que desempeña el juego en la vida social de las infancias con autismo desde una perspectiva de derecho, focalizando en la vulneración del derecho al acceso a prácticas recreativas, lúdicas y deportivas en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello, en primer lugar, se introduce brevemente el tema, el problema de investigación y el marco conceptual; luego, el estado situacional de cumplimiento efectivo del derecho en cuestión y el rol de la formación profesional en la construcción de espacios lúdicos "inclusivos"; posteriormente, las prácticas deportivas y la problemática de los entornos sociales; finalmente, el lugar del Estado como garante del acceso al juego en las infancias con autismo.

Palabras claves: Derecho. Juego. Deporte. Autismo.

Abstract: This article constitutes the summary of research, product of a thesis of degree in Physical Education (San Martín National University, Buenos Aires). It is proposed to research the role played by playing in the social life of childhoods with autism from a legal perspective, with focus on the violation of the right to play and participate in sports in the context of the city of Buenos Aires. To do this, first, the subject, the research problem and the conceptual framework will be briefly introduced; then, the status of effective compliance with the right in question and the role of vocational training in the construction of "inclusive" recreational spaces; later, sports practices and the problems of social environments; finally, the place of the State as cosigner of access to playing in childhoods with autism
Key words: Right. Playing. Sport. Autism.

Introducción

La investigación objeto de este texto ha planteado como tema el lugar que ocupa el juego en infancias con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) de entre 6 a 10 años enfocado desde una perspectiva de derecho en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina, durante el año 2019 a partir del estudio de caso del Taller de Juego



y Habilidades Sociales de “Aprendiendo a Jugar”, un proyecto educativo y terapéutico, de gestión privada, que se dedica a la enseñanza del deporte y del juego en infancias con ese diagnóstico en la CABA. Como se desarrollará más adelante, el campo de la educación física ha abordado el lugar que ocupa el juego como herramienta educativa, terapéutica, motriz o deportiva. A raíz de esto, podemos sostener que la especificidad de la presente investigación radica en la indagación del lugar del juego desde la perspectiva de derecho. La dimensión de derecho en la concepción del juego, deporte y esparcimiento abre un escenario inédito para el ámbito en cuestión ya que el acceso a aquellas prácticas corporales ya no son meramente una opción o un privilegio de algunos o algunas, sino que se convierte en una obligación necesaria en relación a la dignidad humana. Asimismo, cobra relevancia la pregunta acerca del lugar del estado como garante de asegurar dicho derecho. A partir de los planteos precedentes, entonces, nos preguntamos qué ocurre con ese derecho en las infancias con diagnóstico de TEA en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es pertinente señalar que, conforme asevera la Organización Mundial de la Salud (OMS en adelante, según sus siglas en inglés), las personas con ese diagnóstico “sufren a menudo estigmatización y discriminación, en particular privaciones injustas en materia de salud, educación y oportunidades para participar en sus comunidades” . En este marco, el objetivo general de la investigación está focalizado en identificar, analizar y describir el carácter de derecho en que se encuentra el juego y el deporte en las infancias con diagnóstico de autismo en la CABA, tomando como referencia un estudio de caso.

Se ha propuesto un entramado conceptual que posibilite desnaturalizar los procesos sociales desde los cuales se construye la realidad de las personas con discapacidad, el derecho y las prácticas corporales. Dicho de otro modo, estas categorías han sido contempladas como fenómenos sociales, culturales, históricos y políticos. A partir del análisis de los datos y los resultados, se categorizaron una serie de clasificaciones, temáticas y categorías emergentes, principalmente: acceso a prácticas deportivas o espacios recreativos; asistencia a instituciones educativas; concurrencias a terapias clínicas; rol del Estado; formación docente; contexto social.

Metodología

La pregunta y el problema vector de la investigación que se planteó fue cuál es la relevancia del juego en las infancias con autismo enfocada desde una perspectiva de derecho, y el principal objetivo que persiguió fue indagar qué ocurre con el derecho al juego en niños y niñas con diagnóstico de autismo en la CABA.

De acuerdo a las características de la investigación, se optó por un modo de operación mixto con tendencia a la tradición cualitativa (Sirvent, 2005), principalmente debido a que el objetivo era la comprensión de un fenómeno social desde la perspectiva de los actores sociales que inciden en la construcción de la categoría en cuestión. Se coincidió con Sampieri cuando sostiene que el enfoque cualitativo se selecciona cuando “se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean” (Sampieri, 2010: 364) y que su utilidad radica cuando “el fenómeno de interés es muy difícil de medir” (Sampieri, 2010: 369), esto es, cuando no se trata de variables cuantificables sino de conceptos o categorías sociales. Asimismo, se trata de un tipo de investigación mixto con tendencia hacia lo cualitativo con un diseño cualitativo-cuantitativo ya que se incluyen elementos de la tradición cuantitativa como un elemento complementario, tal es el caso del instrumento seleccionado de la encuesta.

Por otro lado, compartimos con Sirvent (2005) el concepto de metodología como un conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre material teórico-



conceptual y material empírico, y que habilita la construcción del dato científico (Sirvent, 2005: 8). Coincidimos en que todo proceso metodológico es tridimensional. Desde un punto de vista epistemológico, la descripción de la situación problemática, la conformación preliminar del estado de la cuestión y del marco conceptual dan cuenta de la toma de decisiones y posicionamientos asumidos en relación al objeto de investigación. Desde un punto de vista centrado en las técnicas de obtención y análisis de información empírica, se decidió realizar: 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, al director de dicho proyecto e incluso a familias que asisten al mismo. Cabe destacar que este tercer componente debe ser coherente con las otras dimensiones del proceso metodológico (que como ya se dijo es tridimensional) y que, en tanto “instrumentos a través de los cuales el investigador construye sus observables” -y su base empírica-, “debe ser consistente con los conceptos enunciados en el objeto-problema y en el marco teórico” (Sirvent, 2005: 11).

Como unidad de información se seleccionaron: a) profesionales del Taller de Juegos y Habilidades Sociales de los días sábados en Parque Chacabuco (CABA), enmarcados en el proyecto “Aprendiendo a Jugar”; y b) familias de los/as niños/as que asisten al taller. El muestreo se enmarcó en la dimensión “no probabilística”, la cual supone que la elección de los elementos no depende de la probabilidad ni está librada al azar, sino de la decisión del investigador en relación a los objetivos del trabajo y la inmersión en el contexto específico de estudio (Sampieri, 2010). Este tipo de muestreo no tiene la intencionalidad de que sea representativo de una población determinada ni de generalizar los resultados, sino de ser propuesto en relación a los objetivos planteados, al grupo social focalizado, al estudio en profundidad del caso en concreto y la comprensión del fenómeno social y contexto a investigar. El tipo de muestreo seleccionado estuvo constituido por una combinación entre “casos-tipo” y de “experto”. En primer lugar, debido a que se plantea abordar la riqueza y calidad en la profundidad de un estudio de caso en particular, en detrimento de muchos casos superficialmente sin tender a la generalización. En segundo lugar, se considera relevante para este tipo de investigación la opinión de expertos con experiencia y trayectoria en la temática que puedan aportar datos precisos y significativos (Sampieri, 2010: 397).

La unidad de análisis, “Aprendiendo a Jugar”, está compuesta principalmente por docentes especializados/as en el abordaje con niños/as con diagnóstico de TEA y se dedica a la promoción y democratización de actividades recreativas, lúdicas, sociales y al aire libre. Si bien “Aprendiendo a Jugar” cuenta con varios grupos de niños/as de lunes a viernes en diversas plazas de la CABA, son los talleres de los días sábados los que condensan mayor variedad y cantidad de niños/as, familias, docentes y terapeutas. En esos días funcionan dos grupos diferentes del Taller de Juego y Habilidades Sociales en “Aprendiendo a Jugar”: uno de ellos en Parque Sarmiento y el otro en Parque Chacabuco. Conforme este último es el más amplio, se focalizó el trabajo de campo sobre éste.

Al momento de relevamiento de estos datos, el Taller de Juego y Habilidades Sociales de “Aprendiendo a Jugar” sede Parque Chacabuco contaba con un total de 17 niños y 1 niña distribuidos/as en 4 grupos denominados por rango etario: “Mini peques” (hasta los 5 años), “Peques” (entre 6 y 8 años) y “Grandes” (a partir de los 9 años). La franja horaria de la actividad era de 10:30 a 12 hs, a excepción de los dos grupos con niños/as más pequeños que se retiraban 11:30 horas. En total, trabajan con esos/as niños/as 12 profesionales,



entre los que figuran: profesores/as de educación física (4), psicólogas (3), estudiantes universitarias (2), profesora de plástica (1), acompañante terapéutica (1) y técnico en recreación (1).

Grupo	Concepción	Finalidad	Autores	
A	1	Juego como herramienta	Terapéuticos/Educativos	Pereira Saldanha (2010); Míguez y García (2006); González Moreno (2018)
	2	Juego como herramienta	Motrices/Orgánicos	Villalba Urbaneja (2015); Pimenta et al. (2016); Lombardo (2017); Biasatti (2017)
B	Juego no como herramienta	Acto en sí mismo	Levin (2017)	

Entramado conceptual

A partir de la indagación en el estado del arte, en la que se abordaron investigaciones y ensayos de autores de Argentina, Colombia, España y Portugal, se sostiene que mayoría de las investigaciones que han tomado por objeto al juego y/o el deporte para niños/as con TEA los plantean como un recurso o herramienta con diversas finalidades (médica, terapéutica, deportivista, orgánica, fisiológica). Si bien es Esteban Levín (2017) quien más se asemeja al marco conceptual que guía la investigación, ninguno de los trabajos ha planteado al juego como derecho social y humano ni se ha propuesto indagar el estado de garantía y cumplimiento del mismo. Por eso, coincidimos con Pavía cuando afirma 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 (Pavía, 2009: 11)

Tabla 1. Resumen de autores rastreados en el Estado del Arte. Elaboración propia.

Se ha abordado un marco conceptual a los efectos de desnaturalizar los procesos sociales en los cuales se encuentran inmersos las personas con discapacidad, el derecho y las prácticas corporales como la recreación o el deporte. Dicho de otro modo, han sido contemplados como fenómenos sociales, culturales, históricos y políticos. En este sentido, se tomaron aportes de autores como Pantano (2007) y Palacios (2008) para abordar la categoría "discapacidad"; Foucault (2002), Butler (2012) y Crisorio (2015) para el caso de "cuerpo" y "prácticas corporales"; Pavía (2009), Huizinga (1968) y Freud (2010) para abordar la categoría "juego"; y Carballo & Hernández (2003) y Rodríguez, Robles y Fuentes-Guevara (2009) para la conceptualización de "deporte".

En primer lugar se indagó conceptualmente la categoría "discapacidad" a partir de Liliana Pantano y Agustina Palacios. Pantano (2007) 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.

Focalizado en el tema de investigación de esta investigación, cobra relevancia el planteo que en la última clasificación de la OMS, la Clasificación Internacional Funcional de las



personas con discapacidad le agrega un carácter abarcativo al término de discapacidad: no sólo anclado en una deficiencia individual sino también en interacción con el contexto, clasificando la limitación de la actividad y la restricción en la participación. Esta cuestión es crucial a la luz de los primeros análisis realizados en la investigación.

Por otro lado, Agustina Palacios (2008) afirma que, en principio, la historia de las personas con discapacidad es una historia de discriminación, de exclusión y de persecución. La autora menciona tres modelos que históricamente han ido disputando sentidos dentro del campo de la discapacidad con desigual correlación de fuerzas y relaciones de poder entre ellas: modelo de la prescindencia, modelo médico, y modelo social. Palacios describe la ruptura de paradigma que marca el pasaje del modelo médico al social. En el contexto del primero, la "deficiencia" se alojaba estrictamente en el individuo y su rehabilitación suponía la actividad médica que pretendía re-insertarlo en la sociedad. Tal modelo reproducía las estigmatizaciones sobre el "discapacitado" o la "discapacitada". Por otro lado, la perspectiva social ubica al individuo en el lugar de sujeto que vive en un contexto social y político determinado. De este modo, la cuestión de la discapacidad no se aloja exclusivamente en la falta del individuo sino en el ambiente que favorece que las personas con discapacidad estén limitadas en la actividad y restringidas en la participación, perspectiva fundamental para enmarcar el análisis de los resultados del proceso de investigación que aquí se presenta.

En cuanto a la noción de "autismo", en primer lugar se realizó un breve recorrido histórico a partir de las figuras de Leo Kanner y Hans Asperger y las características que analizaron en los pacientes que llamaron "autismo infantil temprano" y "psicopatía autista", respectivamente. Luego, se aborda la definición contemporánea y el pasaje de TGD a TEA. Actualmente, se sostiene que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta principalmente tres áreas: interacción social; comunicación; conductas, actividades, intereses restringidos y estereotipados (Gómez et al, 2009: 6). Otros hablan de dos áreas (interacción social y comunicación social en el mismo bloque) (Cadaveira y Wainsburg, 2014)

El autismo es considerado un trastorno con manifestaciones "muy amplias" (Gómez et al, 2009) y por ello lo más acertado es referirse, precisamente, como "espectro". Actualmente, también está ganando terreno la idea de "Condición" del espectro autista, posicionamiento que focaliza en la condición humana por encima del "trastorno" en la búsqueda de "humanizar" y tornar más "amable" la enunciación sobre de las personas con autismo para evitar estigmatizaciones. Es decir, y a partir de los postulados contemporáneos acerca de la neurodiversidad, en la consideración de que todos los sujetos somos diferentes, con distintas maneras de ser y estamos en diversas condiciones individuales con respecto a nuestra existencia en el mundo (Ratazzi, 2018).

En relación al juego, éste fue indagado a partir de tres puntos de análisis, a saber: como "práctica corporal" en detrimento de "actividad física", como motor de cultura, como categoría estrechamente vinculada al deporte, y el lugar del juego, esparcimiento y ocio como derecho humano.

Si el juego y el deporte son prácticas sociales y culturales que atienden directamente al cuerpo, es pertinente plantear qué interpretamos por prácticas corporales. En este sentido, Crisorio (2015) plantea que el sintagma "actividad física" supone un reduccionismo de la acción humana a la esfera de lo natural y biológico, ya que el significante "física" remite al griego "physis" que se asocia con naturaleza. Según el autor, y coincidiendo con los planteos de Foucault (2002) y Butler (2012), el pensar, hacer y decir de los sujetos está determinado por el lenguaje, la cuestión social y la cultura por sobre la innatez de lo

orgánico. A partir de esta premisa, afirma que “las prácticas y los usos corporales en prácticas” son ante todo “culturales, por ende, políticos” (Crisorio, 2015: 35) De aquí se desprende su filiación para considerar el sintagma “práctica corporal” como superador de “actividad física” ya que “las prácticas corporales no son actividades físicas efectos del funcionamiento orgánico (...) sino prácticas históricas que es preciso analizar lo que es singular, contingente y producto de limitaciones arbitrarias” (Crisorio, 2015: 37). Abordar estas consideraciones conceptuales cobran relevancia para pensar la práctica recreativa y deportiva más allá de la noción de “instrumento” o “recurso” con finalidades orgánicas, educativas o deportivas, tal y como se evidencia en la configuración del estado del arte, para abordarlo como construcción social, por ende como algo modificable. 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 traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física” (Huizinga, 2007: 12), “el juego es más viejo que la cultura; (...) el juego es el origen de la cultura” (Huizinga, 2007: 43) y finalmente que “la cultura surge en forma de juego, la cultura al principio se juega” (Huizinga, 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. Si bien reafirmamos el sentido parlebasiano en torno a las características específicas del deporte -a saber: competitivo, reglado e institucionalizado-, Hernández Moreno “añade el aspecto lúdico, quedando la definición de deporte de la siguiente manera: ‘situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada’ ” (citado en Robles Rodríguez, Abad Robles y Fuentes-Guerra, 2009). Así planteado, podemos sostener que, si bien el deporte asume características propias que lo distinguen de otras prácticas corporales, el deporte es una práctica social que nace como juego, surge con carácter lúdico. De este modo, sentenciamos que todo deporte es en principio un juego, mas no todo juego es un deporte. Esta diferenciación será clave al momento de pensar el derecho al juego y/o al deporte en niños/as con TEA en la CABA a partir del estudio de caso seleccionado.

El marco teórico de la investigación partió de la premisa de que el juego -y las prácticas lúdicas en general- es aquello que le corresponde a la niñez y se esgrime, por consiguiente, en un derecho que el Estado debe asegurar que se distribuya de manera justa y equitativa sobre el territorio el cual gobierna. Como ya se ha hecho referencia, la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989) establece en su trigésimo artículo que el Estado debe respetar y garantizar el derecho del niño “al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas”. Asimismo, que promoverán tal derecho y proporcionará de igualdad de oportunidades a participar de la “vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (ONU, 1989: 23-24). Por este motivo, en análisis de los resultados de la investigación centra parte de la atención en indagar el rol del Estado en garantizar este derecho.

Sin embargo, a pesar de que el juego sea concebido como un derecho, diversas leyes y convenciones lo certifiquen, y el Estado asuma su responsabilidad, es necesario remarcar que el hecho de que se decreten no supone el cumplimiento efectivo de las mismas. En términos de vulneración del derecho al juego, Cabedo Mallon (2019) afirma que se es propenso a vulnerarse en “los niños que viven en la pobreza, de los que tienen alguna discapacidad, de los que se encuentran internados, de los que pertenecen a



comunidades indígenas o minorías, y los que viven en situaciones de desastre natural y humanitario” y añade también la situación se agudiza para el caso de las niñas (2019: 43). En los apartados subsiguientes, se realizará un recorrido sintético acerca de los resultados analizados y las conclusiones arribadas. En primer lugar, el estado de situación de cumplimiento efectivo del derecho en cuestión y el rol de la formación profesional en la construcción de espacios lúdico-deportivos; luego, las prácticas deportivas y la problemática de los entornos sociales. Finalmente, el lugar del Estado en la garantía del derecho al juego y al deporte en las infancias con autismo.

Discursos y sentidos en torno a la formación profesional en la construcción de un contexto que admita diversidades

Como dato analizado a partir del campo empírico, se registró que casi un 80% de las familias encuestadas sostienen que sus hijos/as practican deporte y actividades recreativas extra-escolares desde “nunca” a “1 vez por semana”. Más precisamente, el 41% nunca realiza actividades recreativas ni deportivas por fuera de la escuela, mientras que el 37% de los/as niños/as concurre solamente una vez por semana. Las opciones que suponen niveles de frecuencia elevadas -3 veces por semana o más- sólo fueron destinadas en el 13% de los casos encuestados.

En la misma sintonía, datos aún más crudos se extrajeron de acuerdo a la cantidad de horas semanales en las cuales los/as niños/as con diagnóstico de TEA practican deportes o asisten a espacios recreativos. Como se suponía, el 41% de niños/as que no asisten nunca a estos lugares es el mismo porcentaje que no destina ninguna hora semanal a tales actividades. Pero además, se obtuvo que más del 50% de los casos encuestados concurren sólo entre 1 y 3 horas semanales. Estos datos acumulados nos dan por resultado que más del 90% de las infancias diagnosticadas con autismo en CABA realizan entre ninguna hasta 3 horas por semanas de juegos o deportes en instituciones especializadas. Esta es una información que podría indicar una señal de alarma en relación al estado de garantía de un derecho que es constitucional en Argentina.

Los discursos de los profesionales y familiares brindan elementos para analizar estos indicios de alerta. Se rastrearon dos clasificaciones generales en las cuales englobaremos las condiciones que construyen este escenario alarmante en relación al acceso de espacios recreativos y prácticas deportivas en niños/as con TEA en la CABA. El primero es la “Formación Docente” y el segundo, estrechamente vinculado al anterior, el “contexto” o “ambiente”.

La noción central en el que giran los discursos de los profesionales, aunque también de las familias, es que generalmente los espacios lúdico-deportivos carecen de formación docente y de estructuración del entorno que lo torne inclusivo, agradable y/o positivo para responder a las demandas específicas de los/as niños/as con TEA.

Estos saberes y conocimientos construyen prácticas “inclusivas” que devienen en una organización del contexto/ambiente particular, la cual necesita indefectiblemente una capacitación en profundidad que brinde herramientas e información en torno al conocimiento de apoyos específicos que puedan generalizarse en el resto de los ámbitos de la vida diaria de los/as niños/as. En este sentido, y a partir de las entrevistas analizadas, el profesional se convierte en un facilitador que tiende a la inserción del niño en los diversos grupos sociales que conforman su vida socio-afectiva.

Los datos recolectados por las familias dan cuenta de innumerables experiencias negativas en contextos sin preparación, con personal sin formación que carecían de los apoyos

necesarios. A partir de lo cual se magnifican barreras en la construcción de un contexto que les resulta hostil, asociando la actividad con algo aversivo y posiblemente al abandono. En el mismo sentido, dos familias y una de las profesionales sostuvieron que:

Fuimos a otras colonias y espacios que no tenían herramientas para generar apoyos para la inclusión al deporte y en donde tenían desconocimiento acerca del diagnóstico. En el caso de nuestro hijo L, esto se notó. (Entrevistado N°1, padre de un niño diagnosticado con autismo, comunicación personal, 3 de agosto de 2019)

No nos ha ido bien. Como tiene tema de equilibrio o de motricidad le cuesta hacer deportes y juegos físicos, entonces no quiere. Como le cuesta, no quiere. Y como no quieren, no lo mando (Entrevistada N°2, madre de un niño diagnosticado con autismo, comunicación personal, 24 de agosto de 2019)

La mayoría de los niños que asisten al taller no han tenido experiencias en términos motrices en otros espacios, o la misma ha sido tremendamente negativa. Muchas veces la oferta de lugares no considera los apoyos necesarios para favorecer la comprensión, regulación y aprendizaje y esto hace que no se los incluya o no logren sostenerlos (Entrevistada N°3, profesional del taller, comunicación personal, 10 de agosto de 2019).

A raíz de las observaciones, se registraron una serie de intervenciones que luego fueron indagadas en las entrevistas a los profesionales. Estas intervenciones dan cuenta, precisamente, de la configuración de entornos que eliminan barreras y obstáculos para las prácticas lúdico-deportivas en niños/as con diagnóstico de TEA, contribuyendo a construir un contexto sin barreras que garantice el acceso a las prácticas en cuestión y, en definitiva, a la igualdad.

En cuanto a las intervenciones registradas y clasificadas de acuerdo a las observaciones y las entrevistas, las mismas varían según el niño y la situación y se proponen: a) ayudar a comprender nociones temporales y espaciales; b) facilitar conocimientos de normas y comportamientos sociales esperables en el espacio; c) favorecer la regulación sensorial y conductual; y d) anticipar eventos e informar sobre cambios en las rutinas cotidianas. Para cada una de estas intervenciones, se observaron diversos recursos visuales ajustados a los perfiles de cada uno de los/as niños/as que asisten al Taller de Juego y Habilidades Sociales en el Parque Chacabuco los días sábados.

Para llevar a cabo las intervenciones, y donde radica la importancia de la capacitación y experiencia profesional, se requiere en primer lugar identificar qué está causando la conducta desafiante o disruptiva, que es generalmente aquello que excluye al niño de los entornos sociales donde pretende insertarse y que abordan en Aprendiendo a Jugar. Con total claridad lo expresa uno de los referentes del proyecto:

Todas las conductas tienen un propósito comunicativo, lo que no pueden expresar. Es pertinente la utilización de palabras positivas, no usar amenazas o castigos que no podamos llevar a cabo; anticipar y dar apoyos para entender qué, cómo y cuándo hacer lo que se espera de él. Se sugiere también armar lugares seguros y tranquilos de estímulos (...)

Porque puede no saber qué se está esperando de él y es necesario dar solución y comprensión para habilitar el disfrute y el pasarla bien (Entrevistado N°4, director del taller, comunicación personal, 17 de agosto de 2019)

En cuanto a los sentidos que le atribuyen las familias y profesionales al espacio de Aprendiendo a Jugar, hay coincidencia con respecto a que los niños con TEA tienen deseos de vincularse con otros chicos y con el entorno, y que el aprendizaje y disfrute por el juego motor que se aborda en los talleres pretenden enseñar a jugar, lo que deviene en incluir. La configuración de un entorno "amable" facilita la práctica y aprendizaje de juegos y deportes, revalida los derechos de las infancias al juego y estimula las habilidades sociales en interacción con otros.

Los profesionales del espacio recreativo, devenido estudio de caso en la investigación, destacan la formación interna, la exigencia en el armado de planificaciones e informes, el acceso a la información y construcción de conocimientos, y al abordaje del juego desde un punto de vista interdisciplinario. Al mismo tiempo, también presentan coincidencias los discursos de los profesionales y familias con respecto al lugar físico donde se llevan a cabo los talleres, ya que al ser espacios públicos, visibilizan y "derriban mitos" en torno a los intereses y posibilidades de los/as niños/as con TEA. Con respecto a esto último, afirma una profesional y una madre que:

Además, pretendemos derribar mitos asociados a que los niños y niñas con autismo no juegan o están apartados del mundo. Nosotros trabajamos en espacios comunes, públicos, de accesos masivos con efectos de visibilizarlos e incorporarlos a las geografías de la ciudad. Yo trabajo en un taller que se sitúa en pleno parque, donde otras personas están jugando, practicando, pasando el tiempo en paralelo (Entrevistada N°3, comunicación personal, 10 de agosto de 2019)

Hay muchos chicos con autismo o con desafíos del desarrollo. Y la gente, por más que ahora se hable mucho más del tema, no tienen muy incorporado qué les pasa a estos chicos...por qué no quieren jugar...piensan que no les interesa o no les gusta (Entrevistada N°2, comunicación personal, 24 de agosto de 2019)

En contraposición con los análisis precedentes, los datos acerca de la asistencia a las terapias son inversamente proporcionales a la frecuencia de prácticas deportivas o asistencia a espacios recreativos. De este modo, se evidencia que un tercio de las familias asisten a terapias entre 4 y 5 veces por semana. Asimismo, el mayor porcentaje de niños/as con TEA que asisten a terapias lo hacen entre 2 y 3 veces por semana, casi la mitad de los casos encuestados. Además, como dato significativo para esta temática, casi el 80% de los niños/as asisten entre 1 a 6 horas semanales a terapias. En contrapartida, solamente la ínfima cifra del 6% son los casos que no asisten a terapias.

De lo anterior se desprende que, en términos comparativos, a medida que analizamos mayor frecuencia semanal, a niveles más altos de frecuencia de asistencia a las terapias, menor es la frecuencia de acceso a plazas o espacios recreativos / deportivos. A la inversa, mientras nos referimos a menor estímulo semanal, mayor es la tendencia hacia la práctica de deportes y de juegos o la visita a plazas y menor es lo destinado a terapias .

Esto último lo pondremos en relación con los discursos de las familias, particularmente lo expresado por una de ellas, en relación a la importancia de un espacio como lo es Aprendiendo a Jugar: "(...) principalmente por la cuestión del desarrollo y del pleno ejercicio de los derechos de la niñez en contexto donde nenes con TEA tienen poco tiempo y mucha terapia" (Entrevistado N°1, comunicación personal, 3 de agosto de 2019). Similares son los discursos de los profesionales, particularmente en una entrevista a una de ellas, en la que sostiene que:

(...) la gran mayoría de niñas/os que asisten al taller concurren a una diversa cantidad de terapias, controles médicos, maestras/os integradoras/es, maestras/os de apoyo, etc. Y si bien cada una de ellas realiza un abordaje acorde a su especialidad, quedan de lado las actividades lúdicas- deportivas que le permiten al niño/a tener un mayor dominio motriz, como así también de su cuerpo (Entrevistada N°5, profesional del taller, comunicación personal, 31 de agosto de 2019).

Discapacidad, juego y derecho: cuando la capacitación construye condiciones de exclusión

Coincidiendo con lo referido al modelo social de discapacidad (Pantano, 2007; Palacios, 2008), los datos analizados confirman que existe en el contexto social y en el ambiente una demanda desatendida que restringe la actividad, limita la participación y vulnera derechos humanos básicos como lo son el juego, el esparcimiento y el deporte.

La definición contemporánea de "discapacidad", abordada por el modelo social, no supone exclusivamente una deficiencia individual, sino principalmente un entorno y contexto social que limita la actividad y restringe la participación anteponiendo obstáculos y barreras (Palacios, 2008). Como demuestra la evidencia empírica, en el caso del lugar de lo recreativo en la vida social de los/as niños/as con TEA en CABA, los entornos sociales no están preparados para alojar las demandas y problemáticas que ellos/as requieren. Como se argumenta en una de las entrevistas, los apoyos necesarios y la comprensión de un contexto capacitado para alojar a niños/as con diagnóstico de TEA:

(...) ayuda a que los chicos accedan a este tipo de actividades. Para las personas con autismo, no tanto por sus propias limitaciones, sino porque el contexto es hostil, en general, terminan por no acceder a un montón de actividades que para nosotros son normales (Entrevistado N°4, entrevista al portal informativo Infobae, 6 de abril de 2019).

En la misma sintonía, cobra relevancia hacer referencia a lo planteado por Cabedo Mallon (2019) al sostener que el derecho al juego requiere de instalaciones y partidas presupuestarias aseguradas por el estado, pero también de la preparación de un "entorno social y físico" que aloje las necesidades y demandas de los niños/as con TEA (Cabedo Mallon, 2019: 10).

Precisamente, se ha hecho mención que el estado de la cuestión develó que el juego ha sido entendido como un "medio para" o "recurso" para diversas finalidades. Sin embargo, hemos coincidido con Pavía al sostener el carácter teleológico de la práctica lúdica, esto es, el juego como un fin en sí mismo (2009). Al mismo tiempo, le asignamos dimensión social y cultural a partir de la categorización de "práctica corporal" para indicar que el juego es más que un fin para lograr cierto acondicionamiento físico y orgánico en busca de respuestas



meramente fisiológicas (Crisorio, 2015). Además, también se realizó hincapié en el rol que tiene lo recreativo en la construcción de la subjetividad y socialización (Freud 2010; Levin: 2011). El lugar que tiene el juego que se plantea en la presente investigación se dirige, más allá de los beneficios físicos y/u orgánicos que conlleva, en la dirección similar en que se orientan los discursos de los profesionales de Aprendiendo a Jugar:

“Abordamos la concientización de la importancia de EF y juego motor.

Juego no es menor en la vida de un niño. Los niños se encuentran jugando todo el tiempo en todos lados (...) La importancia de lo lúdico es similar al de las terapias o a la escuela. Además, es un derecho. Por todo esto, hay que ponerlo en primera plana” (Entrevistado N°4, comunicación personal, 17 de agosto de 2019)

En el apartado anterior se argumentó que la formación y capacitación docente son fundamentales para la adecuada configuración del contexto y entorno social en donde se insertan los/as niños/as con diagnóstico de autismo para garantizar el acceso al derecho al juego. Sin embargo, tanto los discursos de los profesionales como de las familias evidencian que los/as docentes y agentes de la recreación y del deporte no están capacitados en lo concerniente a las problemáticas y desafíos de la condición del espectro autista. Así lo plantea en la entrevista el director de Aprendiendo a Jugar, cuando sostiene que, en cuanto a la accesibilidad de prácticas recreativas y deportivas, “los niños disponen de poco tiempo en su vida diaria. Además, los profesores no están capacitados” (Entrevistado N°4, comunicación personal, 17 de agosto de 2019)

En la misma dirección, se coincide con lo planteado por Tomé (2015) cuando afirma que “más del 70% de los docentes no realizó capacitación docente conforme inclusión al ámbito educativo para PCD” (2015: 185-186). Por otro lado pero en igual sintonía, Emiliano Naranjo (2014) sintetiza en forma lúcida lo que se evidencia en el trabajo de campo cuando afirma que uno de los primeros lugares donde “se vulnera los derechos de las personas con discapacidad es en el patio escolar. Aquí es donde el derecho a jugar frecuentemente se presenta como ausente porque hay carencia o falta de recursos en la formación docente” (Naranjo, 2014: 34).

Prácticas deportivas, exclusión social y el rol del estado en la garantía del derecho a su acceso y promoción

Asimismo, en relación al rol del estado en el cumplimiento del derecho al juego para todos/as los/as niños/as con TEA quedó expuesta una de las hipótesis iniciales: la escasa garantía del derecho al juego, esparcimiento y deporte por parte del estado. De las encuestas recabadas, solo el 16% de los/as niños/as con TEA participan de propuestas lúdicas o recreativas impulsadas por la gestión del Estado. Por otro lado, sin considerar el caudal de niños/as con TEA que queda excluido de las prácticas en cuestión (41%), prácticamente el 75% de los niños con TEA que asisten a esas prácticas lo hacen en el ámbito privado, mientras sólo 1/4 está contenido por la gestión estatal.

En ese punto, la relación con el análisis de las entrevistas es pertinente, ya que el mismo complementa y coincide con lo recientemente expuesto. Se destaca la relevancia del estado en la garantía de derechos, particularmente el del juego y esparcimiento, además de promover políticas públicas, campañas de concientización, adopción de leyes en pos de igualdad y equidad social. De igual modo, los discursos de los profesionales como de las familias coinciden en que los espacios de gestión estatal para promover el juego en

niños/as con TEA son escasos, están poco preparados y no están especializados en la condición del espectro autista. Así lo afirmaba un padre: "Asistimos a espacios estatales que no contaban con esos conocimientos" (Entrevistado N°1, comunicación personal, 3 de agosto de 2019).

Por otro lado, las familias coinciden en la dificultad que supone, ausente el estado, el acceso a las actividades que ofrece el ámbito privado, principalmente por cuestiones económicas. Al respecto, dice el mismo padre que "la mayoría de las intervenciones y los espacios terapéuticos realmente de calidad tienen un costo alto. Sinceramente es vergonzoso que haya que pagar para tener una salud de calidad (...) sé que la situación es insostenible para muchos" (Entrevistado N°1, comunicación personal, 3 de agosto de 2019). En esta línea, las actividades recreativas son las primeras en ser recortadas a causa del factor económico de la agencia privada y de la ausencia del Estado. Así lo confirma otra madre entrevistada: "No creo que todas las familias puedan acceder. Es imposible. Son pocas las que pueden acceder a espacios así. Yo tuve que suspender actividades. Y el primero fue el deportivo. Es muy difícil" (Entrevistada N°2, comunicación personal, 24 de agosto de 2019)

El Estado -en su forma nacional, jurisdiccional y local- es el ente responsable de cumplimentar con las leyes y tratados internacionales y nacionales con respecto a los derechos humanos. En esta línea, también se registraron discursos y sentidos similares de los actores sociales investigados en torno a la relevancia del rol del estado en la regulación y garantía del derecho en cuestión, y la ausencia del mismo al momento de ofrecer espacios accesibles y suficientes para todos los/as niños/as con TEA para la realización de las actividades específicas y de calidad. Ante esta ausencia, las familias que no quedan fuera deben invertir sumas importantes de capital económico para que sus hijos ejerzan plenamente un derecho que les corresponde, tal y como se evidenció empíricamente en el apartado anterior.

En efecto, el Estado debe asegurar la justa y equitativa distribución de los bienes culturales, sociales, artísticos que involucren igualdad de oportunidades y condiciones entre los diversos actores sociales; el juego, deporte y esparcimiento entre ellos. Sin embargo, como dato empírico se extrajo que sólo un 17% de los/as niños/as asisten a establecimientos deportivos de gestión estatal. En este punto es pertinente reforzar la noción de que una ley no es lo mismo que implementarla; por eso, se reafirma la idea de derecho como conquista social efecto de incansables luchas democráticas (Cabedo Mallon, 2019).

Conclusiones, a modo de cierre y aperturas

La investigación que aquí se presentó se focalizó en el lugar que ocupa el juego en la vida de niños/as con TEA desde una perspectiva de derecho. A lo largo de la misma nos hemos propuesto indagar qué ocurre con el derecho al juego en niños/as con TEA en la CABA a partir de un estudio de caso. Hemos adoptado estrategias metodológicas acordes a cumplir con tal finalidad y se ha realizado un trabajo de campo -para contrastar los campos teóricos y empíricos- basado en encuestas y entrevistas a familias, profesionales del taller recreativo de Aprendiendo a Jugar y observaciones a sesiones de este último. Como hipótesis inicial se barajó sobre la posible respuesta al problema, suponiendo que efectivamente se vulnera el derecho en cuestión en niños/as con TEA en la CABA. A modo de conclusión, se sostiene que los resultados anteriormente analizados confirman lo hipotético.

En líneas generales, los datos científicos avalados por la interacción teoría-empiría han arrojado resultados interesantes, a la vez que preocupantes en relación a qué ocurre con el

derecho al juego en infancias con autismo en la CABA durante el 2019. Como analizamos, el 96% de los casos tienen terapias externas además de escuela, mientras que el 40% no accede a prácticas deportivas. Al mismo tiempo, abordamos el hecho de que la formación y capacitación profesional restringe la actividad y limita la participación, construyendo un entorno social que excluye a los/as niños/as con autismo de prácticas corporales lúdicas. Con respecto a esto último, es decir, a las demandas de las infancias con TEA, analizamos los discursos de los profesionales que forman parte del trabajo de campo de la investigación. Como afirman Cadaveira y Wainsburg (2014), el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta principalmente las áreas del desarrollo vinculadas a la interacción y comunicación social y a las actividades, conductas e intereses restringidos y estereotipados. Los profesionales coinciden en afirmar que:

las/os niñas/os del taller tienen poca tolerancia a la espera, poco manejo de sus emociones o autorregulación, algunos tienen dificultades en la comunicación, no suelen registrar a sus compañeros/as, no toleran perder, no tienen un registro de su cuerpo o del otro (Entrevistada N°5, comunicación personal, 31 de agosto de 2019).

Finalmente, también se abordó en torno al rol del Estado en la garantía de un derecho como lo es el juego, esparcimiento y el deporte. Sobre este punto se comprobó que, de acuerdo a la evidencia empírica extraída del trabajo de campo, existe una tendencia realmente pronunciada en relación a los pocos espacios que promueve el Estado y la calidad de los mismos, y la necesidad de las familias con niños/as con TEA en acceder a espacios privados, cifras que alcanza el 44% de los casos en detrimento de tan sólo el 16% de la muestra que accede a espacios de gestión estatal.

Más allá de estas conclusiones, podemos sostener que la investigación brindó varios puntos interesantes de análisis descriptos en el apartado anterior. Además, diversas temáticas no tuvieron foco, pero se abrió el campo para futuras investigaciones posibles. En primer lugar, ésta se focalizó en indagar qué ocurre con el derecho al juego exclusivamente para niñas/as con TEA. Queda pendiente la indagación acerca de la cuestión para personas con otro tipo de discapacidad o hacia niños/as sin discapacidad o investigaciones de carácter comparativo.

Otro aspecto que se abre a investigar tiene que ver con la altísima tasa de diferencia entre niños y niñas con diagnóstico de TEA, ya que si bien la investigación abordó el derecho al juego de niños y niñas, los resultados demuestran un porcentaje de visibilización excesivamente mayor en los primeros (90%) por sobre las segundas (10%). Restaría conocer, en un contexto social tan desigual enmarcado en relaciones de poder en perspectiva de género, si las niñas con TEA se encuentran invisibilizadas -y por ende sufren mayor discriminación y exclusión que los niños con el mismo diagnóstico- o si a nivel neurobiológico las niñas son menos tendientes a estar atravesadas por la condición del espectro autista.

Otro punto para continuar investigando tiene que ver con la formación docente en perspectiva de inclusión educativa. Podemos inducir que la capacitación especializada del personal profesional de Aprendiendo a Jugar favorece la inclusión de los/as niños/as con TEA a los espacios recreativos y las propuestas deportivas que ofrecen.

Finalmente, también se describió brevemente algunas falencias de los espacios recreativos y deportivos que ofrece el Estado para personas con discapacidad como lo son las colonias, pero se requiere mayor información y es por ello que se sugiere investigar la temática,

principalmente debido a que es el Estado el principal responsable de cumplir con los derechos de los/as ciudadanos/as del territorio que gobierna.

Bibliografía

- Butler, J. (2012) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cabedo Mallo, V. (2019) El derecho al juego ¿Un derecho olvidado o ignorado? El caso de España. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, Vol.16, pp. 41-55. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/11618/11252>
- Cadaveira, M. y Wainsburg, C. (2015) *Autismo: guía para padres y profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cea D’Ancora. M.A (1996) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis Sociológica.
- Crisorio, R. (2015) “Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales”. En: Galak, E. y Gambarotta, E. (coords) *Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Foucault, M (2002) *Vigilar y Castigar*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (2010) *El poeta y los sueños diurnos*. Biblioteca Universal Virtual. Disponible en: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/211753.pdf>
- Gómez, S.; Torres, R.; Taboada, E. (2009) Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 41. N°3. pp 555-570. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n3/v41n3a11.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. Disponible en: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/115
- Hernández, N. y Carballo, C. (2003) Acerca del concepto del deporte: alcances de su(s) significado(s). *Revista Educación Física y Ciencia*. Año 6. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.87/pr.87.pdf
- Huizinga, J. (1968) *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. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10260/ev.10260.pdf
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J.I (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Naranjo, E. (2014) *Malestar de educador*. Buenos Aires: Editorial Círculos de Pájaros.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Barcelona: Ediciones Cinca.
- 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: revisar la propia formación y práctica docente en juego”. En Pavía, V (comp.): *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Funámbulos Editores: Medellín



- Paz Miguez y Sineiro García (2006) Juego de ficción: aplicación de un programa de intervención en autismo. *Psicothema*. Vol 18 N°1 pp. 9-17. Disponible en:
<http://www.psicothema.com/pdf/3169.pdf>
- Pereira Saldanha, 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. Disponible en:
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista64/artefectos764.pdf>
- Ratazzi, A. (2018) Sé amable con el autismo. Guía de navegación para todos. Grijalbo: Buenos Aires
- Sampieri, R., Collado, C., Baptista M.P. (2010) Metodología de la investigación. McGraw-Hill: México D.F
- Sirvent, M.T (2005) El proceso de investigación. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires
- Tome, J.M (2015). Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias (comunes y de recuperación) de la Ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva. Tesis para optar por Grado de Doctor en Educación. Universidad de Murcia
- 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. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22151>

FUENTES

- Organización de las Naciones Unidas (1989) Convención sobre los derechos del niño, ratificada por la Asamblea General en su resolución 44/25 el 20 de noviembre de 1989. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponible en:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2015) Introducción. En: "Declaración Universal de los Derechos Humanos". Ed. Naciones Unidas. Disponible en:
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

