

## El juego como experiencia vital de niños y niñas en contextos de encierro.

Por Viviana Soto Aranda<sup>1\*</sup>

### *Situando el Problema*

**E**n este trabajo abordaremos la situación específica de un determinado grupo de sujetos cuyas vivencias nos abren múltiples aristas de discusión y análisis; nos referiremos a la infancia, ésta tiene múltiples formas de abordaje, vista como concepto, categoría referida a un estado, condición de existencia, etapa de la vida, todas que evocan concepciones y construcciones de significado a partir de los cuales se construyen las vivencias y las experiencias de vida en las personas. Al respecto, Agamben (2007) nos sitúa en esa perspectiva, lo cual nos permite visibilizar otras posibilidades y construcciones que han permitido desplegar líneas de acción y modos de relación en discursos oficiales que se mezclan con discursos tradicionales, los cuáles, éstos últimos están cargados de referencias simbólicas ya sea, de una infancia referida a una condición de inferioridad, o de un ser en potencial, o en vías de, y otras que refieren a la idea de un ser protegido y cuidado.

Los discursos sobre infancia están sostenidos desde diversas perspectivas históricas y políticas, culturales (Rojas, 2004). Las concepciones de la infancia son una construcción, por lo cual su concepto varía según lo que acontece sociohistóricamente, presentando así variadas ideas entorno a ellos y ellas (Morales, 2014 citando a Alzate, 2001; Aries, 2006; Buckingham, 2002; Demause, 1991; Grau, 2011; Rojas, 2010). Cabe precisar que la infancia se puede ver desde diversos frentes, que en este trabajo no responderemos a ellos precisamente, pero si atenderemos a una concepción constitutiva de sentidos y acción. la niñez<sup>2</sup> pareciera nos sitúa desde una comprensión etárea, al respecto, Morales nos extiende señalando lo siguiente:

La relación de la niñez con la temporalidad se materializa en diversos elementos, siendo la edad uno de los que mayor cobertura analítica y teórico ha tenido. Ser niño y niña suele asociarse a ser una persona de un determinado rango etéreo, que comprendería desde el nacimiento hasta un momento o hito que marcaría el paso hacia otro estado: ser joven o ser adulto o adulta, ya sea desde la biología (pubertad, disminución del crecimiento, entre otros), o desde la cultura (término de la escolaridad, mayoría de edad, atribuciones y penalizaciones jurídicas, por mencionar algunos). En este caso, la edad será entendida como una construcción cultural, e históricamente situada.

Si bien ambos términos (infancia y niñez) nos refieren a evocar a la situación de niños y niñas, nos posicionaremos en este trabajo hablar de la construcción política, social y cultural, de la que son parte a partir de sus propias acciones y situaciones de vida develando los entramados y lo que emerge en torno a ellos y ellas. De este modo En este contexto las diversas vidas de niños y niñas en pobreza, en violencia, en carencia, en

1\* Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. E-Mail de contacto: viviana.soto.a@uchile.cl.

2 Citando a Morales, J.(2014: 62) “No debe confundirse la edad como ciclo vital (que define los grados de edad por los cuales han de pasar los miembros individuales de una cultura) con la edad como generación (que agrupa a los individuos según las relaciones que mantienen con sus ascendientes y sus descendientes y según la conciencia que tienen de pertenecer a una cohorte generacional) (...) Por último, debe diferenciarse la edad como condición social (que asigna una serie de estatus y de roles desiguales a los sujetos) y la edad como imagen cultural (que atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados a los mismos).” (FEIXA, 1996, pág. 321).



enfermedad, en exilios, en exclusiones, y otras tantas situaciones, nos hacen reflexionar sobre esta pluralidad muchas veces nombrada, pero también en lo opuesto, pocas veces abordada. Esta diversidad nos permite visibilizar la existencia de niños y niñas en diferentes contextos y que merecen nuestra atención y acción.

Este trabajo se posiciona desde un contexto de vida de niñas y niños muy particular, el cual lo denominados “encierro”, éste entendido como lugar de privación y limitaciones y control en la vida cotidiana. La institución en tanto centro cerrado, es lo que sería la *institución total* (Goffman; 2001) el lugar de residencia y de trabajo donde individuos en igual situación, están aislados en un cotidiano social por un considerable período de tiempo en que comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente. En este caso quienes están bajo instituciones de resguardo pasan a ser controlados y de esta forma más que sujetos, se transforman en objeto de control y vigilancia. La institución total, como los centros de protección de niños y niñas, que en alusión a García Ganclini, pasan a ser un híbrido social, por un lado, comunidad de residencia, o un hogar infantil, y por otro lado, una institución formal que controla, norma y vigila.

La hibridación es un concepto necesario que colocaremos en la discusión en este trabajo ya que el contexto de encierro nos habla de trayectos de vida con acontecimientos de violencia, maltratos, abandono, explotación, abusos, exclusión, también de cuidado y protección. El ingreso de un niño y niña a una institución de resguardo y protección en Chile, es por orden de los tribunales de justicia que determina que el niño, niña debe ser separado de su familia por la situación de vulneración que viven en su núcleo familiar. Si bien de ella son apartados para ser protegidos, muchas veces la búsqueda a la protección a su seguridad e integridad en dichos centros de residencias es limitada porque adolece de promover su plena integridad. Niños y niñas en condiciones de vulneración constante, cargan una condición de “menor”, aunque con “derechos”, pero con limitaciones. Las situaciones que han sufrido presentan realidades carenciadas en sus condiciones materiales de existencia, en sus condiciones afectivas y sociales, muchas veces bajo la cosificación de sus vidas, porque es a quienes hay que cuidar y recrear a “ratos”, esto se presenta instituido en prácticas y micro prácticas institucionales.

Los niños y niñas que están bajo la protección de una residencia, su institución primaria de socialización, su familia, presentan carencias, relaciones afectivas y sociales muchas veces quebradas y no satisfechas. Por otro lado, la institución secundaria, en este caso, la escuela a la cual asisten, se presenta muchas veces excluyente, coartando posibilidades de acción. De esta forma, la educación de los niños y niñas en un contexto cerrado resulta ser compleja tanto por las trayectorias de vida familiar y porque el mismo encierro ya lo es. Niños y niñas en las residencias van a una escuela cercana o bien las mismas residencias cuentan con escuelas en su interior para la continuidad de estudios escolares y de esta forma no vean interrumpida su formación escolar, si bien esto busca atender su derecho a estudiar pasa a la vez ser una nueva paradoja y complejidad. porque la educación tradicional en Chile está en cuestión porque presenta altos niveles de control, donde la rigidez de los procesos, la revisión de los estándares y su cumplimiento, es la norma y sobre todo se vuelve a presentar a quienes son parte de una Institución cerrada, donde lo vigilante, lo normativo impera de manera amplia y consistente.

De este modo, encontramos condiciones de vida excluyentes que se transforman en una paradoja institucional. Es, en este contexto, en que se desarrolla un proyecto pedagógico lúdico con niños y niñas, el cual fue sistematizado por un equipo de cinco educadoras a través de conversaciones y registros escritos sobre los sentidos de la experiencia del juego en los niños y niñas. El análisis de las acciones nos convocó a posicionar la pregunta con la que se inició el proyecto, referida a si una pedagogía basada en el juego era posible en un contexto cerrado con sujetos clausurados socialmente cuyas vidas transitan al borde de un constante caos individual.



La sistematización nos arrojó varias preguntas, entre ellas si el juego ¿era una nueva paradoja?. En un contexto de clausuras, ¿Qué significados tuvo el juego en el acontecer de los niños y niñas?, **¿Cómo podemos hablar de juegos y por ende de un niño y niña sujeto lúdico cuyas narrativas de vida son de abandono y violencia? ¿Qué nos dicen las paradojas de este contexto y la experiencia vivida?** Este trabajo busca los sentidos de una sistematización, el desarrollo de acciones educativas basadas en el juego con un grupo de niños y niñas de una residencia de protección. En este sentido, la experiencia del juego buscó ser compartida porque constatamos de un inicio que éste encierra un valor que trasciende a la persona, transita y es movimiento; permitiendo a todo niño, niña descubrir su ser creativo, hacedor, de acontecer y de emociones. El juego, traspasa límites biológicos, es una función de sentido “en el juego -entra en juego- algo que rebasa, el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital”. (Huizinga, 1972, 12). Por ello pensamos el juego, como texto argumentativo de creación incesante; donde su trayecto era nuestra interrogante.

De este modo, el objetivo de este trabajo buscó Interpretar críticamente un proyecto lúdico, realizado con niños y niñas de una residencia de protección en Chile. Así, este estudio pretende interpretar lo que acontece en las vivencias en un contexto institucional de prácticas con diversas mixturas en la experiencia del juego, permitiendo un grado de abstracción y generalización mayor para contribuir a nuevos proyectos y a educadores en el trabajo con niños y niñas en situación de encierro y marginación social.

### **Metodología**

El paradigma desde el cual se posiciona este trabajo es el paradigma comprensivo interpretativo. Este paradigma se centra en fenómenos sociales, “fenómenos de sentido que pueden ser comprendidos e interpretados. (Mucchielli, 2001). Estos son fenómenos de sentido y una manera de llegar a ellos es a través de la comprensión. De tal modo, se busca a través de la comprensión e interpretación, los significados del juego en los niños, niñas y adultos, sujetos de la misma experiencia.

De acuerdo a lo anterior, este estudio refiere a una sistematización que invita a la reflexión crítica, un meta relato de la experiencia del juego con niños y niñas en contextos cerrados.

La sistematización es entendida como la mirada crítica que empleamos sobre una experiencia y sus procesos. La sistematización señala Ghiso (1998), vincula un componente que es el pedagógico, al sistematizar nos estamos formando. La sistematización pretende explicar el significado que ha tenido la experiencia para los diferentes participantes y constituirse en un nuevo conocimiento. El sustento epistemológico que subyace en esta sistematización es que los sujetos en su devenir van construyendo realidades en un proceso histórico de configuración y comprensión de fenómenos individuales y colectivos. De este modo, la sistematización se plantea desde un enfoque interpretativo crítico en su pretensión de dar un carácter formador y transformador a la experiencia.

De esta forma, sistematizar es reconstruir experiencias y permite analizar e interpretar críticamente lo ocurrido. La sistematización lo que busca es generar conocimiento, lecciones basadas en una interpretación crítica. (Ghiso, 1998, De Sousa 2000, Torres, 2003). De este modo, para su ejercicio se analiza los registros del proyecto realizado con niños y niñas de 6 a 12 años de edad, de manera de reconstruir su proceso y/o contenidos. Se busca el tejido de significados que resultó de las interacciones en la experiencia de 30 sesiones de tres días semanal por dos horas. Es decir se vuelve al proceso vivido, *ex post* lo acontecido, los significados del recorrido reflexivo, para que con nuevas interpretaciones, volver a nombrar y significar la experiencia.



Lo que se sistematiza es el proyecto lúdico que fue realizado en una residencia con treinta niños y niñas de 6 a 12 años de edad, y se desarrolla por un periodo de cuatro meses. Durante el proceso se llevaron registros de campo de la experiencia de juegos con niños y niñas. La experiencia del jugar tuvo mixturas, juegos en diversas áreas, uso de materiales variados, creación y exploración, que buscó proponer y generar espacios de expresión. Se priorizó el juego libre, aunque se tuvo que incorporar, al inicio del proyecto, experiencias lúdicas organizadas, invitando a la participación e inventiva de los niños y niñas.

### ***Discusiones e Interpretaciones***

Primeramente, nuestro abordaje hace hincapié a la experiencia de juego en los niños y niñas en un espacio cerrado, donde existen muchas clausuras, ésta nos llevó a relevar su significado y como bien lo plantea Huizinga (1972), en significarlo y nombrarlo, como *una actividad libre*. En este imperativo textual se cuidó que este carácter de libertad se veía limitado cuando fuese por mandato. Al respecto, el autor señala: “el niño y el animal juegan porque encuentran, gusto en ello, y en eso consiste precisamente la libertad [...] el juego es libre, es libertad” (p20). El niño, al jugar es libre, su libertad será el juego. Desde ahí, que en el espacio clausurado, el juego, tuvo su relevancia.

Cabe y como punto inicial de nuestro análisis precisar que el acontecer inicial del juego para los niños y niñas fue sorprendente. Esto marcó nuestra atención, estábamos rodeados de niños y niñas donde el juego parecía no ser un cotidiano, pero como que si el juego estuviese siendo en cada uno de ellos y ellas demandado. Sabíamos que el juego albergaba un enorme sentido, la presencia de un elemento trascendental.

La invitación al juego no estuvo exenta de tensiones, una principal era que los mismos niños y niñas se negaban a jugar. Esa negación, nos preguntábamos ¿de dónde provenía?, al parecer era externa e interna; una mixtura llena de tensión y negación de su propia historia y memoria. Pareciera que el juego hubiese estado exiliado en sus vidas, o en pausas constantes; o como si el juego hubiera sido un acontecer muchas veces prohibido en sus vidas.

El juego en los niños y niñas tuvo un encuentro particular, diferenciador de su experiencia cotidiana. El juego convocó encuentros consigo mismo y con los otros. Un nuevo estar, muchas veces armonioso y con posibilidad creativa que en la acción interpeló y buscó comprometer. De este modo, el juego en los niños y niñas, no se hizo esperar. La experiencia del juego fue un transmisor de vida y transformador de espacio, esa actitud fue más allá del espacio del cuerpo. Esto tomó un sentido ya que el juego no fue significado como mero recurso, sino, como un modo de estar. El acontecer con niños y niñas fue pensar el juego como libertad y creación, porque justamente concebimos el juego como fin en sí mismo. En esa libertad y significados, el juego y desde lo político, nos permitió reconocer que somos cuerpo con memoria, un territorio de interacciones en que se relata y se convoca.

El juego fue un claro movimiento en los niños y niñas, nuestro análisis señala que éste se presenta y desaparece, por tanto, es efímero. En el juego hay momentos esenciales, uno el caos y una nueva realidad organizada. El caos es inseparable para el niño porque el juego como un acto de posibles riesgos lo conducen a desestabilizar ese orden, de este modo podemos decir que el juego es una constante dualidad. A pesar de todo lo visible, el juego es inasible, no se deja atrapar. El niño y el espacio, lo hacen no vacío lo vuelven un vértigo de movimientos, vuelve el caos, y luego la calma. Todo se transforma, aunque el juego se repita nunca es igual. Sucesos o acontecimientos donde su creador no tiene control absoluto sobre el resultado final, termina sin ser previsto, el juego de esta manera



se fue interpelando así mismo. Al respecto, para Alves (1982), el juego “es una expresión de búsqueda interminable de un mundo” (p: 35). Lo peculiar del juego es que lleva a un “estar” temporal, escapando de la vida corriente de ese encierro: Al principio el juego se buscaba que fuera guiado por los adultos y de manera progresiva se fue descubriendo o mas bien dejándose llevar ese sujeto de potencialidad para crear sus propios juegos e inventivas. Los niños y niñas en los juegos de hacer “como sí” se dejan absorber y ya es para ellos y ellas lo “en serio”.

La idea se confunde en el juego y es porque cuando se juega, se develan deseos y anhelos. El juego permite construir y exponer un relato; a propósito, Alves (1982) expresa: “Los niños saben que son ellos mismos quienes asumen los papeles y que escriben los libretos. Por eso son libres de inventar y buscar salidas nuevas. Continúan siendo dueños del mundo de los juegos que su imaginación creó. Por eso no hay nadie que los obligue a jugar el juego de ayer” (p: 37). El encuentro de los niños, niñas en el juego se puede presentar como un proceso instituyente e instituido, lo que para Castoriadis sería *el imaginario radical* (2001). Lo radical es algo que no se puede evitar, la posibilidad de crear es lo radical. El ser humano es radicalmente imaginativo, porque siempre está produciendo imaginarios que se quieren transformar. Esa actividad la que crea el ser humano, genera la diferencia de cualquier otro ser vivo. Genera e inventa el mundo que habita y al hacerlo se inventa así mismo. El ser humano crea, imagina, despliega, genera algo allí donde no había, transforma y en este acto se transforma así mismo, en este caso, en el juego el niño y la niña transforma su mundo y se transforma.

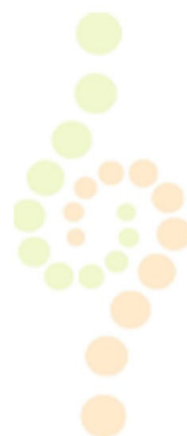
El juego implica movimiento y desenlaces, se está en constante ir y venir, en ese movimiento incesante hay límites, en él rigen determinadas reglas y que sirven para la ejecución de una acción. El juego crea un orden que se prepara delimitando su campo, y Huizinga (1972) habla de campo estético. En este sentido “el juego busca armonía en todas sus formas” (p: 23).

En la experiencia con niños y niñas cuyos trayectos de vida se han visto de manera violenta, el juego emerge con todas las ambivalencias del sujeto Freudiano. Aparece incesante, se separa de un espacio y tiempo corriente, de este modo, aparece incierto, se deja a la iniciativa sometido a una nueva legislación inmerso en lo que aparece como irreal. (Caillois, 1967, 37). Las condiciones de incertidumbre, irrealidad e imaginación se circunscriben y matizan en la visión de juego.

En el jugar, se logró develar como niños y niña se fueron reconociendo potenciadores de una actividad libre. La actividad libre del juego permite la construcción de conocimiento a partir de la experiencia vivida en él. En un mismo sentido, esta capacidad de adoptar una actitud lúdica toma forma, si se considera que el pensamiento y el lenguaje están implicados dentro del juego.

Reconocerse en un continuo, como sujetos con capacidad de acción, creativos y para el contexto de control y vigilancia la presencia del juego fue virtuosa, ya que el juego fue facilitando nuevas prácticas, aunque no libre de tensiones, pero nuevas creaciones y encuentros. Al vivenciar el juego fue la sensación, que no quería concluir y eso se expresaba en niños y niñas de manera muy intensa, no querían dejar ir esos momentos, era la sensación de querer dejar consigo y para siempre lo preciado, lo que en algún momento se les arrebató y ahora que descubrían una nueva sensación y se encontraban consigo mismos, no querían que se extinguiera., era la búsqueda de la continuidad.

Al respecto Gadamer (2002) señala que “el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico” (p: 66). El juego permite construir un relato y exponerlo, el cual, muchas veces y en la experiencia vivida, iba a contrapelo de las prácticas





institucionalizadas y que enmarcaban el accionar del grupo de niños, niñas. Las prácticas instituidas eran acotadas y con horarios restringidos, con el juego, en cambio, las prácticas generaron matices de acción, y con ellos nuevas decisiones para abrir nuevas acciones. Esto hizo que el juego se fuese significando y prolongándose.

Cabe precisar que el juego se significa en los niños y niñas, se transmite vida y transformar el espacio, esa actitud de transformación va más allá del espacio del cuerpo. La emoción se hace cuerpo y se exterioriza en el espacio. El juego develó la potencialidad de reconocer que nos hace seres históricos, porque nos hace sentir que somos cuerpo con memoria. Esta objetividad posiciona al juego como un modo de pensar la vida.

La residencia fue el lugar de la infancia en vulneración, el espacio de la protección y del cuidado a toda vulneración y violencia. Se busca y con la justicia apartar a los niños y niñas de adultos y contextos en que han sido vulnerados y por ende, se pretende brindar protección, contribuir a sus necesidades básicas fundamentales y a su educación. Pero el espacio de la residencia y las situaciones que rodean en este contexto a los niños y niñas, no está libre de tensiones y paradojas.

La existencia de una residencia de protección de la infancia en Chile está organizada bajo protocolos y normativas, siendo una organización protectora de carácter vigilante y con alto nivel de control. El tema del panóptico muy tratado en Foucault, en tanto vigilancia, es parte de las dinámicas cotidianas de control, éste muy instituido para mantener el orden y de esta forma el cumplimiento de los hábitos en muchas residencias. En estos espacios se van institucionalizando protocolos y programas lo que implica un abordaje de las prácticas desde una perspectiva crítica. En tal sentido, y resulta preciso relevar lo que aparece en las fisuras de las prácticas, y en los pliegues de lo que acontece, de lo que se nombra, de lo que se hace en las residencias. Cabe señalar, que uno de los protocolos para la contención física en situación de crisis de los niños y niñas es la intervención, como un proceso de ayuda para soportar el suceso traumático y debilitar sus efectos. Al respecto, y la mirada que hacen los propios educadores de las residencias es que es el propio contexto es el que traumatiza de manera crónica y continua a los niños y niñas, por lo que intervenir en situación de crisis resulta paradójico ya que la misma institucionalización de niños y niñas refleja una sociedad en crisis. Así, y al relevar esta crisis y, alojada sólo en los niños y niñas, da cuenta de las múltiples y dañinas intervenciones, porque ésta no es aislada a un caso, sino es transversal y constante. En esta arista es interesante relevar la crítica al uso de los medicamentos en los niños y niñas en situación de crisis, como una manera de resolver problemas, conductas y situaciones de aprendizajes. Esta situación de administración de fármacos tan usada y naturalizada es vista como proyecto ordenador de un sistema con coordenadas de disciplinamiento y normalización que busca la homogenización de la sociedad, y se presenta en el caso de las residencias en el contexto de la modernidad capitalista; se homologa la idea de un ser normal que responda a las lógicas del mercado y así ser sinónimo de eficiencia, en caso contrario viene la exclusión a grupos. De esta manera se va aceptando socialmente el dolor y la propia segregación (Scribano, 2007).

Con estas tensiones y regulación del estado de la vida de los niñas y niños, las dinámicas que se desarrollan en una residencia dan cuenta de un Híbrido social, citando a García Ganclini. Por un lado, residencia de protección y por otro un espacio de control y disciplinamiento que, si bien puedan tener alguna relación, develan la existencia de paradojas. De esas paradojas bien señala (González, 2020) ¿Cómo hacer para proteger a los chicos en una sociedad violenta y a la vez darles autonomía y libertad?. El concepto de Híbrido en Ganclini (2003) nos refiere a “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p: 7). De igual modo como señala el autor la hibridación



aparece hoy como el concepto que permite lecturas abiertas y plurales. En este caso un lugar de protección, de cuidado a niños y niñas que han sufrido vulneraciones y donde se les cuida para evitar seguir sufriendo, el espacio de residencia de protección se ha transformado en un habitar complejo y lleno de tensiones con normas, control y vigilancia convirtiéndose en un espacio complejo de vulneración, una mixtura difícil de definir, ya que la residencia pasa a ser un espacio híbrido de significaciones. Esta hibridación no es que busquemos entender así la vulneración, y la protección, no es el afán de correr el riesgo de dejar situados en la periferia estos problemas sociales, sino buscar comprender el complejo tejido del cual se constituye la residencia.

Esto es claro y preciso de develar ya que en esta complejidad convive el juego, la experiencia de vida como señala Soto (2018), quien en una experiencia de juego en una residencia se planteara preguntas sobre “el jugar con sujetos clausurados, sobre cómo trabajar con la infancia vulnerada en sus derechos humanos, invisibilizada; cómo trabajar con la infancia fragmentada a la que se le cubre y protege, y la vez se le reprime. Pero, por sobre todo, cómo hacer pedagogía lúdica en instituciones normalizadas y fragmentadas” (p. 330). Creemos que hacernos estas preguntas, y volver a replantearnos nos invitan a reflexionar sobre el carácter subversivo que implica mirar el repertorio de las prácticas en las residencias de niños y niñas y cómo éstos se desenmarcan de los encuadres instituidos, apropiándose de repertorios completamente distintos a los del adulto. La experiencia de los niños y niñas y las fisuras de las prácticas cotidianas hacen que repensemos, en este contexto, la institución total.

### ***Reflexiones de una experiencia***

En nuestros relatos nos fuimos preguntando si el juego era una nueva paradoja, si era posible y cómo, en niños y niñas cuyas narrativas de vida son de abandono y violencia. La experiencia del juego es política y se hace histórica, aparece el juego, en disputa, mostrando y tensionando al sujeto, haciéndose presente y manifestando a los otros su presencia. Al respecto, esta realidad pareciera tener dos caras, por un lado, y desde una perspectiva Freudiana, en un estado ambivalente, la existencia de una dualidad de presencia y ausencia, de estar y no estar. De estas expresiones nos encontramos con la normatividad, la vigilancia a nuestros cuerpos y su expresión rígida, disciplinada e instituida sin posibilidad de contemplación de nosotros mismos; es como estar un fuera de sí, de pasividad política y de aceptación de un sistema de producción y reproducción dominante de conductas disciplinarias que llegan a formar parte del imaginario y de lógicas del *buen* actuar, donde se multiplican las reglas y se acentúa un sistema autoritario de tipo jerárquico. En esta normatividad, señala (Castoriadis; 2001), las instituciones constituyen una red de símbolos en tanto proceso instituyente e instituido, una combinación de signos que resultan de un sentido y de creación de significaciones.

En este escenario el juego estuvo presente con todas sus tensiones. En el juego, la interacción con el otro implicó comunicación, compartir y discernir. Posibilitó al niño y niña entrar al mundo común de la cultura, participar de la historia e historizarse. Develamos que en el jugar hay construcción de corporeidad pues permite expresar. De este modo el acto de jugar resultó y resulta ser una práctica placentera, el jugar se genera y desarrolla en un campo de distensión, con registros conscientes de placer y satisfacción. Este mismo es una fuente que nos convoca a poner en movimiento nuestro archivo imaginario. Como señala Calmels (2005). El juego construye el archivo imaginario, de este modo, reúne y descifra lo que está fragmentado, todo se aúna en un relato que se presenta y representa al jugar. Por ende, el juego y su realidad, es decir, el jugar, es algo peculiar que no se le puede ignorar.

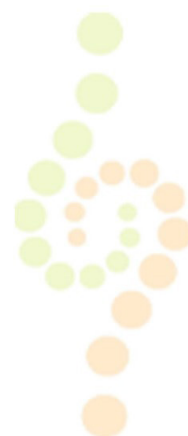


Lo que llama la atención es la potencialidad que emerge de esa realidad del juego. De la experiencia, emerge el sujeto niño y niña, y también el sujeto adulto que invita al juego; Es importante destacar, como la incertidumbre del adulto en el vivir con el vacío y el caos, resulta una situación compleja, porque lo confronta, lo interpela. De este modo, y muchas veces el adulto, tiende a seguir lo instituido, a rendir culto y a obedecer con rigor el orden y lo normado. Pues bien, el sujeto lúdico tensiona todo esto, presenta un eje de argumentación porque, al jugar, algo se dibuja, se construye, algo se comunica. El juego en tanto comunicación permitirá estar en conexión con lo posible y elaborar nuevos discursos; de este modo, el juego permitirá desmontar lo instituido y abrir interpretaciones de nuevos escenarios híbridos.

Por consiguiente, el juego nos convocó a una experiencia extraordinaria, necesaria y vital, y conscientes de lo que acontece en él, el juego infantil va a necesitar adultos que lo alojen. La voz, la participación, la presencia, el movimiento, las huellas, los relatos dan cuenta que el juego implica crítica y de manera radical, porque es una actividad humana auténtica y revolucionaria. El juego se presenta justamente para situar su crítica, presencia constituyente de sentido de vida. El carácter subversivo del juego mezcla sensaciones y percepciones, no libre de tensiones que invita a seguir reflexionando y por sobre todo en un contexto de encierro, un espacio híbrido, todo su potencial posible.

### **Referencias**

- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALVES, R. (1982) *Teología como juego*. En: David, Blasco, Machado y Conde Ed., *Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en América Latina*. (33-37): Buenos Aires, México: Lumen Hvmanitas.
- CAILLOIS, R. (1986) *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de cultura económica.
- CALMELS, D. (2005) <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels> [consultado, 26 de Julio, 2016]
- CASTORIADIS, C. (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets Editores, Buenos Aires.
- DE SOUZA, J. (2000). *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable*. En: *Revista Interamericana de educación de adultos* 22. (1, 2 y 3).11-48.
- FREIRE, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva..
- GADAMER, H.G. (2002) *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.
- GARCIA-GANCLINI, N. ( 2003). “Noticias recientes sobre la hibridación Trans. *Revista Transcultural de Música*”, núm. 7, diciembre, 2003. Sociedad de Etnomusicología Barcelona, España. *Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review #7* (2003)
- GOFFMAN, E. (2001) *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GONZÁLEZ, C. (Marzo 2020). *Niño se nace. Políticas de Infancia*. En María Iree Alacalde( Directora. Museo Arte e Infancia.Seminario llevado aca cabo en el Seminario del Museo Artes visuales. MAVI. Presentación llevada a cabo en el MAVI. Santiago de Chile.





- GHISO, A. (1998). “De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización”. Lapiragua. Revista Latinoamericana de Educación.
- HUIZINGA, J. (1972) Homo Ludens. Alianza Editorial, Buenos Aires.
- MORALES, J. (2014). ¡Suban Cabritos! Concepciones e Imaginarios de infancia en la política educativa de la Unidad Popular de Chile 1970 a 1973. Tesis de grado
- MUCCHIELLI, A. (2001). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial Síntesis. Madrid.
- SCRIBANO, A. (2007). Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones. (Comp.) CEA-UNC – Jorge Sarmiento Editor. pp.118-142.
- SOTO, V. (2018). “El juego para la vida. Reflexiones a partir de la práctica profesional de educadoras en primera infancia con niños y niñas en contexto de encierro-protector”. En: Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias. Riel Editores. Santiago de Chile. pp.311-334.
- TORRES, A. (2003). Experiencia de sistematización con cinco organizaciones populares. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

