



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

EL LUGAR DEL JUEGO EN LA VIDA COTIDIANA DE NIÑAS, NIÑOS Y JOVENES CON DIS-CAPACIDAD

MARGARITA MARIA FERNANDA SIERRA GIL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRIA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL
BOGOTA, 2014

EL LUGAR DEL JUEGO EN LA VIDA COTIDIANA DE NIÑAS, NIÑOS Y
JOVENES CON DIS-CAPACIDAD

Margarita María Fernanda Sierra Gil
Terapeuta Ocupacional

Tesis presentada como requisito para obtener el título de
Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Asesora
Profa Dra. Dora Inés Munévar M.
Departamento de Comunicación humana
Escuela de Estudios de género
I.D.H., Estudios sobre Desarrollo humano, (Dis) Capacidades, Diversidades

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRIA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL
BOGOTA, 2014

A Dios, en su incondicional, amor, fortaleza y fidelidad en los caminos recorridos para culminar otro tránsito en la vida.

A mi mamá, a mi hermano, mi tía Inés, mi tío José por su apoyo y amor en todo momento;

A mi hijo Miguel, quien me ha acompañado, tolerado días, y noches en la construcción cotidiana de este trabajo.

A Alexander por su paciencia, amor y espera.

A las niñas, niños y jóvenes que juegan “el juego que no se ve”.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Profa Dora Munévar, en su constante invitación e iniciativas ha transitar por otros caminos, dar apertura y motivación a recorrer, sentir y vivir cada momento de la investigación, por su guía y acompañamiento, que han permitido transformaciones significativas en lo personal y profesional, a convocar el reconocimiento de las capacidades.

A la profesora Aleida Fernández, por sus iniciativas, reconocimiento y debates que generaron las inquietudes del juego, en la niñez con discapacidad y la vida cotidiana.

A mis amigas y amigos de la Maestría en especial a Diana Garavito quien motivo para continuar este proceso.

A la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social por transformar, reflexionar más allá de la discapacidad, de lo profesional: a pensar en lo naturalmente humano.

A las niñas, niños y jóvenes que juegan y me acompañaron en este camino.

Resumen

Una investigación intencional para dar cuenta y hacer visible lo vivido en iniciativas por dibujar – mapear, creaciones espaciales relacionales de experiencias situadas; desde un quehacer profesional, transformado en la comprensión y la reflexión para reconocer el lugar del juego en niñas, niños y jóvenes con dis-capacidad y observar el sentir de lo lúdico situado en sus contextos culturales, políticos y sociales, en una perspectiva o visión de los avances de la sociología de la infancia, la juventud y los estudios sobre discapacidades.

La investigación a partir de los diferentes recorridos se inicia con una ruta visual-dibujada (mapas de relieve) la cual a partir desde una perspectiva interseccional, configura subjetividades por unas miradas que mantienen la exclusión trazada no solo por la discapacidad, también por su edad, generación, clase social y género, aspectos que no facilitan *el ser y el dejar ser en el juego* así como un desconocimiento de sus capacidades

En tanto se abren espacios a partir de las experiencias situadas, el mapeo y las perspectivas para describir el lugar delimitado por la discapacidad, conocer el lugar social de la niñez con discapacidad, que se sustenta y es insumo principal la acción de jugar más que una actividad, para conocer el lugar convencional del derecho al juego y reflexionar *¿a qué da derecho el juego?* para conocer el lugar habitado por quienes juegan y re-pensar la acción de jugar a partir de diálogos relacionados con las capacidades y reconocer el lugar del juego en niñas, niños y jóvenes con dis-capacidad.

PALABRAS CLAVE: niñez y juventud, sociología de la infancia, vida cotidiana, juego y acción de jugar, capacidades, mapas de relieve, interseccionalidades.

Abstract

An intentional research that makes visible what has been experienced about initiatives draw - mapping relational spatial creations from situated experiences, as part of the job from a professional activity, transformed into understanding and reflection to recognize the place of play in girls, boys and young people with disability and observe the feeling of playfulness from their cultural, political and social contexts, within a perspective or view from the progress of the sociology of childhood, youth and disability studies.

Research begins with a visually-drawn route (relief maps) which from an intersectional perspective, set subjectivities by glances that maintain exclusion evidenced not only by disability, but also by age, generation, social class and gender; aspects that do not facilitate *being* and the *let it be* in the game and promote ignorance of their capabilities

Spaces are opened from those situated experiences, and the mapping describes the place delimited by the disability and let to know the social position of children with disabilities, which is the main point of playing - which is more than an activity itself - useful to know the conventional right of playing and leads to reflect about what rights entails the game? The previous reflection leads to know the place inhabited by those who play and to re-think the action of playing based on dialogues about the capabilities and recognize the place of game in children and young people with dis-ability.

KEY WORDS: childhood and youth, sociology of childhood, everyday life, and action game play, skills, relief maps, intersectionalities.

Contenido

		Pág.
Lista de figuras o perspectivas identificadas	XIII	
Lista de cuadros o recorridos compartidos	XIV	
Lista de mapas o lugares vividos	XV	
INTRODUCCIÓN: INQUIETUDES Y TRANSFORMACIONES	1	
Para comenzar... Un recorrido inicial...	2	
Para avanzar... El lugar evoca un acto creativo...	8	
Para reconocer... Niñas, niños y jóvenes...	11	
Para recorrer... Mapas de relieve y perspectivas...	14	
LUGAR DELIMITADO POR LA DISCAPACIDAD	21	
En los servicios de rehabilitación	23	
En los escenarios educativos	28	
En las prácticas culturales	33	
En el discurso de los derechos	39	
En los espacios de participación	45	

LUGAR SOCIAL DE LA NIÑEZ CON DISCAPACIDAD	51
Ser niño, ser niña, ser joven	53
Creciendo con dis-capacidad	58
Perspectivas sobre niñez y juventud con dis-capacidad	63
LUGAR CONVENCIONAL DEL DERECHO AL JUEGO	71
Convención de los derechos de la niñez	73
Convención de los derechos de las personas con discapacidad	84
Derecho cultural al juego y acción de jugar	89
LUGAR HABITADO POR QUIENES JUEGAN	99
Vida cotidiana	101
Lugares relevantes en lo cotidiano	107
Relaciones desde la acción de jugar	117
LUGAR REPENSADO PARA LA ACCION DE JUGAR	125
CONCLUSIONES: PERSPECTIVAS Y MAPEOS...	138
ANEXOS	
Anexo A. Espectro de lo vivido (1) y (2)	147
Anexo B. Formatos simplificados para diligenciar el Consentimiento Informado	148
BIBLIOGRAFIA	149

Lista de figuras o perspectivas identificadas

		Pág.
FIGURA 0	Dibujando los recorridos para llegar al lugar ocupado por el juego en la vida cotidiana de niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades	6
FIGURA 1	Espectro de lo vivido	9
FIGURA 2	Es con todos y todas	32
FIGURA 3	Perspectiva sobre la niñez y la juventud con dis-capacidades	65
FIGURA 4	Por el ejercicio de la niñez	72
FIGURA 5	Perspectivas del juego a la luz de los derechos	96
FIGURA 6	Intersección perspectiva del derecho y perspectiva de la sociología de infancia	125
FIGURA 7	Intersección de dos mundos de juego	129
FIGURA 8	El cubo perfecto	131
FIGURA 9	El lugar del dialogo.	132
FIGURA 10	Transformación del espectro de lo vivido	141

Lista de cuadros o recorridos compartidos

		Pág.
CUADRO 1	Grupo de niñas, niños y jóvenes participantes	12
CUADRO 2	El juego en la CIF	25
CUADRO 3	Algunos presupuestos, cambios y consecuencias de la Convención de los Derechos de la Niñez	57
CUADRO 4	Recorridos por la Convención de los Derechos de la Niñez y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en concordancia con lo que plantea la Asociación Internacional para el juego desde el comité para los derechos de la niñez (ONU)	97
CUADRO 5	Lugares de la ciudad donde viven quienes juegan	107
CUADRO 6	Interacciones entre lugares habitados, jugadores y jugadoras	114
CUADRO 7	La capacidad de jugar entre las capacidades de Marta Nussbaum	133
CUADRO 8	El lugar del juego en la vida cotidiana de jóvenes, niñas y niños con dis-capacidades	142

Lista de mapas o lugares vividos

MAPA 1	La discapacidad entre los servicios de rehabilitación y las posibilidades de participación	21
MAPA 2	Experiencias vividas desde la rehabilitación	26
MAPA 3	Experiencias vividas desde la educación	31
MAPA 4	Experiencias vividas desde las prácticas culturales	34
MAPA 5	La heterogeneidad de la niñez y la juventud con discapacidad	51
MAPA 6	Experiencias de jugadoras y jugadores en perspectiva interseccional	71
MAPA 7	Mis recorridos geográficos por las localidades	99
MAPA 8	Relación de lugares geográficos donde habitan quienes juegan	108
MAPA 9	El lugar de las estructuras de poder	110
MAPA 10	El lugar del juego en los escenarios educativos	119
MAPA 11	El lugar del juego en el discurso de los derechos	120
MAPA 12	El lugar del juego en los servicios de rehabilitación	121
MAPA 13	El lugar del juego desde las prácticas culturales	121
MAPA 14	Capacidad de jugar	124
MAPA 15	El lugar del juego para la niñez con discapacidad desde un enfoque de capacidades. (De Munk, 2014)	137
MAPA 16	Co-construcción entre quienes leen el texto para reinventar la acción de jugar	138

INTRODUCCION: INQUIETUDES Y TRANSFORMACIONES

La vida cotidiana de un grupo de niñas, niños¹ y jóvenes de ambos sexos² conocidos en su propio vecindario como “niños con discapacidades” convoca la realización de un proceso investigativo relacionado con el juego. Basada en una serie de reflexiones, notas de campo, co-observaciones y revisiones teóricas he encontrado la necesidad de recorrer las páginas de los libros y las calles de la ciudad de manera dialogada para repensar las acciones de jugar. Para verificar el propósito de la investigación he querido hacer visible lo vivido como parte del trabajo a domicilio para explorar fuentes secundarias, intensificar las preguntas emergentes acerca de la discapacidad y observar el sentir de lo lúdico situado en sus contextos culturales, políticos y sociales, bajo el escrutinio de los avances en la sociología de la infancia y los estudios sobre discapacidades. De este modo reconozco y me sitúo en una perspectiva crítica dado que:

¹ Según la RAE, la palabra niño o niña proviene de la voz infantil o la expresión onomatopéyica *ninno*, que refiere al que está en la niñez, que tiene pocos años, que tiene poca experiencia o que obra con poca reflexión y advertencia, entre otras características. Por otra parte, la niñez es definida por la RAE como: i) el período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento a la pubertad –mismo significado de la palabra infancia–; b) el principio o primer tiempo de cualquier cosa; y c) la niñería, acción propia de niños. Tanto la palabra infancia como niñez sugieren el período vital que transcurre durante los primeros años de la vida humana. Para Wasserman (2001: 61) la palabra niño o niña presenta una polisemia muy amplia, aunque en general alude a la condición de las personas con pocos años de edad o que se encuentran en posición de subordinación social (servidumbre). La palabra niña también se utiliza para designar a la pupila del ojo, ya que “pupila” proviene del latín *pupilla* que significa huérfana menor de edad y que está bajo la autoridad de una persona tutora (Iskra Pavez, 2012: 82).

² “El concepto juventud no está adscrito a un criterio demarcado por la edad o el tiempo vivido por una individualidad, dado que la edad, como criterio de orden biológico que corresponde a los ciclos de la naturaleza para definir la juventud, es desbordada y afectada por la complejidad de significaciones sociales que implica el significante social juventud que, como se ha escrito, hace referencia a una condición social” (María Eugenia Villa, 2011: 149). En esta investigación se utilizan los vocablos jóvenes y juventud en vez de adolescentes y adolescencia porque estos últimos evocan ideas de incompletud e imperfección con respecto a la adultez y la madurez, la mesura y la responsabilidad. He encontrado estas reflexiones en trabajos de Aleida Fernández (2010) y Liliana Otero (2014).

La evolución de la sociología de la infancia ha cuestionado la visión tradicional de unos niños pasivos e inmaduros (Piaget, 1969) y ha reconocido su papel en la sociedad como actores sociales hábiles, con sus propias perspectivas y experiencias del mundo social (James et al., 1998). La teoría de la discapacidad ha progresado desde perspectivas médicas tradicionales que se centraban negativamente en las limitaciones individuales del déficit o el deterioro para adoptar el modelo social de la discapacidad que hace hincapié en el impacto incapacitante de las barreras opresivas en la sociedad y en la vida de las personas con discapacidad (Campbell & Oliver, 1997; Dowling y Dolan, 2001). De esta manera, la discapacidad es una experiencia socialmente creada por la discriminación, la desigualdad y la segregación (Berni Kelly, 2005: 261).

Para comenzar... Un recorrido inicial...

Éste es el error de Descartes: la separación abismal entre el cuerpo y la mente, entre el material del que está hecho el cuerpo, medible, dimensionado, operado mecánicamente, infinitamente divisible, por un lado, y la esencia de la mente, que no se puede medir, no tiene dimensiones, es asimétrica, no divisible; la sugerencia de que el razonamiento, y el juicio moral, y el sufrimiento que proviene del dolor físico o de la conmoción emocional pueden existir separados del cuerpo. Más específicamente: que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico.

Damasio, citado por Marian López-Fernández Cao, 2008: 7.

Desde los inicios de mi experiencia como Terapeuta ocupacional, tal vez por la urgencia o por mera coincidencia, he acompañado y trabajado con grupos de niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades, una labor que se ha situado desde lo terapéutico y con una mirada anclada en la rehabilitación basada en el modelo médico. Sin embargo, poco a poco he ido traspasando las fronteras de este modelo para llegar más allá de los servicios de rehabilitación. Así se fueron abriendo otros caminos epistémicos, los cuales he comenzado a recorrer con la guía de otros paradigmas. He encontrado respaldo en estos otros paradigmas

para tutelar un estudio acerca del juego y de la niñez con dis-capacidades, lo mismo que a las realidades vividas y a las condiciones que rodean a un grupo de niñas, niños y jóvenes habitantes del área urbana de la ciudad de Bogotá.

Son realidades cotidianas que hablan de familias, instituciones, escuelas y comunidades, así como de expresiones socio-culturales donde se entretajan sus vidas y se opaca el ejercicio de sus derechos (Cillero Bruñol, s.f.; María Eugenia Danieli y Mariela del Valle Messi, 2012; Ligia Galvis, 2009; Liliana Patricia Mosquera y María Claudia Conrado, 2011; Dora Munévar, 2014; Ofelia Roldán, 2006; Susana Villavicencio, 2007). Además contienen las condiciones físicas donde habitan las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes a quienes visito, cuya dinámica cotidiana observo y sobre quienes recaen actitudes negativas e imaginarios encajados en saberes médicos derivados de sus diferencias encarnadas.

Sus subjetividades están siendo configuradas por unas miradas que mantienen la exclusión trazada no solo por la discapacidad, también por su edad, generación, clase social y género, aspectos que no facilitan *el ser y el dejar ser en el juego* (Margarita Sierra, 2013). En suma, las niñas, los niños, las jóvenes mujeres y los jóvenes hombres viven en medio del desconocimiento de sus capacidades, mientras la sociedad se limita a hacerles transitar como *cuerpos públicos*, en la denominación de Guillermo Rodríguez, objetos del continuo examen basado en la normalidad, la normalización, la perfectibilidad y sus fundamentos eugenésicos.

En mis labores profesionales diarias he compartido y he observado lo que hacen y viven distintos grupos de niñas, niños y jóvenes: sienten, expresan, interpretan; sonríen, ríen, disfrutan con sus acciones y sus relaciones con los objetos más inmediatos. Las niñas y los niños con dis-capacidad están presentes en la vida cotidiana más allá de las carencias corporales, mentales, motoras o síquicas. Las jóvenes y los jóvenes con dis-capacidad no están tan presentes, o lo están menos, pero es posible interactuar lúdicamente con ellas y ellos. A partir de las

mismas labores, reflexiono acerca de la forma de reconocerles como partícipes de sus propias acciones en diferentes contextos de la vida cotidiana.

Así he insistido en la necesidad de comprender lo vivido o de cambiar paradigmas, formas de pensar y actuar en el trabajo cotidiano para ir más allá de lo establecido por los saberes médicos (Dora Munévar, 2013). Por un interés profesional-personal he hecho nuevos recorridos académicos. El vínculo con la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social ha contribuido a re-pensar la noción o el concepto de discapacidad con sus sustratos en términos ideológicos, políticos, socio-culturales, tecnológicos y de capacidades humanas. En estos recorridos he hallado múltiples debates sobre el concepto de juego de acuerdo con los sustratos teóricos que lo alimentan:

Dado el predominio de las perspectivas neoliberales y adultocentricas en relación con el juego (Sutton-Smith, 1966, 2001), gran parte de la literatura teórica sobre el juego de los niños se ha centrado en su "valor productivo" (es decir, en explorar el desarrollo, cognitivo, ecológico, biológico y las funciones sociales de juego; Pellegrini, 2009; Piaget, 2007; [Elizabeth] Wood, 2009). Sin embargo, las investigadoras e investigadores de diversas disciplinas están de acuerdo en que el juego sirve como una herramienta importante de aprendizaje durante la infancia ([Joan] Isenberg y [Nancy] Quisenberry, 2002; Piaget, 2007; [Helen] Schwartzman, 1976; [Tracey] Skelton, 2009). Las definiciones teóricas de juego varían y reflejan a menudo la disciplina y la perspectiva teórica de las que procedan ([Helen] Schwartzman, 1976; Sutton-Smith, 2001; [Elizabeth] Wood, 2009). Por ejemplo, a partir de una perspectiva educativa, el juego se ha definido como un 'aprendizaje dinámico de comportamiento constructivo' ([Joan] Isenberg y [Nancy] Quisenberry, 2002: 33. Por tanto, contextos de juego 'proporcionar una definición exhaustiva del juego sigue siendo un desafío teórico, porque hay múltiples formas de juego, que tienen

diferentes funciones y características, múltiples jugadores/jugadoras y múltiples contextos de juego' ([Elizabeth] Wood, 2009: 167) (Nicole Glenn, et al., 2012: 186).

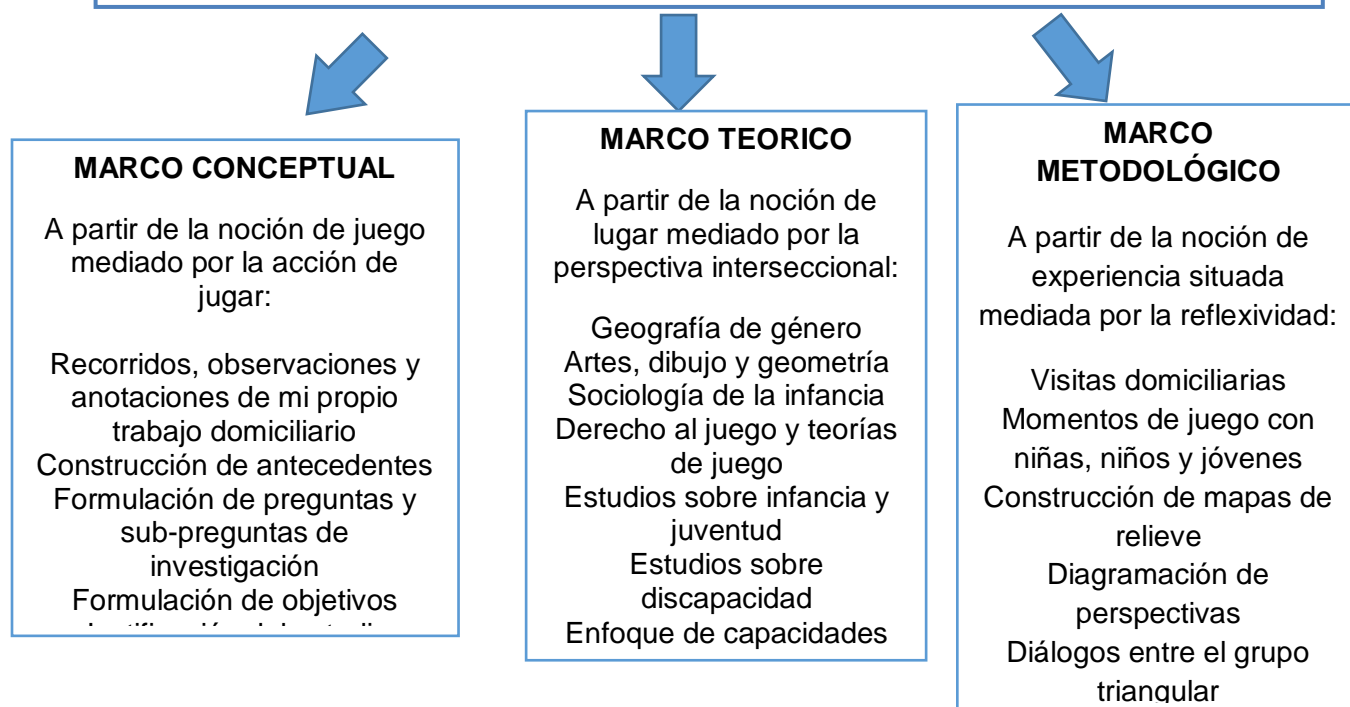
Por lo pronto, sabemos que son escasas las investigaciones con respecto al juego de niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades en términos culturales, sociológicos o antropológicos. He encontrado que algunas iniciativas han sido pensadas según los principios de la investigación basada en las artes para ofrecer una mirada desde las subjetividades de niñas y niños con discapacidad o sobre el entorno de juego (Díaz, 2012). No obstante, aunque existan unas rutas conjugadas con los debates sobre el derecho al juego o la acción de jugar (Pavía, 2009; Uribe, 2009; Ivana Rivero, 2009; Valeria Emiliozzi, 2009; y Abad, 2008), y de otras que van más allá del uso del juego como medio terapéutico (Stephany Berinstein and Lilian Magalhaes, 2009; Clare Connors and Kirsten Stalker, 2007; Davis and Watson, 2001; Belinda Garth and Rosalie Aroni, 2003; Lindsey Hoogsteen y Roberta Woodgate, 2010; Berni Kelly, 2005; Johanna Olli, Tanja Vehkakoski and Sanna Salanterä, 2012; Vanessa Singh and Anita Ghai, 2009), aún falta un análisis más cercano a las experiencias de las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes con dis-capacidades desde sus propios recursos narrativos y en su medio, principalmente en el hogar, la comunidad y la escuela. Es esta "otra lección importante que emerge de los documentos investigativos disponibles, es la diversidad de experiencias en la que los niños con discapacidad se encuentran" (Berni Kelly, 2005: 262).

Recurriendo a mis experiencias durante la atención profesional realizada a domicilio, he podido mapear diversos lugares para el juego, que si bien emerge como un medio terapéutico también se ha transformado para albergar a las subjetividades de niños, niñas y jóvenes con discapacidades, así como para responder la pregunta central de la investigación expuesta en este texto: *¿Cómo se ha configurado el lugar ocupado por el juego en la vida cotidiana de niñas y niños con dis-capacidades y cuáles son sus expresiones?*

A partir de esta pregunta surgieron otras cuestiones para transitar distintos caminos: ¿cuál es su lugar en los servicios de rehabilitación, en los escenarios educativos, en las prácticas culturales, en el discurso de los derechos y en los espacios de participación? Así mismo, en términos conceptuales ¿qué hay de la niñez con dis-capacidad, cuál es su lugar social o cuál es el lugar convencional del derecho al juego? y, desde la experiencia vivida, ¿cuál es el lugar habitado por quienes juegan y cómo se ha re-pensado la acción de jugar?

En consecuencia, los objetivos planteados para hacer estos recorridos investigativos fueron: 1) describir el lugar delimitado por la noción de discapacidad tal como circula en los servicios de rehabilitación, los escenarios de la educación, las prácticas culturales, el discurso del derecho y los espacios de participación; 2) conocer el lugar social que ha tenido la niñez con dis-capacidad y conocer el lugar convencional del derecho al juego, para explorar el lugar habitado por quienes juegan; 3) identificar el lugar re-pensado en términos dialogados para la acción de jugar; y 4) describir el lugar ocupado por el juego a partir de mapeos situados y de perspectivas teóricas (figura 0).

Figura 0. Dibujando los recorridos para llegar al lugar ocupado por el juego en la vida cotidiana de niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades



En la investigación ha sido posible dinamizar la construcción teórica, respaldada por investigaciones de María Rodó-de-Zárate, y la construcción metodológica, acompañada por investigaciones de Marián López-Fernández Cao. Mi deseo ha sido escuchar voces sentidas y recuperar experiencias compartidas por la niñez con dis-capacidades, así como comprender y re-pensar el lugar del juego en la vida cotidiana de jóvenes con dis-capacidades. Los recorridos geográficos, epistémicos y relacionales realizados me permitieron dibujar el espectro de lo vivido como base para adentrarme en los múltiples lugares descritos en este texto (anexo 1); un espectro que se ha ido transformando a medida que se fueron configurando sus elementos constitutivos (figuras 1-9).

Los lugares dejan ver y escuchar a los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes con dis-capacidad. Hoy cuentan con el respaldo familiar, comunitario y estatal tanto para crear un conjunto de seguridades básicas, como para disfrutar de unas capacidades propias de la acción de jugar. Pero desean disponer de las condiciones apropiadas para tener un buen vivir e intensificar su participación en corresponsabilidad con el mundo adulto, ahora “consciente de las múltiples identidades de los niños [y niñas] con discapacidad” (Berni Kelly, 2005: 262).

En este mundo adulto, la niñez y la juventud son categorías sociales permanentes si bien sus integrantes cambian constantemente, y el juego es un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos. Las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes son agentes sociales que participan de diversas maneras en la vida social y comparten el espectro de lo vivido, esto es, “la doble experiencia de vivir como un niño [una niña] y una persona con discapacidad, proporciona fuertes reflexiones teóricas sobre la vida con discapacidad” (Berni Kelly, 2005: 262), y determina el modo en que la vida cotidiana entra a configurar la acción de jugar en diferentes lugares.

Para avanzar... El lugar evoca un acto creativo...

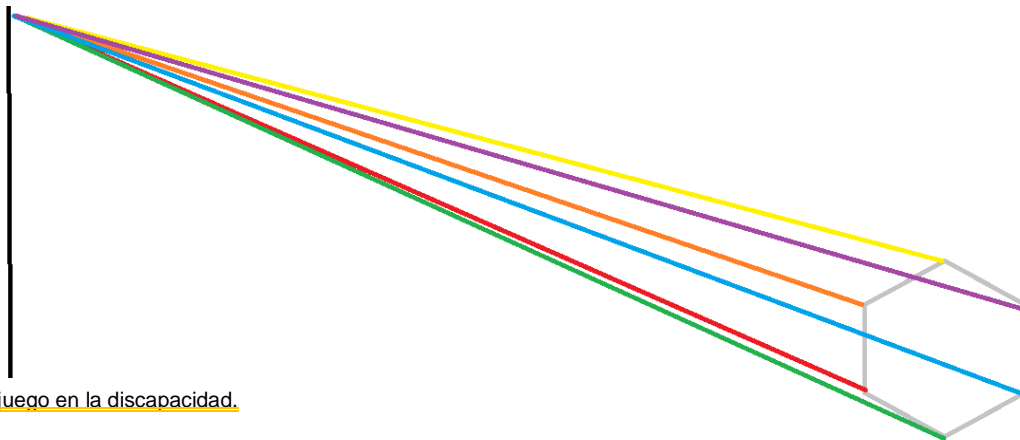
Y el pensamiento científico y la actitud investigadora se dieron cuenta de que sin la confianza en la razón, la capacidad autocrítica, la valentía de señalar aspectos nuevos, la confianza en uno o una misma, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, etc., el propio pensamiento científico y crítico no podría tener lugar...

Marián López-Fernández Cao, 2008: 6.

Pensar en el lugar evoca conceptualmente una noción física, geográfica, situacional y tangible; también señala un aterrizaje, un estar o una ubicación teórica. Para el interés de este trabajo la noción de lugar tiene una connotación subjetiva y simbólica en la medida que metodológicamente implica visualizarlo por la importancia del momento y por el acontecimiento vivido; es decir, por las experiencias que configuran una acción de juego en términos de *cuerpos, tiempos y espacios*. No implica una medida numérica pero sí da cuenta de presencias o ausencias de quienes juegan, recrea una relación donde se visibilizan ejercicios de poder y abre perspectivas para re-comprender sus elementos constitutivos.

Comprender el lugar ocupado por el juego a través del acto de *dibujar* las perspectivas y de mapear los *lugares* tal como son vividos por niñas, niños y jóvenes, es pensar en quienes, a partir de sus acciones, se disponen cotidianamente a ejercer el derecho a jugar. La noción de lugar representada también en la acción de dibujar me permitió transitar por una realidad investigativa teórica y vivida, pues, como lo plantea Marián López-Fernández Cao (2008: 9), “pocas acciones existen como el dibujo, para situarse ante lo que llamamos abreviadamente realidad, y tratar de conocerla”. Cuando opté por dibujar, hacer mapas de relieve y diagramar perspectivas teóricas me resitué ante el lugar de lo posible, el lugar del juego. Lo hice después de observar cuidadosamente lo vivido en los domicilios de cada criatura con la convicción de que “observar implica tiempo, detenerse y fijar nuestra atención sobre una parcela de esa realidad que hemos elegido” (Marian López-Fernández Cao, 2008: 9).

Los lugares contribuyen a la construcción de la identidad de las personas que los viven y significan con sus presencias. El lugar como una noción simbólica, figurada y creativa ha sido dibujado para relacionar contextos a través de líneas divisorias y establecer proporciones entre zonas siempre dinámicas. Al poner en juego la mente, la percepción, la experiencia y la emoción, recuerdo las palabras de Marián López-Fernández Cao (2008: 13): “todo en un tiempo y en un espacio suspendido, donde todo, por fin, es posible, y nada, por fin, definitivo, es espacio *de libertad* y de singularidad”. Por eso, después de observar una y otra vez lo vivido en la cotidianidad, opto por repensar lo dibujado considerando que con ello también realizamos complicadas operaciones mentales en un breve espacio temporal: seleccionamos, abstraemos, convertimos un mundo de tres dimensiones en movimiento y en color, en algo bidimensional, fijo y, muchas veces, monocolor. Estas operaciones están expuestas en la figura 1.



[El lugar del juego en la discapacidad.](#)

[El lugar de la niñez con discapacidad.](#)

[El lugar del juego... perspectivas desde el derecho](#)

[El lugar de quienes juegan.](#)

[El lugar del juego... dialogo de tres lugares.](#)

[El lugar del juego en la vida cotidiana de la niñez con discapacidad](#)

Figura 1. El espectro de lo vivido da cuenta de los diferentes lugares por los cuales ha transitado el juego en la vida cotidiana de la niñez con discapacidad para encontrar un lugar sugerente o emergente, visibilizar y dar otras posibilidades de lugar al juego, niñez con discapacidad, vida cotidiana a partir de diálogos representados en una metodología “Mapas de Relieve” la cual permitirá analizar y dar cuenta del lugar del juego.

La realidad observada con minucia sentida a través de la reflexividad (Dora Munévar, 2013) está aquí en las páginas de este texto en términos de lugares: estos contienen experiencias situadas. Ha sido una realidad abordada a través de acontecimientos y a través de cuerpos; es decir, mediante nuestra percepción, con nuestro sistema cognitivo, a través de actos de seleccionar, abstraer y sintetizar experiencias. Y, con la recomendación de María Rodó-de-Zárate (2014), decido transitar por distintos lugares porque me ofrecen la posibilidad de considerar otra estructuración de los hallazgos basados en recorridos geográficos y de vivir la apertura a otras perspectivas; estas me conducen a Iskra Pavez (2012) y a distintos números de la publicación periódica que circula en inglés *Disability & Society* (en especial el enlace de: <http://explore.tandfonline.com/content/ed/cdso-virtual-special-issue-childhood-and-disability/introduction>).

Los aportes de estas dos autoras constituyen una apertura a otras posibilidades de comprensión para este trabajo: con María Rodó-de-Zárate, dibujo mapas y hago mapeos. Continúo y afianzo el acto de graficar puntos relevantes y llanos que representen aspectos notables de la investigación vivida. A partir de esos puntos, siento que el desarrollo creador inscrito en el mapeo abarca una serie de experiencias y forman un prisma de perspectivas, así como otras formas de dibujar. Son los mapas de relieve que van tomando forma a través de lo vivido por niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades porque su presencia delimita las acciones de jugar mientras las interacciones situadas en el mundo niño, dejan escuchar otras voces encarnadas en experiencias situadas.

Con Iskra Pavez, recreo las perspectivas en un marco interpretativo ofrecido por la sociología de las infancias. Consciente he sido durante el proceso investigativo de que las voces infantiles no suelen ser escuchadas en las ciencias sociales ni reconocidas dentro de la sociología; y convencida de que la niñez y la juventud con dis-capacidades viven procesos de marginalización, acentuados por los modos de pensar y actuar desde los servicios de rehabilitación y en los

escenarios educativos, me dispongo a abordar el lugar ocupado por el juego en la vida cotidiana de la niñez con dis-capacidades. Cada lugar identificado trae a mi memoria las transformaciones registradas en la literatura investigativa, especialmente porque la teoría sobre la discapacidad se ha centrado en la actividad de la agencia de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, más que limitarse a considerarles meros objetos pasivos de cuidado, protección y acompañamiento (Patricia Brogna, 2009; Cajiao, 1997; María del Pilar Cruz Pérez, 2004; Davis, 2008; Diana Paola Gómez y Judith Obando, 2008; Pilar Lemus Espinosa, 2011; ONU, 2006, 1989; María Verónica Reina, et al., s.f.; Margarita Sierra, 2013; UNICEF, 2013).

Para reconocer... Niñas, niños y jóvenes...

El niño debe jugar y no debe darse cuenta que se está educando, para que cuando sea grande solo recuerde, de su paso por el jardín, que jugó mucho y fue muy feliz;

Froebel. 1926.

Recientemente ha habido un creciente interés investigativo por la niñez con discapacidades y ha aumentado la investigación centrada en las experiencias de la niñez y la juventud (Stephany Berinstein and Lilian Magalhaes, 2009; Clare Connors and Kirsten Stalker, 2007; Davis and Watson, 2001; Belinda Garth and Rosalie Aroni, 2003; Lindsey Hoogsteen y Roberta Woodgate, 2010; Berni Kelly, 2005; Johanna Olli, Tanja Vehkakoski and Sanna Salanterä, 2012; Vanessa Singh and Anita Ghai, 2009; Berni Kelly, 2005; Díaz, 2012; Margarita Sierra, 2013).

Estas alternativas que incorporan su presencia y sus voces no son más que formas de implementar los derechos de niñas, niños y jóvenes según lo dispuesto por la Convención respectiva, proclamada en noviembre de 1989 (Cillero Bruñol, s.f.; María Eugenia Danieli y Mariela del Valle Messi, 2012; Ligia Galvis, 2009; Liliana Patricia Mosquera y María Claudia Conrado, 2011; Dora Munévar, 2014;

Ofelia Roldán, 2006; Susana Villavicencio, 2007; Marisol Moreno, 2010; UNICEF, 2013; Pilar Lemus Espinosa, 2011; Iskra Pavez, 2012; Dora Munévar, 2014).

El artículo 2 de la Convención ya mencionada señala que son derechos inherentes a la niñez y la juventud sin discriminación por razones de raza, color, lenguaje, religión, nacionalidad, etnia u origen social, discapacidad u otra condición encarnada. Si bien padres y madres pueden proveer información acerca de la situación de niños, niñas y jóvenes, sus experiencias son muy particulares. Por eso, tanto las niñas y los niños como las jóvenes y los jóvenes con dis-capacidades procuran identificar los alcances de su participación en el mundo adulto; y lo hacen compartiendo (y a través de) sus múltiples experiencias situadas (Margarita Sierra, 2013).

De esta manera, durante la investigación, los encuentros periódicos con dos niñas, dos niños, una joven y un joven (cuadro 1) se convirtieron en escenario propicio para repensar el derecho al juego, los sentidos y significados de la acción de jugar, los lenguajes inherentes a la acción lúdica, y los modos socioculturales usados para reinventar los juegos mediados por el placer (Pavía, 2009; Uribe, 2009; Ivana Rivero, 2009; Valeria Emiliozzi, 2009; y Abad, 2008)³.

Cuadro 1. Grupo de niñas, niños y jóvenes participantes

NO.	NIÑA, NIÑO, JOVEN*	DIS-CAPACIDAD**	EDAD (AÑOS)	CÓDIGO
1.	Liz Montoya	Motora	9	☀
2.	Laly Salinas	Cognitiva	10	👉
3.	Linda Arias	Cognitiva	14	🎵
4.	Alejo Perdomo	Talla baja***	5	😊
5.	José Muñoz	Motora/cognitiva	11	👉
6.	Julián Mondragón	Motora/cognitiva	17	➤

³ La Terapia ocupacional se desplaza hacia la práctica centrada en la persona, y la literatura en Ciencia ocupacional está haciendo hincapié en la importancia del juego como un fin; pero se requiere mayor investigación para explorar lo que significa el juego para niñas y niños de diferentes culturas y regiones de todo el mundo.

*Nombres ficticios. **El guión marca una distancia con lo establecido por la CIF para hacer énfasis en las capacidades. ***De acuerdo con la legislación colombiana, y por demanda de las poblaciones, la talla baja se ha incorporado en el ámbito de las discapacidades para que las personas puedan ser titulares de derechos.

Con base en las observaciones y los registros del trabajo de campo (Margarita Sierra, 2013), lo mismo que en los debates compartidos en la Maestría en Discapacidad e inclusión social, principalmente en el Observatorio (2013), mis recorridos investigativos se fundamentaron en reconocer la presencia y la acción de niñas, niños y jóvenes porque sus experiencias dan cuenta del lugar ocupado por el juego⁴ en la vida cotidiana. Por eso mismo, este estudio incluye una especial atención a los modos de contactar a las familias para configurar el consentimiento informado (anexo 2), y a los modos de hacer la investigación para comunicar los hallazgos, sin dejar de reconocer que:

Existen investigaciones que han tratado de comprender el significado del juego desde la perspectiva de un niño ([Jenny] Veitch et al, 2006; [Heather] Miller-Kuhaneck, 2008). Se destaca la investigación sobre el tema general del juego, pero también las que incluyen teorías sobre su función y propósito ([Karen] Stagnitti, 2004). Las teorías del juego se agrupan en clásicas o modernas. Las teorías clásicas explican el propósito del juego, mientras que las teorías modernas se centran en el papel que tiene el juego en el desarrollo infantil ([Diane] Parham y [Megan] Primeau, 1997; [Karen] Stagnitti, 2004). Las teorías dominantes incluyen la modulación excitación (Berlyne, 1960), la teoría psicoanalítica (Freud, 1961; Erikson, 1985), la teoría del desarrollo cognitivo (Piaget, 1962) y la teoría sociocultural (Bateson, 1955). A

⁴ Desde la recuperación de los dos vocablos latinos que le dan origen en la lengua castellana (jocus y ludus), el concepto juego encierra en su construcción morfológica la potencia de expresar dos ideas: la de conocimiento aprendido, donde se filtra el concepto de regla, lo instituido, la actividad, el jocus, y la de incertidumbre, contingencia, la posibilidad de que algo suceda o no suceda, lo instituyente, la acción, el ludus (Ivana Rivero, 2009: 38).

partir de estas teorías, los beneficios del juego han sido identificados según su importancia para el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social (McArdle, 2001; Scarlett et al., 2005) (Stephany Berinstein and Lilian Magalhaes, 2009: 90).

Para recorrer... Mapas de relieve y perspectivas...

Una alternativa metodológica para conjugar las experiencias vividas ha sido la elaboración de mapas de relieve con aportes de la geografía de género. He procurado constituir recorridos que recogen las potencialidades de la interseccionalidad, una perspectiva que “puede entrever con anticipación los modos como las interconexiones entre categorías de diferenciación estructuran la estratificación de la vida social y originan distintas desigualdades entrecruzadas” (Zaira Carvajal, et al., 2014: 14). María Rodó-de-Zárate considera que un mapa es una nueva forma de recopilar lo vivido para analizar y, sobre todo, para visualizar los datos en términos interseccionales; teniendo en cuenta que las cartografías feministas son creaciones espaciales relacionadas (Karen T. Keifer-Boyd and Deborah Smith, 2007), donde los mapas actúan como metáforas listas para búsqueda, la ubicación, la disociación de experiencias y la exploración de las relaciones, el mapeo dibuja las formas de habitar el mundo; en una pedagogía feminista se interroga a través de estos como una matriz de poder/conocimiento, de relaciones de política y posición y una relación de las distancias relacionales; *“las distancias” son las relaciones donde se ubica o se halla mayor relieve, donde se encuentra o se cruza por un lugar de opresión o en su equivalente en un dis-confort, así como un lugar de alivio o confort.*

En estas creaciones espaciales relacionadas se hacen conexiones entre la política del conocimiento, los espacios, los lugares, los lugares que ocupamos, además los mapas provocan y evocan el cotidiano. El mapeo feminista hace posible las relaciones: explica las formas de las fronteras culturales, se cruzan y

las jerarquías del lugar se “normalizan”; hace visible las relaciones que pueden ser leídos por otros.

La interseccionalidad ha sido una de las más importantes contribuciones de las teorías feministas ya que permite la teorización sobre múltiples opresiones interrelacionadas; “de este modo da cuenta tanto de los ejes estructuradores de las diferencias como de la forma en que estas han sido naturalizadas/ jerarquizadas en las prácticas sociales e inscritas en las normativas institucionales” (Zaira Carvajal, et al., 2014: 14). Esta perspectiva aporta una comprensión más compleja y dinámica de lo social pues procura tener en cuenta tanto las relaciones como las estructuras de poder, reconoce las diferencias entre categorías identitarias, y devela sus conexiones para explicar las desigualdades sociales.

María Rodó-de-Zárate (2014) usa los mapas de relieve⁵ como herramienta para el estudio de las geografías de la interseccionalidad, ya que con ellos muestra la relación entre tres dimensiones determinantes: estructuras de poder (la dimensión social), experiencias vividas (la dimensión psicológica) y lugares (la dimensión espacial o las geografías). Al mostrar algunos ejemplos, demuestra cómo los mapas sobre lo social se mueven entre el alivio y la opresión, cómo lo psicológico se puede conjugar con la interseccionalidad, y cómo las geografías forman parte de la vida cotidiana. Esta última acepción queda conectada con los lugares y las perspectivas sin necesidad de usar las categorías analíticas del estudio de una manera fija, rígida e inflexible.

⁵ Según la autora, el nombre 'mapa de relieve' destaca dos de los significados que tiene en Inglés: “relief” como “distinto debido a que se acentúa” (Diccionario de Inglés Oxford 2008); dicha acentuación ocurre en las colinas, se muestra con las curvas que se levantan y señalan los lugares de opresión, los lugares donde se tiene una fuerte experiencia de miedo, control o discriminación. Y “alivio” como “eliminación del dolor, la ansiedad o la angustia” (Diccionario de Inglés Oxford 2008); ahora referido a los valles, a aquellos lugares donde las experiencias opresivas declinan, no producen estrés y culminan con lugares de atenuación.

Tomando la dimensión espacial como parte central del análisis, la autora muestra cómo la relación entre las estructuras de poder varía en función de los lugares y, también, cómo la formación de las subjetividades es un acontecimiento que se hace y se deshace a través de la vida cotidiana. Con los mapas de relieve, se puede abordar la investigación empírica en una perspectiva interseccional sabiendo que las categorías a analizar, aunque no están directamente representadas por cifras ni por distancias, aparecen de manera fluida, no rígida y no impuesta, siempre teniendo en cuenta las posiciones ocupadas por las subjetividades en diferentes estructuras de poder, los modos de relatar la experiencia vivida y los recorridos geográficos. Su conjugación sirve para analizar las relaciones constitutivas entre los lugares identificados e intensificar la comprensión de las relaciones de poder y la identificación de cómo (y dónde) las opresiones son registradas pero también transgredidas.

En otras palabras, la intención investigativa de mi estudio ha sido enriquecida por el análisis basado en la interseccionalidad que ayuda a pensar en cómo las estructuras de poder se relacionan entre sí, haciendo énfasis en el papel de la experiencia situada y del lugar ocupado por el juego en estos procesos vividos por niñas, niños y jóvenes en la cotidianidad. Por supuesto, “los análisis resultantes con esta perspectiva permiten intensificar la comprensión del orden socio-cultural del poder e, incluso, procuran develar la forma como se reconstruyen las subjetividades a través de la (re)composición masculino/femenino, blanquedad/ negritud, heterosexualidad/ homosexualidad, capacidad/ discapacidad (Zaira Carvajal, et al., 2014: 14). Con esta finalidad, me detuve en los principios que informan el mapeo y las perspectivas e hice un espectro marco de lo vivido en dos versiones (anexo 1).

El hecho de compartir experiencias con niñas, niños y jóvenes que están creciendo con una dis-capacidad me condujeron a otras perspectivas sobre la niñez con dis-capacidad, a las propuestas epistémicas, a partir de Iskra Pavez y de *Disability & Society*, y al lugar del juego, en torno a la Convención de los

derechos de la niñez y a la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. El artículo 31 de la primera, *constituye* la antesala para repensar los lugares ocupados por quienes juegan a fin de comprender sus experiencias vividas con las acciones de jugar. Estas fueron discutidas por el grupo triangular a través de una serie de encuentros organizados para dialogar acerca de los estudios sobre el juego, la acción de jugar y su no-lugar documentado en la investigación sobre discapacidades. Las experiencias situadas según las realidades vividas por las niñas, los niños, los jóvenes y las jóvenes constituirían el engranaje de los diálogos del grupo, más que la noción o definición del juego o su medición mediante escalas pre-determinadas.

La construcción de mapas de relieve y la visibilización de perspectivas. Un mapa de relieve es, según María Rodó-de-Zárate (2014), una propuesta metodológica o una manera de analizar los datos desde una perspectiva interseccional; a la vez es una forma de mostrar datos de manera visual. Cada mapa construye una imagen que muestra las diferentes experiencias que la gente vive en relación con diferentes lugares y de acuerdo con las diferentes estructuras de poder; y los mapas dibujados hacen visibles el dinamismo y la movilidad entre lugares configurados por experiencias vividas, de acuerdo con las diferentes estructuras que se cruzan para referir el lugar delimitado por la discapacidad.

La perspectiva se entiende como un concepto básico que remite a la manera de representar uno o varios objetos en una superficie plana con el fin de dar una idea de la posición, el volumen y la situación que ocupan en el espacio esos objetos con respecto al ojo de quienes están observando la escena. Por eso, cuando se empiezan a plasmar líneas sobre una superficie, visualizamos distintos planos y nos centramos en lo que queremos detallar en el dibujo haciendo énfasis en los planos relativos a nuestro interés. Los demás componentes o elementos constitutivos se van visualizando en perspectiva; es decir, se aprecian visual y simbólicamente más lejos cuando nos resituamos desde un punto central ubicado en el primer plano.

Para este trabajo, teniendo en cuenta el concepto enunciado y los lugares a la luz de Marián López-Fernández Cao (2008), la perspectiva es la manera de representar una o varias posturas conceptuales en un plano teórico en torno a la noción del lugar que ocupan los puntos de vista de quienes hacen investigación en torno al juego, más que a los sujetos que juegan. Ahí, hay un lugar principal y emergen otros lugares que están presentes más cerca o muy lejos del conocimiento socialmente disponible en la literatura más difundida, en relación con la niñez y la juventud con dis-capacidades (Dora Munévar, 2014).

La presentación de hallazgos. El lugar que recoge los antecedentes, pasa por los servicios de rehabilitación, entra a los escenarios educativos, es recreado por las prácticas culturales y está siendo monitoreado desde el lugar ocupado por las convenciones de derechos de la niñez y de las personas con discapacidades. Un lugar relevante le corresponde a las disposiciones relacionadas con los espacios de participación en la vida cotidiana de la niñez y de la juventud con discapacidades. Los apartados subsiguientes que configuran este texto, además de exponer el marco teórico, compartir los hallazgos y aportar nuevos conocimientos, contienen una serie de debates relacionales en torno al lugar social de la niñez con discapacidades y al lugar convencional del derecho al juego.

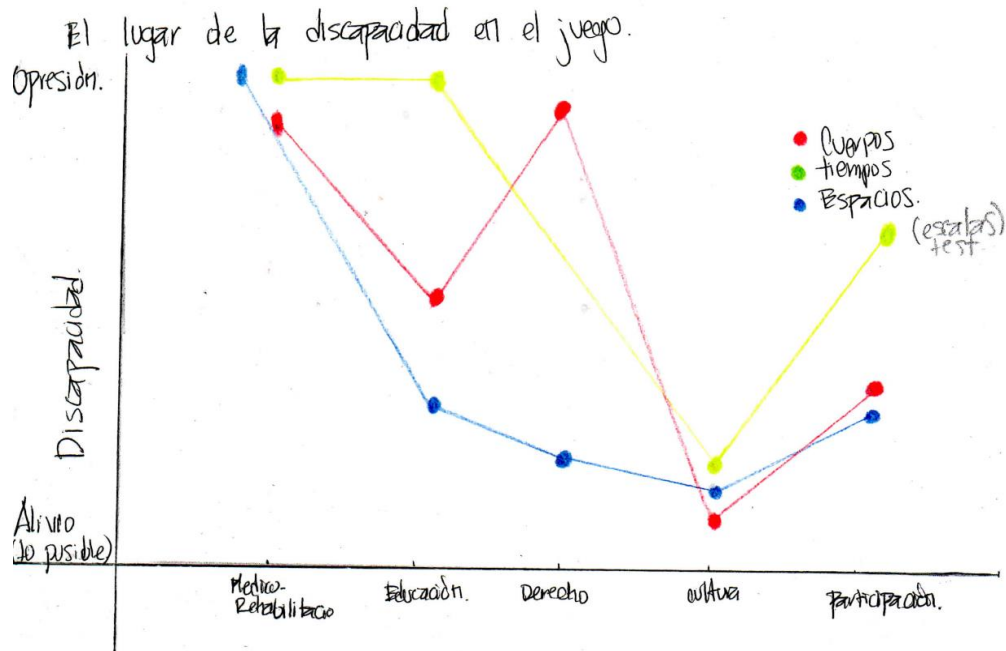
El texto incorpora una dimensión visual que busca ilustrar de otras maneras los hallazgos del estudio exploratorio realizado. Por eso reúne sus análisis en forma de mapas y figuras para señalar los distintos tipos de lugares identificados. Los mapas revelan las dinámicas de los lugares recorridos por niñas, niños, jóvenes mujeres y jóvenes hombres en su diario vivir. Las perspectivas y los mapeos vuelven sobre tres categorías determinantes para la comprensión de los lugares recorridos: cuerpos, espacios, tiempos.

Todos los apartados enunciados comienzan con un mapa de relieve para ilustrar los recorridos concretos haciendo énfasis en la presencia de niños, niñas y

jóvenes. Dichos mapas han sido construidos considerando como telón de fondo la vida cotidiana de los grupos participantes, y son de mi autoría reflexiva y comprometida con la niñez y la juventud, haciendo uso de aportes de la geografía de género, el dibujo, las artes y la geometría. Por esta razón sentida, muchos de ellos están elaborados a mano haciendo uso de papel, borrador y lápices de colores, y han sido anotados en la inmediatez para imprimirles las huellas de mi puño y letra; otros han sido trazados tomando la debida distancia de los hechos con ayuda de una herramienta informática frecuentemente usada por niñas y niños para dibujar: el *paint* de Windows.

LUGAR DELIMITADO POR LA DISCAPACIDAD

Mapa 1⁶. La discapacidad entre los servicios de rehabilitación y las posibilidades de participación



- De acuerdo a la literatura acerca de investigaciones en relación discapacidad-juego y teorías acerca de juego señalan el dominio en discapacidad desde paradigmas médico-rehabilitador donde "existe" variables que indican un lugar ausente para el cuerpo, el espacio y el tiempo de juego. Entre otras variables que se acercan también al dominio mediados por escalas, test de participación, donde el lugar del juego también parece ausente. Ya en la dimensión del derecho empieza a verse alguna posibilidad desde los espacios siendo aún el cuerpo un término acabado que se mantiene en un lugar cerca a la opresión. Tal vez esta más cerca al alivio la dimensión cultural o las miradas desde la cultura donde los cuerpos se acercan al alivio (lo posible), a un espacio (como lugar) para jugar. La relación con los objetos es ausente, sin embargo Oscar Diaz (2017) se acerca en una relación de co-construcción de lo posible,

⁶ inicialmente es una relación de lo que encontramos en el conocimiento disponible alrededor del juego y la discapacidad, con el objetivo de encontrar un lugar, ese lugar posible que se halla determinado por la presencia de un momento de juego el cual se ha configurado por los cuerpos, los tiempos y los espacios para comprender la acción de jugar (Observatorio Arte, lúdica y Discapacidad 2013).

Las personas mayores nunca comprenden nada por sí solas y es cansado para los niños tener que darles siempre explicaciones.

Antonie de De Saint Exuperi El principito. 1951.

La infancia y la juventud “son formas de ser persona” (Cillero Bruñol, s.f.: 4) pero también “son fenómenos socialmente construidos y variables en términos históricos” (Iskra Pavez, 2012: 81). Ambas constituyen épocas vitales para la formación de la autonomía personal, social y jurídica e, igualmente, configuran momentos para pensar ¿a qué da derecho el ejercicio del derecho al juego? Tanto las niñas y los niños como las jóvenes y los jóvenes con dis-capacidades son sujetos o, en términos de Touraine (cita en Ofelia Roldán, 2006), son “seres creadores de sentido y de cambio, e igualmente de relaciones sociales e instituciones políticas”. Según esta autora, con la titularidad de los derechos aparece el sujeto niño para resignificar el concepto de política y abandonar la perspectiva adultocéntrica imperante o, al menos, identificarla e interpelar sus implicaciones estructurales.

Al respecto, en el primer párrafo del preámbulo de la Convención de los Derechos de la Niñez, la noción de igualdad tiene presencia destacada al señalarse que “la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”; y en el párrafo tercero se hace énfasis en “que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en los instrumentos de derechos humanos de Naciones Unidas”. Ambos párrafos evocan reflexiones de Sen (2010: 21): “lo que pueden conseguir positivamente los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las posibilidades que brindan la salud y la educación básica”, es decir, en el ámbito de las discapacidades, las posibilidades que brindan los servicios de rehabilitación y los escenarios educativos.

La noción de discapacidad puede resultar en una invisibilización de las niñas y los niños, y en un silenciamiento de sus voces y sus experiencias, ya que predomina

la voz del mundo adulto para significar la vida de las y los jóvenes, las niñas y los niños. No obstante la existencia de este conflicto conceptual, a partir de esta noción, se toman las decisiones y se generan las situaciones o acontecimientos que configuran las experiencias de la niñez y la juventud con dis-capacidades. Si bien toda noción indica que es resultado de la acción de intérpretes sociales, también sugiere que el mundo adulto ha de hacer un mayor esfuerzo para comunicarse con el mundo niño y el mundo con dis-capacidades; sobre todo porque es indispensable a reflexionar sobre la relevancia de estas interacciones al hilo de los estudios de niñez, las teorías contemporáneas de discapacidad y la sociología de la infancia.

En los servicios de rehabilitación

Hablar de discapacidad aún conlleva una connotación médica y de rehabilitación; este concepto ha estado enmarcado y se entiende como un modo de calificar la funcionalidad del cuerpo y el desempeño biológico o síquico del individuo. Estos puntos de vista especializados, respaldados por el conocimiento científico, circulan en la vida cotidiana y hacen parte de los puntos de vista compartidos en la sociedad. En relación con la niñez y la juventud con dis-capacidades, además de esta clasificación o acto de diferenciación con el discurso médico, se suman las nociones adultocéntricas de diferencia y normalidad (Ofelia Roldán, 2006; Liliana Mosquera y Claudia Conrado, 2011; Iskra Pavez, 2012; Margarita Sierra, 2013; Dora Munévar, 2014). Con ellas se fijan unas identidades que han sido descritas a través de los rótulos o diagnósticos derivados de escalas, test o pruebas, y afianzadas mediante tratamientos e intervenciones orientadas por el referente único de la norma. Con ellas, el ser y el hacer de las personas clasificadas depende de estos calificativos que las descalifican. Con ellas, la relación juego ausente - discapacidad presente incide en las posibilidades de experimentar el juego que tienen la niñez y la juventud a su disposición.

En los servicios de rehabilitación se ha utilizado el juego como un camino para evaluar, aprender, estimular y recuperar unas condiciones que son problemáticas

en la vida cotidiana (Margarita Sierra, 2013). Las prescripciones lúdicas que se le han otorgado a cada individuo que asiste a rehabilitación se caracterizan por un enfoque médico-rehabilitador-individualista (Dora Munévar, 2013) basado en una perspectiva funcional, la de la Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Salud –CIF- (ONU, 2001). En el marco de la salud pública, la CIF, versión para niñas, niños y jóvenes (CIF-NJ) (OMS, 2007), ofrece una serie de funciones afines a la interacción entre niños, niñas y jóvenes con las familias y el ambiente en medio del discurso de los derechos. Estos derechos se derivan del interés superior del niño y la niña establecido en la Convención de 1989.

La CIF consta de dos partes. La primera da cuenta del funcionamiento y la discapacidad; esta señala dos componentes: las estructuras corporales y la actividad y participación. La segunda parte incorpora los factores contextuales con dos componentes: factores ambientales y factores personales. Con respecto a la relación rehabilitación-juego-discapacidad, en la CIF el juego aparece representado en los componentes de actividad y participación en el capítulo correspondiente a aprendizajes y aplicación del conocimiento, específicamente en el dominio de los aprendizajes básicos.

El juego entonces es una *actividad* resultado de la adquisición de las habilidades para jugar ya establecidas por el discurso experto, pero, en este mismo componente, el juego es parte del dominio de tiempo libre y ocio por ser una forma de participación e integración. Así mismo, en el dominio de las relaciones sociales, el juego aparece como una relación de interacción personal. Como parte de los factores contextuales, el juego emerge en el componente de factores ambientales (apoyos y relaciones), como una actividad apoyada por otros: personas adultas especialistas en una profesión que recurre al juego como estrategia terapéutica (cuadro 2).

Cuadro 2. El juego en la CIF

FUNCIONAMIENTO Y DISCAPACIDAD		FACTORES CONTEXTUALES	
Estructuras corporales	Actividad y participación	Factores ambientales	Factores personales
No hace referencia específica al juego.	<p>Capítulo 1. Aprendizaje y aplicación del conocimiento. Dominio. Aprendizaje básico.</p> <p>D155. Adquisición de habilidades: Desarrollar competencias simples y complejas en un conjunto integrado de acciones o tareas, para iniciar y completar la adquisición de una habilidad, como manipular herramientas o <i>jugar a juegos</i>. Incluye: adquisición de habilidades básicas y complejas.</p> <p>D920. Tiempo libre y ocio: Participar en cualquier tipo de <i>juego</i>, actividad recreativa o de ocio, tales como <i>juegos</i> y deportes informales u organizados, programas de ejercicio físico, relajación, diversión o entretenimiento, ir a galerías de arte, museos, cines o teatros; participar en manualidades o aficiones, leer por entretenimiento, tocar instrumentos musicales; ir de excursión, de turismo y viajar por placer. Incluye: <i>juegos</i>, deportes, arte y cultura, manualidades, aficiones y socialización.</p> <p>D750. Relaciones sociales. Relaciones sociales informales: Establecer relaciones con otros, como relaciones casuales con personas que viven en la misma comunidad o residencia, con compañeros y compañeras de trabajo o de juego, con estudiantes, y con gente con nivel cultural o profesional similar.</p>	<p>Capítulo 3: apoyo y relaciones.</p> <p>Este capítulo trata sobre las personas y los animales que proporcionan apoyo, tanto físico como emocional, a otras personas; así como apoyo en aspectos relacionados con la nutrición, protección, asistencia y relaciones, en sus casas, en sus lugares de trabajo, en la escuela o en el juego o en cualquier otro aspecto de sus actividades diarias.</p> <p>No abarca las actitudes de la persona o personas que proporcionan el apoyo.</p>	No hace referencia al juego

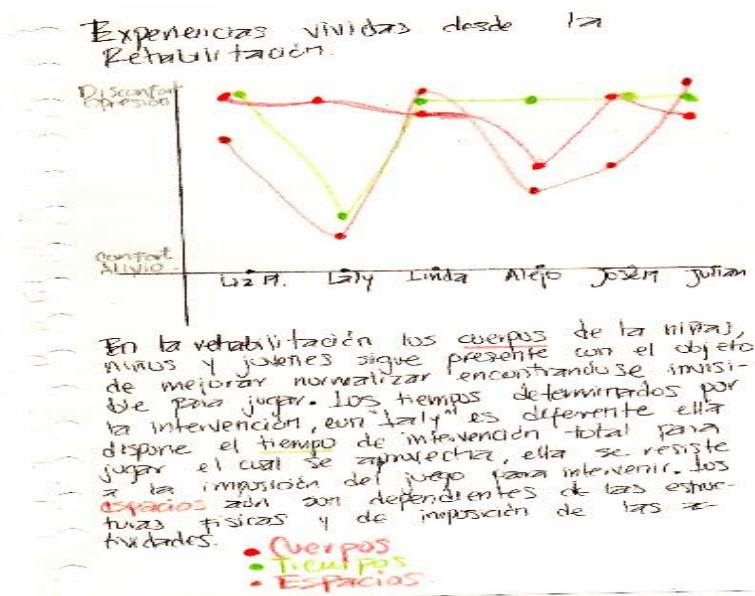
Fuente. Elaboración propia con base en la CIF

Ahora bien, en este sentido relacional derivado de la relectura de un instrumento de clasificación corporal, comprender el lugar del juego delimitado por la discapacidad en los servicios de rehabilitación, es comprender sus fundamentos desde una mirada funcionalista o desde la visión normalizante-asistencialista (Patricia Brogna, 2009: 180), descritas por quienes estudian las discapacidades humanas en perspectiva crítica (Dora Munévar, 2013). En todo caso, el juego se encuentra en una posición de actividad programada, con una serie de relaciones pre-establecidas de carácter terapéutico suministradas a través de apoyos expertos (proveídos por profesionales), para que los resultados puedan ser medidos con minucia según el referente normalizado.

De acuerdo con el mapa 1, el juego de la niñez con discapacidad suele ser medido en términos de percepciones y basado en paradigmas asistencialistas mediados por un mundo adulto, donde predominan las acciones de las madres, los padres, las mujeres y los hombres profesionales. Sin embargo, cuando se adopta un paradigma basado en las *capacidades*, el juego en la rehabilitación puede tener un lugar de posibilidades con las que la acción de jugar se viva según la diversidad para sentir, expresar y dar cuenta del espectro de lo vivido (mapa 2).

Desde lo vivido, el juego en la rehabilitación de la niñez y la juventud con discapacidad se encuentra, en gran medida, como una categoría dependiente que invisibiliza la alteridad para enfocarse en el tratamiento y en la actividad terapéutica; como un medio para valorar las estructuras corporales que se van a normalizar o con las que el cuerpo se adaptará; y como un medio para acompañar la participación que ha de ocurrir, un resultado clínico.

Mapa 2. Experiencias vividas desde la rehabilitación



Lisa Skaer, en su investigación *Percepciones de los niños con discapacidad que usan ayudas técnicas y la asistencia de sus compañeros en situaciones de juego* (2002); refiere que para jugar los niños y las niñas requieren la presencia de madres, padres o asistentes. El acceso a la zona de juegos también demanda la ayuda de las personas adultas. La autora señala que las ayudas se percibieron como una extensión del cuerpo infantil o juvenil para jugar, siguiendo claramente lo señalado en la CIF con respecto al juego como una actividad, apoyada para establecer relaciones con otros.

Siguiendo en el ámbito de la rehabilitación, Edna Chirivi, Liliam Urrego y Jenny Velandia (2012) realizaron una investigación sobre la construcción del juego por parte de niñas y niños con discapacidades físicas. Las autoras utilizaron los resultados de la aplicación de la ficha de Observación de comportamiento (1994-2009) y la entrevista a Padres [y madres] (1994); hicieron la caracterización del juego de tres niñas y de tres niños a partir de los planteamientos hechos por la Terapeuta ocupacional Francine Ferland⁷. Este trabajo otorgó mayor relevancia al juego libre sobre el juego dirigido y estableció la configuración del juego como un medio para repensar las capacidades requeridas en el juego.

Teniendo en cuenta que la *capacidad* humana se entiende como las libertades que tiene los individuos para optar por las alternativas asociadas con una vida de calidad. La capacidad refleja la vida de las personas para elegir entre diferentes formas de vida. En otras palabras *la capacidad es una expresión de libertad*. Esta capacidad le permite a las personas experimentar diferentes maneras de *ser*, lo mismo que de actuar y *hacer* cosas, bajo el resguardo de la idea intuitiva de una vida digna, de la dignidad del ser humano (Sen, 2004:19). En el sentido de libertades, el juego en sí mismo orienta la posibilidad de ser libre y espontáneo para *ser* en el juego y transformar el *hacer* de la rehabilitación no solo desde el

⁷ Autora del modelo Lúdico publicado en 1994 en Canadá.

funcionamiento, también desde las propias experiencias de juego y las acciones de jugar según las capacidades.

En los escenarios educativos

Mientras en los servicios de rehabilitación se despliegan los discursos médicos, en los escenarios educativos es preciso hacer alusión a uno de los clásicos de la sociología de la educación, sin olvidar las implicaciones de la medicalización de la discapacidad. Así, será posible comprender las dinámicas escolares vigentes. Para Durkheim, la infancia sería un período de crecimiento en sentido físico y moral durante el cual la niña o el niño están preparándose para entrar a vivir la vida adulta. Se trata de un concepto de niñez apoyado en una serie de saberes expertos sobre una infancia que se encuentra a la espera de la inculcación de “normas básicas para convivir en la sociedad” (Iskra Pavez, 2012: 84). Además, el modelo médico-rehabilitador-individualista, que se concentra en los impedimentos de cada individuo, suele alimentar documentos oficiales y políticas educativas dirigidas a la niñez y la juventud con dis-capacidad.

La política social en este campo termina homogenizando las vidas infantiles y juveniles dado que se interesa por asuntos pensados desde las perspectivas del capital humano y con las prácticas gerenciales. En el contexto institucional emergen y se sitúan las nociones discriminatorias de normalidad y diferencia sin importar el tipo o el tamaño de la organización escolar (especiales o regulares); y, en consecuencia, las experiencias vividas no solamente obedecen a las fuerzas estructurales que actúan sobre las escuelas y el profesorado, sino que también configuran las prácticas individuales y culturales de las personas (Patricia Brogna, 2009: 175), abarcando al mundo adulto, al mundo infantil y al mundo juvenil.

El juego en la educación no ha sido solamente una herramienta de aprendizaje escolar; también sigue siendo una estrategia pedagógica fundamental y determinante en el desarrollo cognitivo y la interacción de niñas, niños y jóvenes

con discapacidad. En este sentido, aunque la presencia del juego denota un poder en la educación también demanda respuestas a la pregunta siguiente: ¿acaso desde este punto de vista existe otro lugar para el juego que sea diferente al aprendizaje y a la socialización?

En la relación juego-educación se han planteado diversas teorías; todas ellas aluden a cuestiones relacionadas con el desarrollo. Este implica un cambio cualitativo que depende de las acciones de cada ser en la situación social en la que vive, destacando lo que el niño y la niña perciben y les interesa. *Cada edad* tiene una actividad destacada sobre la que se organizan las actividades del niño y la niña; por ende, cada niña y cada niño, se enfrenta a una serie de contradicciones que necesita resolver para estructurar el conocimiento de la realidad. En la mencionada relación se destacan la versión estructuralista propuesta por Piaget a mediados del siglo pasado o la versión constructivista con un enfoque socio-cultural asentada en lo que Vigotski llama “zona de desarrollo próximo”.

La versión estructuralista señala las implicaciones del juego en la formación de la inteligencia a través de inter-relaciones básicas “porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Las capacidades sensoriomotrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego” (Piaget, 1956). La versión constructivista indica que el juego es un mediador entre el aprendizaje y la realidad sociocultural en la que se vive puesto que los vínculos sociales forman parte de la propia naturaleza de los seres humanos, sobre todo porque la zona de desarrollo próximo hace referencia a “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la *capacidad* de resolver un problema de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la orientación de un adulto o en colaboración con otros niños más capaces” (Vigotski, 1988: 211).

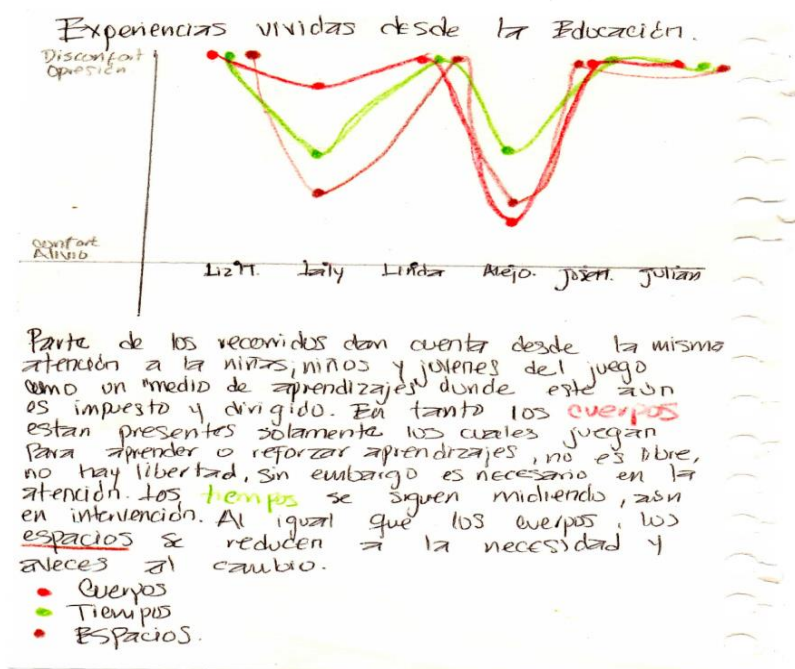
Patricia Sarlé, retomando a Vigostki, en su investigación *Juego y aprendizaje escolar* (2012), refiere que el juego y las actividades relacionadas con la socialización quedan relegadas a un segundo plano o relegadas a las salas que atienden a niños y niñas pequeñas, porque su énfasis se centra más en el desarrollo cognitivo y en las didácticas disciplinares. Con un enfoque comprensivo, la autora busca esclarecer las situaciones lúdicas observadas en las escuelas; se centra en las formas que asume el juego en el contexto de la escuela para, desde allí, abrir una puerta de acceso a las condiciones que la escuela ha de ofrecer si desea que se produzca el encuentro en el juego; si se desea que actúe como facilitador y escenario de confrontación de los contenidos de la enseñanza; si se desea que los marcos conceptuales del mundo cultural dialoguen con los conocimientos; o si se desea que las capacidades fundamenten la experiencia y la voz de la niña y el niño.

Pamela Richardson, en su investigación *La escuela como contexto social: patrones de interacción social de los niños con discapacidades físicas* (2002), describió el entorno social de la escuela, así como las características sociales y de interacción que presentan niños y niñas con discapacidad física con el fin de comprender los procesos interactivos que apoyan o inhiben sus interacciones sociales. Como resultados se identifican aspectos sociales que afectan a las interacciones inherentes a la reciprocidad; y se señalan las características de la interacción social en el juego, los efectos y la calidad de la participación adulta. El estudio apoya la necesidad de que las Terapeutas ocupacionales puedan enfocar las múltiples intervenciones para facilitar la socialización infantil en el ámbito escolar; por cuanto esta parece ser una forma de considerar que cada niño, cada niña o cada joven pueden dar cuenta de lo vivido desde sus propias experiencias situadas.

En una institución escolar, si bien el juego está circulando como un recurso de aprendizaje, también la niñez y la juventud con dis-capacidades llegan a la escuela para relacionarse con los saberes del mundo escolar y formarse como

subjetividades cognoscentes en medio de una red de significantes tramados en torno al déficit. Davis y Watson (2001), lo mismo que R. Khanna y Anita Ghai (2005), han revelado la forma como niños y niñas con discapacidades son afectados por los “discursos de ‘normalidad’ y ‘diferencia’ que circulan en las escuelas, e indican que estos discursos configuran tanto a los factores institucionales como a las prácticas culturales cotidianas. En palabras de Goodley (2007: 319), ‘el pensamiento del déficit rodea a la gente’ e influye en su ser niñas, niños o jóvenes mujeres y hombres con dis-capacidad (mapa 3).

Mapa 3. Experiencias vividas desde la educación

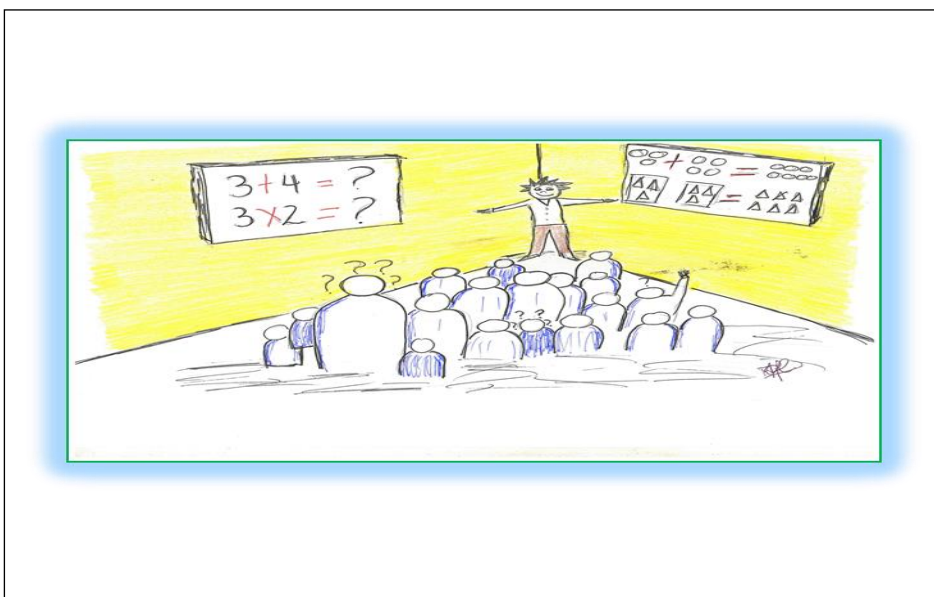


De acuerdo con lo anterior, el desarrollo humano de cada integrante del grupo reclama el reconocimiento de las capacidades y estas se visualizan como una posibilidad para ser ancladas en una clase de juego *emergente* paulatinamente con dos dimensiones: como lugar creativo para la construcción de identidades y

subjetividades y como lugar que puede convertirse en base para el cambio de imaginarios sociales con respecto a las dis-capacidades. Ante esta realidad, se reclama la incorporación de las experiencias de la vida cotidiana para comprender las dinámicas de los mundos juvenil e infantil, con sus interacciones frente al mundo adulto.

La figura 2, aunque realizada como parte de mis compromisos académicos en la Cátedra de Educación inclusiva, durante el año 2013 y, como parte de mis reflexiones acerca de la diversidad de aprendizajes, muestra unos caminos para disfrutar de la lúdica y, con la mediación de las capacidades, centrarnos en la acción de jugar más que en el aprendizaje a través del juego.

Figura 2. Es con todos y todas



A la vez, las mismas condiciones relatadas en concordancia con lo vivido cotidianamente, se convierten en una alternativa que exige la incorporación de las acciones de jugar como parte de los procesos de relación de la niñez con el conocimiento. Es un camino lúdico-crítico para develar los modos como se crean otras exclusiones dentro de la implementación de políticas inclusivas mediante la escuela, pues:

(...) a través de la comparación intercultural de datos etnográficos entre escuelas ‘especiales’ y escuelas ‘regulares’, [con su análisis] pudimos hacer visible una variedad de asuntos creadores de exclusión. Y presentamos datos relativos a niños y niñas con discapacidad como actores sociales con sentido crítico para hacer visible las críticas a la escuela compartidas por estos niños y niñas, e ilustrar la naturaleza fluida y cambiante de sus vidas dentro de los escenarios educativos (Davis y Watson, 2001).

Por consiguiente, es preciso estar alertas a los efectos sociales y escolares de las diferencias corpóreas ya que si “todo aquello que se distancia de un ‘cuerpo perfecto’ es percibido con desprecio” (La Fontaine 2002: 44; cita en Vanessa Singh and Anita Ghai, 2009: 131), el hecho de entramar estos conceptos con el lugar social de la niñez con discapacidad en la escuela, implica comprender cómo las prácticas culturales dan cuenta del juego en su sentido de acto creativo mediado por el movimiento real o posible a través de la imaginación. Este movimiento nos conduce nuevamente a Vigotski cuando establece que el juego es una actividad social recreada desde el lugar ocupado en la vida cotidiana por quienes juegan.

En las prácticas culturales

Mientras el hecho de comprender las experiencias infantiles relacionadas con el juego y la dis-capacidad, implica reconocer que “la construcción del *self* de niños y niñas con ‘discapacidad’ (específicamente en los casos de discapacidad física) vis-à-vis a niñas y niños ‘sin-discapacidad’ abarcaría y sería influenciado por diferentes factores que varían en términos de relevancia” (Vanessa Singh and Anita Ghai, 2009: 131), el hecho de comprender la relación juego-cultura implica afianzar otros marcos interpretativos sobre el juego y la acción de jugar. Dicha interacción busca ocuparse del juego simbólico, de la capacidad creativa, de la

imaginación y de la fantasía, en tanto que se manifiestan por igual en todos los aspectos de la vida cultural (Vigotski, 2005).

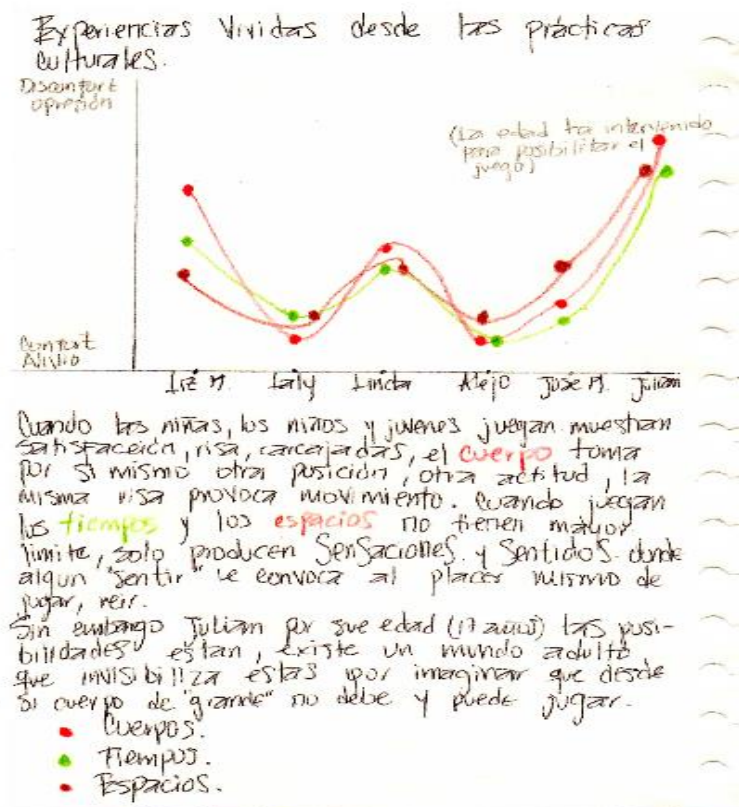
Al respecto, Huizinga (1949) describe y relaciona el juego como “toda cultura humana [que] brota del juego”, es decir, como un fenómeno cultural en la medida que “el juego traspasa los límites de la ocupación puramente física y biológica pues es una función llena de sentido”. Desde este punto de vista socio-cultural, el juego da lugar también a una posibilidad de *ser (incluso de hacer)* donde están implícitas las capacidades. Así mismo, si es una forma de actividad social, es una forma de otorgar sentido a lo social y es una forma de comunicar su función social, para este mismo autor, los alcances del juego se han de reconocer por las siguientes características:

1. El juego es antes que nada una actividad *libre*. El juego por mandato no es juego; el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello y en esto consiste la *libertad*.
2. El juego no es la vida corriente o la vida propiamente dicha, más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporea de la actividad que posee su tendencia propia; es así que todo el tiempo los niños buscan jugar; desde la experiencia se observa como los niños buscan escapar y cambiar sus rutinas y cotidianeidad buscando encajar.
3. El juego se aparta de la vida corriente por su lugar y su duración, se juega dentro de determinados límites de *tiempo y de espacio* (Huizinga, 1949: 20).

En este sentido, todo lo que nos rodea como parte de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la creación humana y remite a la imaginación y a lo simbólico. Si bien el juego y jugar se hallan incrustados en el contexto de la cultura, y por lo tanto, varían de acuerdo con las opiniones, los valores, las costumbres y la situación socioeconómica de las familias o personas significativas, es importante señalar que en la literatura especializada sobre el tema predomina una perspectiva occidental que oculta u opaca lo local.

Aquí, relacionando los recorridos epistémicos de Huizinga y Vigotski, emerge un lugar para el juego desde lo simbólico donde se entrecruzan el cuerpo, los espacios, los tiempos y los objetos con los que se juega (Margarita Sierra, 2013), y se reconoce, con Bazyk, et al. (2003), cómo la cultura Maya ha dado más valor a los roles de trabajo que a los del juego, pues este, aunque sólo se permite si no interfiere con sus obligaciones infantiles, las niñas y los niños siempre encuentran maneras de incorporarlo en sus vidas diarias (Stephany Berinstein and Lilian Magalhaes 2009). Este lugar ocupado por el juego da apertura a unas capacidades que se van tramando culturalmente a partir de las libertades del ser y desde lo simbólico (mapa 4).

Mapa 4. Experiencias vividas desde las prácticas culturales



Ahora bien, comprender la acción de jugar entre niñas, niños y jóvenes con discapacidad implica reconocer que todo el tiempo los niños y las niñas buscan jugar para cambiar los caminos de la cotidianidad, buscan escapar a través del juego como función cultural que da satisfacción y otorgar ideales de expresión y convivencia. Cada joven, cada niño y cada niña transforma algunos objetos y los convierte en su imaginación en otros con distintos significados, con este manejo de las cosas se contribuye a re-comprender la capacidad simbólica como se presenta más en la acción de jugar que en el juego *per se*, más “en primera instancia como un intermezo de la vida cotidiana, como ocupación en tiempo de recreo y para recreo” (Huizinga, 1949: 21).

En este sentido muchas de las reacciones de encuentro y desencuentro con el otro (las niñas y los niños o las personas adultas) van a estar sujetas o dadas por el momento de juego y los modos de jugar. Cada momento implica la presencia de cuerpos (niñas, niños, objetos de juego), tiempos y espacios, los cuales han sido distribuidos para incluir, pero pueden generar exclusiones silenciosas. Los modos de jugar convierten a estos encuentros-desencuentros en un acto “imprescindible para la persona como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea” (Huizinga, 1949: 21).

Díaz, en su investigación Co-construyendo nuevos mundos inclusivos a través del juego libre, con y para la diversidad infantil (2012), además de indagar conjuntamente con los niños y las niñas participantes, introdujo la búsqueda de resoluciones creativas y pudo reafirmar la individualidad para facilitar la expresión de emociones dentro de un entorno de juego. Con criterios del juego libre y con la resignificación de la realidad más próxima a lo vivido, se situó desde la investigación basada en las artes y la antropología visual, para expandir las acciones de jugar. En otras palabras, retomó la función cultural del juego para abarcar, sentir y significar la expresión y la convivencia en los términos de Huizinga y de Vigotski.

Releyendo estas interacciones conceptuales y empíricas, mi investigación evoca las experiencias situadas tal como fueron compartidas con sentimientos de compañerismo por jóvenes, niñas y niños a quienes visitaba en sus casas, colegios o barrios. Son jóvenes, niñas y niños que están en una constante búsqueda de reconocimiento al hacer presencia por medio del juego, “utilizando una silla y arrastrándola como un carro y tratando de hacer entender al mundo adulto que es un carro” (Alejo, Diario de trabajo de campo, 2012-2013). Para el mundo adulto el juego es molesto cuando no tiene propósito o cuando no se juega como se “debería jugar” (Margarita Sierra, 2013), por lo cual entra en el dominio o ámbito de la finalización del juego y de su negación.

Pero, también evoca que en el Decreto 470 de 2007, se considera la posibilidad de reinención en el contexto del “reconocimiento de la interculturalidad [que] se traduce en la valoración de las formas propias, diversas y heterogéneas que tiene la población con discapacidad para expresarse cultural y artísticamente y participar en la vida social” (artículo 23). Y con la reinención escuchamos las reflexiones de Valeria Emiliozzi o de Oscar Díaz. El primer grupo de investigadoras e investigadores, en *Jugar es re-inventar los juegos* (2009), señalan que el “juego” es una práctica corporal para poner en juego los saberes que circulan con la cultura. Díaz (2012) muestra otro camino para transformar la inclusión en escenarios donde la espontaneidad, las risas, los acercamientos, las sensibilidades e imaginaciones afloran en un momento y construyen una historia, una vivencia, que da cuenta de unos cuerpos con capacidades e invita a establecer la interacción con los otros, con las otras y consigo.

Ahora, cuando recuerdo nuevamente la Cátedra de Inclusión educativa (2013) y lo conjugo con el artículo 23, es preciso reafirmar que las prácticas culturales relacionan permanentemente distintas culturas “en un proceso dinámico en el que se influyen y transforman mutuamente”. Así, estoy a pensar que **el juego es el juego** y que cada niña y niño lo experimenta con sus capacidades diversas. A la vez, estoy percibiendo que se trata de ese sentido inherente a la re-inención de

los juegos, “entendiendo [lo que hay] más allá de la historia corporal de cada uno”, planteada por Valeria Emiliozzi (2009), para darle un lugar propio a la co-construcción propuesta por Díaz (2012), como una forma de reconocer lo vivido para posibilitar, crear y transformar el contexto inmediato, al hilo del discurso de los derechos tanto de la niñez como de las personas con dis-capacidades.

Para afianzar estas prácticas culturales, es importante ubicar el juego también en un tiempo de recreación, de “diversión”⁸, o manera de ocupar un tiempo libre en un espacio y con una historia corporal propia (sea dis-capacidad, edad, género), sabiendo que esta transita en la diversidad para dar respuesta al placer de jugar (Abad, 2008). Lo mismo que en la acción de jugar, es decir, en la actividad diseñada con reglas que indican lo permitido y lo prohibido o en las acciones de quienes juegan.

Mientras que como una ocupación o como un quehacer se presenta en el “hecho” de la práctica, la acción de jugar indica la existencia de un “formato socialmente reconocido como un juego” (Ivana Rivero, 2009: 36). Durante el juego libre ese tiempo no tiene fuerza en sí mismo pero se visibiliza en la subjetividad del tiempo vivido, es decir, también se halla en el lugar previsto para el juego por cuanto “el juego para la niña y el niño constituye un mundo imaginario, un mundo mágico, que sin embargo se vive como una realidad” (Uribe, 2009) o, incluso, la instauración de tal lugar “dependerá de la presencia o no de un nuevo sentido que va construyéndose en la acción a medida que suspende todo motivo o razón que explique dicho proceso” (Ivana Rivero, 2009: 36).

En la medida que el juego abre debates no solo para pensar en satisfacer la necesidad de recreación y uso del tiempo libre, sino para disfrutarlo plenamente con otros (Pavía, 2009), se afianza su ejercicio como un derecho cultural a través

⁸ Diversión: para la etimología es “harto significativa” ya que conlleva a la representación de alejarse de algo, ir hacia otra cosa y refiriéndose específicamente al juego subraya que, de una manera genérica amplia “ es la forma de la diversión”

de la acción de jugar. Así, “en el mundo mágico del juego se presentan algunas condiciones de justicia, equidad, libertad que pueden convertir el juego en un medio” (Uribe, 2004:217, cita en Uribe, 2009) para re-conocer capacidades, imaginar, construir y co-contruir (Díaz, 2012) escenarios y acciones diversas de jugar, en un sentido natural, libre, espontáneo y no impuesto; tales posibilidades dan cuenta de sentidos, emociones, transformaciones, expresiones lúdicas y nuevas exploraciones a mundos y personajes que cobran vida desde una comprensión cultural, lúdica y artística para significar y re-inventar la acción de jugar.

En el discurso de los derechos

Díaz propone un espacio de juego libre que incentive el placer, la creación, el encuentro y el reconocimiento entre niños y niñas diversos y las y los acompañantes del momento, un espacio de juego creado, que se visibiliza, donde hay presencia de risas, de satisfacción, esto es, donde se despliega la acción de jugar como uno de los derechos, o atributos de las personas, que es inalienable para todo tipo de poblaciones. En este sentido, el disfrute de los derechos abarca tanto su goce formal como las condiciones de su realización plena; y su ejercicio se activa a través de las diferentes formas de lenguaje desplegadas por los seres humanos.

En otras palabras, mientras el enfoque de los derechos humanos permite organizar otras políticas públicas para la infancia, a fin de retomar y tener en cuenta los intereses de la niñez y su participación en la sociedad, la Convención sobre los Derechos de la Niñez ha sido reconocida como el primer instrumento internacional legalmente vinculante porque incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales⁹, a la vida cotidiana

⁹ Los instrumentos internacionales y las leyes reconocen a todas las personas como titulares que gozan de una protección específica de sus derechos. Estos se encuentran en instrumentos especiales y también en diversos instrumentos generales de derechos humanos, tanto de alcance

de la niñez. En este ámbito, el derecho al juego ha tenido diferentes miradas, con pocos referentes a la niñez y a la juventud con dis-capacidad, ya que sus análisis t toman a la niñez, a la juventud y a la discapacidad como categorías separadas; el derecho al juego parece implícito en una dimensión específica en unos derechos abstractos, y la niñez con dis-capacidad apenas está emergiendo en una relación conceptual directa. Los referentes inmediatos para el caso colombiano remiten a los criterios constitucionales y a los tratados internacionales subyacentes a las políticas públicas.

Desde el referente constitucional. En la constitución política de Colombia(1991) en su artículo 12 contempla:

Todo menor que padezca de deficiencia física, mental o sensorial, tiene derecho a disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad y a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr en lo posible su integración activa en la sociedad.

Y en su artículo 13 se hace énfasis en reconocer que:

Todo menor tiene derecho al descanso, al esparcimiento, *al juego, al deporte* y a participar en la vida de la cultura y de las artes. El Estado facilitará, por todos los medios a su alcance, el ejercicio de este derecho.

universal como regional. La Declaración Universal de Derechos Humanos; los Pactos de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, son un buen ejemplo de ello. También en el sistema Interamericano, la Convención Americana de Derechos Humanos, conocida como Pacto de San José de Costa Rica, de 1969 contempla normas especiales para la infancia. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

Este referente constitucional posiciona a la niñez y a la juventud con discapacidad en el goce de derechos fundamentales, sin embargo, cabe anotar que la noción constitucional encarnada en una discapacidad visible en los cuerpos que “padecen deficiencias”, remite al modelo médico-rehabilitador-individualista. no obstante esta restricción en el discurso, la misma ley de leyes señala que el ejercicio de los derechos culturales está relacionado con el juego, el esparcimiento y las artes en igualdad de condiciones y bajo idénticas oportunidades para niñas, niños y jóvenes habitantes del territorio nacional.

Desde el referente de los tratados internacionales. De un lado, los derechos de la niñez y la juventud incluyen de manera explícita el derecho al juego, como se lee en el artículo 31 de la Convención respectiva:

1. Los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas *propias de su edad* y participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los estados partes respetaran y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

En este sentido, y como el ejercicio de los derechos de niñas, niños y jóvenes va transformándose a medida que se desarrollan sus facultades, es indispensable el apoyo de madres, padres o demás responsables, tanto como lo es la presencia activa del Estado. La jurisprudencia y la doctrina dicen que se trata de una autonomía progresiva con matices particulares emergentes a lo largo de la infancia y la juventud:

Recapitulando, de la necesidad de proteger el desarrollo de la autonomía progresiva del ejercicio de los derechos de la infancia, se

derivan las funciones parentales de orientación y dirección y los subsidiarios poderes del Estado. Igualmente, de la consideración del niño [y de la niña] como sujeto de derechos y del principio de la autonomía progresiva se desprende que el niño [y la niña] es también portador [portadora] de una creciente responsabilidad por sus actos, que permitirá no sólo afirmar que la infancia y la [juventud] son destinatarias de las normas prescriptivas y prohibitivas del ordenamiento jurídico, sino también que pueden, según su edad y la evolución de sus facultades, constituirse en responsables de sus actos ilícitos (Iskra Pavez, 2012: 86).

De otro lado, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, si bien no relaciona de manera directa el juego con relación a la niñez, en el artículo 30 contempla la *participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte*:

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: 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 (art. 30).

Desde el referente de la política pública. Considerando que las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes son titulares de los derechos fundamentales plasmados en las constituciones, y que dicha titularidad implica el reconocimiento de la persona como persona que detenta derechos, despliega acciones y goza de sus efectos materiales y simbólicos, según el momento del ciclo vital en que se encuentre su titular y sin condicionamiento alguno respecto al medio de

comunicación utilizado, es preciso señalar que la libertad de expresión engloba el derecho a compartir información a través de distintos mecanismos y con fundamentos en distintas políticas.

Por un lado, la Política pública de discapacidad para el Distrito Capital evoca los múltiples debates que se materializaron en el año 2007¹⁰. El capítulo III se centra en la dimensión cultural y simbólica necesaria para su implementación; y el artículo 25 señala el turismo, la recreación y el deporte como medios para materializar derechos culturales, también se busca *“garantizar que las instituciones educativas tengan espacios de esparcimiento donde las personas en condición de discapacidad puedan realizar actividades físicas, tanto deportivas como lúdicas”*. En *“una estructura basada en el pluralismo, la libertad y el respeto por las diferencias individuales y colectivas, se busca acompañar la confluencia de intereses comunes para configurar una ciudadanía activa y para vivir la democracia en el plano político, social y cultural de tal manera que se garantice el reconocimiento de la diversidad y de la interculturalidad”* (Alejandra Ramírez y Paula Bastidas, 2011: 109), señaladas en el artículo 23 del Decreto 470 de 2007:

(...), la PPDD¹¹ debe: a) Promocionar por medio de diversas estrategias, el fortalecimiento y reconocimiento de la identidad cultural y lingüística específica de las PCD¹² y sus familias basadas en una identidad positiva y en la toma de conciencia de las personas en esta situación. b) (...). c) Garantizar los espacios y mecanismos para que la población con discapacidad y sus familias puedan representar sus distintas sensibilidades y modos de expresar sus sentimientos y pensamientos mediante diversos formatos, soportes y tecnologías. d) (...). e) (...). f) Garantizar que las mujeres con discapacidad se integren

¹⁰ Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). Decreto 470 de 2007 (Octubre 12). Política pública de discapacidad para el Distrito Capital. Bogotá sin indiferencia. Sistema Distrital de Discapacidad.

¹¹ Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital.

¹² Persona con discapacidad.

como parte de un colectivo aliviando prejuicios sociales ligados al género y a la discapacidad, tratando de comprender su realidad de desigualdad en una serie de dimensiones y contextos (art. 23).

Por otro lado, la Política pública para la primera infancia (CONPES 109 de 2007)¹³ desde la perspectiva de desarrollo humano y con el concepto de equidad, incorpora tanto la calidad de vida como la inclusión social para la ampliación de oportunidades y capacidades de las personas. La equidad y la inclusión social hacen parte de sus principios rectores, acompañan el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales titulares de derechos e identifican como función del Estado la construcción de las condiciones sociales básicas que permitan garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos durante la infancia, o su restitución cuando hayan sido vulnerados, haciendo énfasis en el respeto e inclusión de la diversidad étnica y cultural, así como en la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que se basen en ellos:

En sus páginas la Educación Inicial “tendrá como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia y orientaciones pedagógicas, las cuales favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos, el papel de la familia, el afecto y la promoción del buen trato” (CONPES, 2007: 30, cita en Galeano, 2011: 46).

De acuerdo con los ámbitos delimitados por estas dos políticas, emerge la necesidad de considerar el lugar social de la niñez con dis-capacidad, además de remitir a los derechos fundamentales y de dar cuenta de acciones que generen respeto y acrecienten la responsabilidad estatal. En síntesis, y siguiendo aportes

¹³ Consejo Nacional de Política Económica Social, CONPES (2007). Política Pública por la Primera Infancia: Colombia por la Primera Infancia (Documento 109). Bogotá D.C.

de Pavía, en *El derecho de niñas y niños a jugar* (2009), es prioritaria la necesidad de vivir la recreación y de disponer del *jugar no como una necesidad sino como un satisfactor*. De esta manera, cualquier actividad lúdica, ya sea libre o espontánea, que permita diversión y satisfacción para cada niño o niña, requiere de un reconocimiento social según el momento en el que ocurra, sobre todo en escenarios propiamente lúdicos como los que ofrecen el colegio o el parque comunitario para experimentar el juego “como movimiento oscilatorio entre entendimiento e imaginación, aquella tendencia a crear sentido que mejor se expresa en el verbo realizativo jugar” (Ivana Rivero, 2009: 37).

El juego y la interrelación con la niña, el niño o las y los jóvenes con discapacidades se altera socialmente porque prima el juego de los “otros”, ese con mayor valor y reconocimiento en el cual no cabe el aporte de “ellos”, ni su participación e intercambio en igualdad de condiciones; es decir, se les niega el derecho a jugar dispuesto en la Convención de los Derechos de la Niñez: “*todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas*” (ONU, 2006). La separación entre “ellos que no juegan” y “quienes juegan” marca la discusión pero sin reconocer que las capacidades diversas permiten comprender el juego compartido por niñas, niños y jóvenes con discapacidades, lo mismo que emprender otras acciones de jugar ampliando su participación en el mundo social.

En los espacios de participación

La participación está relacionada directamente con la noción de cultura y de derechos, sin embargo esta se presenta como entrelazados con otros funcionamientos en términos de barreras o facilitadores, según las advertencias de la CIF. En esta clasificación internacional se define la participación como el acto de involucrarse en una situación vital (CIF, 2001: 14), y se refiere como parte

de las actividades realizadas, sabiendo estas soportan las limitaciones y las restricciones propias de la rotulación impuesta.

La participación, entendida como un proceso inacabado que abarca la autorreflexión, la autodeterminación, la identificación, la discusión y la toma de decisiones personales y grupales, se va formando en-medio-de, con la presencia en el mundo común; es decir, con la inserción de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la pluralidad y a partir del ejercicio del derecho a jugar (Dora Munévar, 2014). A medida que las tramas sociales y simbólicas subyacentes en esta pluralidad son intensificadas por medio de las redes generacionales e intergeneracionales que favorecen el ejercicio de los derechos culturales desde la primera infancia, la práctica del derecho al juego a lo largo de su desarrollo ayuda a niñas, niños y jóvenes a activar su ciudadanía y les prepara para dejarse ver y hacerse escuchar en la sociedad.

La Convención de los Derechos de la Niñez incluye los derechos de participación y autonomía como una clave para vivir en la pluralidad (Dora Munévar, 2014). Su materialización ocurre con el acto de expresar opiniones y el hecho de reconocer al otro y a la otra por su disposición a escucharle, con el acto de proporcionar pronto la información requerida o con el acto dirigido a fomentar la libertad de asociación. En todo caso, los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes tienen derecho a expresar libremente sus opiniones y a manifestar su punto de vista en relación con cuestiones que afecten su autonomía como sujetos o seres que entretejen significados en la vida social, económica, religiosa, cultural y política.

Bourke Taylor (2009), desarrolla una escala de participación y asistencia (EPA) para el juego y las actividades de ocio de niños y niñas; el objetivo fue describir el desarrollo y la evaluación psicométrica de la Escala de Participación y Asistencia (EPA). Esta EPA mide la asistencia que un niño en edad escolar con discapacidad requiere para participar en actividades lúdicas y de ocio desde la perspectiva de la persona encargada de su cuidado. El estudio concluyó que la

EPA se constituye en una herramienta psicométrica altamente informativa para el trabajo profesional porque mide la cantidad de asistencia proporcionada por las personas que cuidan (padre o profesor, madre o profesora) a un niño o a una niña con discapacidad para que se interesen en participar en el juego y la recreación. Por eso mismo, la escala puede utilizarse como una medida de resultado, lo mismo que para evaluar y predecir la cantidad y el tipo de asistencia ofrecida por las familias si se desea facilitar la participación directa en un aspecto importante de la vida diaria del niño, la niña, el joven o la joven.

Siguiendo en el mismo contexto, Lindsey Hoogsteen y Roberta Woodgate (2010), analizaron el concepto de participación en el juego de niños y niñas con discapacidad utilizando los ocho pasos propuestos por Lorraine Walker y Kay Avant (2005). Con base en conceptos de participación vinculados a la ciudadanía, el desarrollo infantil, la publicidad, la política y la Convención de los derechos de la niñez, concluyeron que la participación de niñas y niños con discapacidad requiere del acompañamiento de alguien, una tercera persona, para favorecer y sentir la inclusión. Esta afirmación genera una nueva pregunta: ¿podría haber inclusión y participación en el juego de niñas y niños con discapacidad, sin el requerimiento de tal acompañamiento? En este estudio, se halla la posibilidad de jugar y vivir la inclusión con un apoyo diseñado para cumplir de cierta manera el objetivo del juego pero no hay libertad para desplegar un modo individual de jugar; está predominando un juego impositivo desde el mundo adulto para *manejar* la participación dejándose de lado los escalones intermedios y los escalones superiores de la escalera propuesta por Hart.

La escalera de participación de este autor abarca varios escalones (Liliana Mosquera y Claudia Conrado, 2011)¹⁴. Los primeros tres escalones (1 a 3)

¹⁴ Con la metáfora de la escalera, el autor hace un acercamiento a la realidad cotidiana vivida por las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes para hacer visibles sus actos y sus palabras enmarcados en la corresponsabilidad social y activa de sus familias o en los escenarios sociales

comprenden la participación manipulada, que convoca a las niñas y a los niños para realizar acciones que solamente responden a intereses ajenos; la participación decorativa, que ocurre cuando se incorpora a los niños y niñas como grupos beneficiarios de alguna actividad (con frecuencia como personas carentes o dependientes, negándoles la posibilidad de ser reconocidos por su potencial en la esencia de su ser); y la participación simbólica o solo aparente, que desconoce su capacidad para establecer sus propios criterios frente a un tema específico.

En los siguientes cinco escalones (4 a 8) los grados de participación pasan a construirse colectivamente. En el primer nivel real, la participación es asignada pero informada porque dispone la vinculación a una determinada actividad con la debida información. La participación con información y consulta, o segundo nivel real, requiere que quienes hacen la convocatoria como agentes externos de desarrollo informen y consulten a niños y niñas sobre su deseo de estar ahí, reconociéndoles como actores fundamentales con voluntad y criterios claros en la toma de decisiones. La participación en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población, ofrece un espacio para la acción pensada por agentes externos de desarrollo, pero compartida con niñas y niños; supone su incorporación para pensar prácticas reales de su interés y convoca a niños, niñas y jóvenes a analizar sus necesidades para buscar alternativas de solución de acuerdo con sus propios criterios.

Hart (2005) considera que estas experiencias de participación hacen parte de la formación de la ciudadanía activa entre niños, niñas y jóvenes. Con énfasis, manifiesta que dicha formación permite a las personas involucrarse y pronunciarse en las decisiones que afectan sus vidas; les obliga a incorporar las normas, leyes y reglas culturales vigentes tomando distancia de sus bases excluyentes; les asegura el reconocimiento de la diversidad poblacional; y les

donde ocurren las primeras iniciativas democráticas. Por ejemplo, en la escuela, para acompañar las acciones exploratorias, críticas y lúdicas emprendidas en la búsqueda de conocimiento, y en las demás instituciones sociales que brindan espacios para el reconocimiento.

convoca a fortalecer su presencia en-medio-de la colectividad. En todo caso, con la relación juego-participación pueden definirse las interacciones vividas por cada criatura para construir autonomía; puede romperse la invisibilización de la niñez con dis-capacidad sin agotar las posibilidades creativas de la niñez y sin enmarcar sus acciones según roles y capacidades “normales”. En este sentido, las disposiciones de la Convención de los Derechos de la Niñez relacionadas con la autonomía y la participación, y según Dora Munévar (2014):

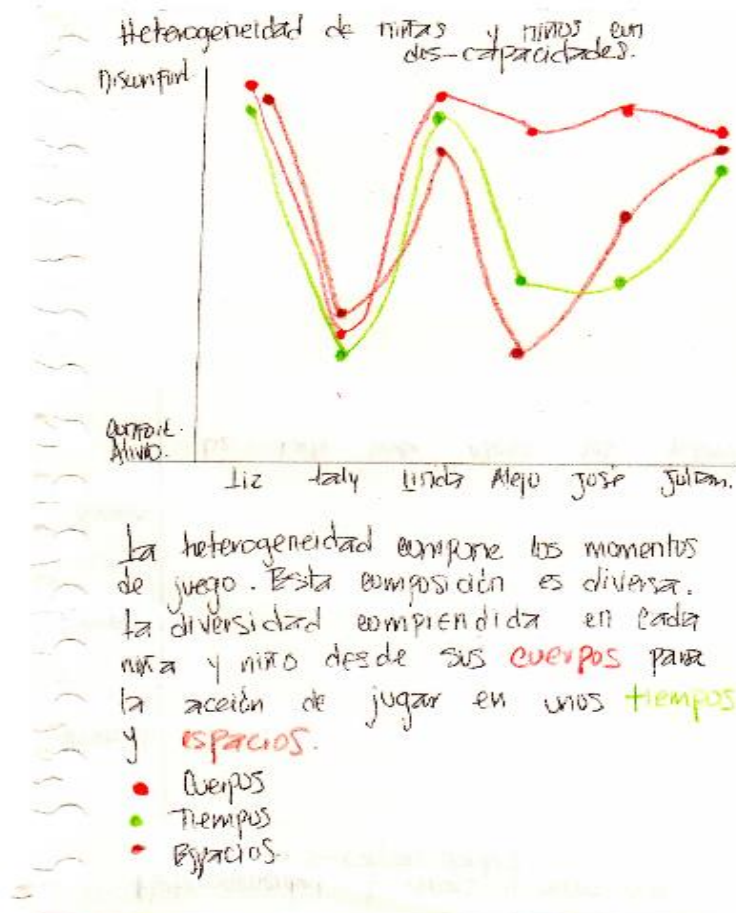
- ✓ Convocan al mundo adulto para que se detengan a escuchar las opiniones de niñas, niños y jóvenes antes de tomar decisiones que afecten sus vidas (artículo 12). Este artículo no interfiere con el derecho de madres y padres y su responsabilidad a la hora de expresar sus puntos de vista sobre cuestiones que afecten a hijas e hijos.
- ✓ Reconocen que la participación constituye un proceso. Cada individuo se involucra a este proceso de acuerdo con los momentos e intereses de su ciclo vital. La formación de opiniones y la capacidad de expresarlas, defenderlas y responder a sus implicaciones se desarrolla con la edad y se transforman a medida que se inmiscuye en las distintas decisiones del ámbito familiar, cultural, legal o administrativo.
- ✓ Procuran ampliar las experiencias para el ejercicio de la participación como derecho mediante la escucha y la receptividad de sus opiniones, reflexiones y actuaciones en un ámbito de responsabilidad para mantener el reconocimiento de los derechos, las libertades y la reputación de las demás personas: infantes, jóvenes o adultas, cercanas o desconocidas.
- ✓ Intensifican sus diálogos o conversaciones con las niñas, los niños, los jóvenes y los jóvenes que ejercen sus derechos con autonomía y libertad. La comunicación aquí es entendida como una construcción colectiva de sentido, siguiendo a Habermas, más que limitarla a lo que se dice con el

lenguaje articulado/hablado o mediante escritura. Incluye todas las formas de comunicación humana.

Por supuesto, la convocatoria a hacer esta clase de tránsitos reflexivos en torno al ejercicio del derecho al juego exige un proceso de formación y acompañamiento en relación con el conocimiento de los derechos y con la titularidad de la ciudadanía. Para ello es clave ubicar el lugar social de la niñez y la juventud con discapacidades, lo cual comienza a partir del compromiso de recorrer el camino que conduce hacia el pleno goce de los derechos reconocidos en las Convenciones internacionales, e integrados a las legislaciones nacionales, a la luz de las acciones de jugar pues “es el propio hacer lo que lo moviliza a sentirse entre-tenido, contenido entre los polos de la tensión emotiva, entre el éxtasis y abandono en palabras de Huizinga (2000), es permanecer en el equilibrio perfecto oscilando entre la creación y sostenimiento de un estado de fascinación, y la vuelta repentina a la realidad, a recuperar el estar siendo de la vida diaria” (Ivana Rivero, 2009: 39).

LUGAR SOCIAL DE LA NIÑEZ CON DISCAPACIDAD

Mapa 5¹⁵. La heterogeneidad de la niñez y la juventud con dis-capacidad



¹⁵ Cada niña, niño y joven es un mundo posible y co-construido en la diversidad (Oscar Díaz, 2012) de sus cuerpos, cada cuerpo relata una historia; una historia de juego que se compone y se crea; la acción de jugar en sí misma implica un cada uno, así como la heterogeneidad, la individualidad, sin embargo la diversidad de los cuerpos para jugar se releva aún lejano, los espacios buscan el llano, el confort, intenta acercarse cada niña, niño y joven a la acción de jugar. Sin embargo sigue en un disconfort para el juego con "Julian", está condicionado por su edad, por la razón adultocéntrica. No su razón de jugador, de joven.

*Tu risa me hace libre, me pone alas... tu risa es la espada más victoriosa... rival del sol...Desperté de ser niño.
Nunca despiertes. Triste llevo la boca. Ríete siempre. Siempre en la cuna, defendiendo la risa pluma por
pluma.*

Miguel Hernández. Nanas de cebolla. 1939.

La sociología de la infancia y los nuevos estudios sociales de la infancia constituyen escenarios epistémicos para incorporar el lugar de la niñez y la juventud con dis-capacidades. Dichos escenarios no solamente traspasan los límites de la investigación centrada en el desarrollo psicológico, físico y social de niños, niñas y jóvenes, predominantes hasta principios de la década de 1990 e inclinados por mantenerles bajo observación a través de la mirada prescriptiva y normalizante de las personas adultas, sino que por tratarse meramente de *adultos en formación*, apenas tienen un papel pasivo en su propio proceso de crecimiento; es decir, no se les reconoce que sus diferencias son expresión de la condición humana.

Todo lo contrario. Son sus diferencias las que les identifican de una manera negativa, las que desencadenan las reacciones descalificantes tanto a nivel personal como institucional. Por eso, los estudios feministas le han otorgado prioridad epistemológica a la experiencia situada pues lo personal es un asunto político, y constituye la base de la investigación en la que participan niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades. No obstante, a finales del siglo pasado se cuestionaba la pertinencia investigativa de la experiencia porque al describir sus vidas podría incurrirse en la visualización de la discapacidad como un hecho trágico que le 'pasa' a ciertos individuos. Ante esta disyuntiva, algunas mujeres feministas con discapacidades insisten en recuperar tales experiencias con el fin de entender las dinámicas de la vida cotidiana de niñas, niños y jóvenes, prestando atención a sus relatos personales: Jenny Morris; Liz Crow; y Carol Thomas han sugerido que no hacer este tipo de reconocimiento implica *ignorar las lecciones del movimiento feminista*; por eso mismo:

En oposición a la opinión de Finkelstein de que las experiencias individuales no nos permiten entender (y así desafiar) el enfoque socio-estructural, estoy de acuerdo con aquellas personas que consideran el potencial de la historia de vida... Son relatos vivenciales que ofrecen una vía para entender el enfoque 'socio-estructural' ([Carol] Thomas, 1999: 78) (Clare Connors & Kirsten Stalker, 2007: 20).

Estas y otras mujeres dicen que en el momento de escuchar multisensorialmente los relatos realizados por niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades, pueden identificarse tanto las situaciones que les molestan como la resistencia activa a, o el rechazo hacia las etiquetas o las restricciones que el mundo adulto y la experticia les han impuesto. Son relatos no necesariamente hablados o verbales pero, en todo caso, contienen los "efectos del déficit" o las "barreras que les impiden hacer pero también ser". Estas últimas ocupan un lugar de especial importancia durante los años de la infancia y cuando los y las jóvenes están viviendo la formación de sus identidades, o están consolidando las bases de la confianza para hacer parte de la pluralidad y los cimientos de la autoestima como componente del empoderamiento político desde su ser niña, su ser niño o su ser joven.

Ser niño, ser niña, ser joven

El niño, la niña, la joven y el joven como sujetos de derechos evocan la idea de igualdad jurídica; esta idea les convierte en destinatarias de los contenidos de las normas jurídicas y en titulares de todos los contenidos recogidos por la Convención de los Derechos de la Niñez. La niñez ha sido un concepto común en las teorías de desarrollo infantil o de ciclo vital, remite a leer cuestiones en términos de etapas por las que pasan todos los seres humanos, en un sentido singular más que diverso; sin embargo se hace necesario entender el concepto de niñez o el concepto de infancia en otros sentidos.

Mientras la sociología de la infancia intenta acercarse a la niñez considerándola como un fenómeno social para comprender a las niñas y los niños en tanto integrantes de un grupo social des-naturalizado y distanciado de una esencia infantil universal, la UNICEF (2006) afirma que la infancia es la época en la que los niños y las niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y crear seguridad de sí. Y, desde el punto de vista de la sociología, para Gaitán (2006b, cita en Iskra Pavez, 2012: 83), la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder.

De esta manera, la infancia y la juventud significan mucho más que cúmulos del tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta; en realidad se refieren al estado y a la condición de la vida de un niño o de una niña, de una joven o de un joven, e involucran a las circunstancias vividas durante esos años. En otras palabras, el ser niña, el ser niño o el ser joven remite a un grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social (Iskra Pavez, 2012: 83), el de la infancia o el de la juventud. Ambas evocan las implicaciones del análisis generacional:

Las premisas teóricas del estudio generacional o una perspectiva generacional que Mannheim propuso y desarrolló para el caso de la juventud, Gaitán (2006b) la ha aplicado al estudio de la infancia, considerando que en cada sociedad coexisten una gran variedad de edades en cada momento presente. Por lo tanto, la perspectiva generacional permite comprender a los sujetos sociales como pertenecientes a distintas generaciones, es decir, se analizan los fenómenos a partir de un orden generacional similar al de clase o género (Iskra Pavez, 2012: 98).

Esta autora analiza la emergencia de una sociología de la infancia señalando que se trata de una perspectiva que permite hacer visibles a las niñas y a los niños en tanto que son actoras y actores sociales con deseos de participar activamente, y de diversas maneras, en la vida social, pero, sobre todo, de forma diferente a como lo hacen las personas adultas, puesto que, además de distanciarse del adultocentrismo, están alertas ante:

La categorización por edades [que] supone ciertos ritos de paso que deben ser cumplidos en cada etapa para ingresar a la siguiente, de manera ascendente y gradual, hasta llegar al estadio deseable que la adultez. Se aplica en el estudio de la infancia respecto a las exigencias normativas que recaen sobre las niñas y los niños cuando se evalúa permanentemente la edad en la cual se debe aprender a caminar, a controlar esfínteres, a leer, a escribir (Iskra Pavez, 2012: 89).

El enfoque sociológico que presenta esta autora cuestiona la supuesta universalidad del desarrollo biológico infantil e incorpora las condiciones sociales que inciden y determinan dicho proceso en términos etarios y generacionales, es decir, como una experiencia histórica que crea un marco común de vivencias e interpretaciones. Así la sociología de la infancia permite analizar los estereotipos generacionales atribuidos normativa y arbitrariamente a las personas en función de su edad, marcador de diferencia por edad o diversidad etaria (Silvana Darré, et al., 2014: 91):

La edad parece un dato obvio por efecto de un proceso de naturalización. Se vincula con la temporalidad, sea en términos de tiempo vivido, como factor social o periodización histórica. Es el común denominador en las fuentes demográficas y de salud consultadas, que la consideran como variable, dada su naturalización como dato empírico. Por esta razón se omite en la mayoría de los casos una definición conceptual que trace directamente los límites de los grupos

de edad que se analizarán. Esta es la situación en la mayoría de los estudios que consideran la edad como variable (Silvana Darré, 2014: 95).

En este sentido se demanda la construcción de un marco interpretativo que resitúe el concepto de infancia en la sociología a través de las ideas sociológicas contemporáneas, con una consecuencia analítica que traspasa los límites cronológicos meramente biológicos pues “la edad se constituye en una categoría básica de diferenciación y análisis sociológico de los hechos sociales en general” (Mannheim, 1928) (Iskra Pavez, 2012: 98). Igualmente, en su sentido de categoría emergente, integra los estudios de “la sociología de la infancia” o los “estudios de la niñez con discapacidad” y aparece como una cuestión epistémica que atraviesa las decisiones de los Estados que han suscrito y ratificado la Convención de los Derechos de la Niñez. Así los gobiernos están desplegando los mecanismos que garanticen a niñas, niños y jóvenes la comprensión y la construcción de su presencia simultánea en el mundo común y en-medio-de personas de distintas generaciones que integran distintas poblaciones.

Además está siendo posible comprender por qué la Convención de los Derechos de la Niñez estableció que ser niño y ser niña es ser sujeto de derecho con una autonomía progresiva “debido a consideraciones de hecho -que tienen que ver con su madurez- y jurídicas, referidas a la construcción jurídica tradicional de las niñas y los niños como personas dependientes de sujetos adultos” (Cillero Bruñol, s.f.: 5). Y esta comprensión conlleva el análisis cuidadoso de una serie de presupuestos, cambios y consecuencias explicadas por Ligia Galvis (2009) en sus reflexiones relativas a los primeros veinte años de vigencia de la mencionada Convención (cuadro 3).

Cuadro 3. Algunos presupuestos, cambios y consecuencias de la Convención de los Derechos de la Niñez

PRESUPUESTOS	BASE DE LOS CAMBIOS	CONSECUENCIA DE LAS DISPOSICIONES
La apertura de la categoría niño [niña]	Categoría para dar espacio al mundo de los niños y las niñas; y para diferenciar la primera infancia de la niñez	Diseño de las políticas públicas que garantizan el ejercicio de los derechos de la niñez en la primera infancia, la niñez propiamente dicha y la juventud
La perspectiva de género que no hace parte de las disposiciones de la Convención	No hay democracia sin la participación de las mujeres en todos los órdenes de la vida familiar, social, económica y política, en condiciones de igualdad con los hombres	La interpretación y aplicación de sus postulados no puede pensarse sin el reconocimiento efectivo de la igualdad de género. La perspectiva de género tiene que mirarse como un principio transversal a la Convención y a todas las medidas internacionales y nacionales que se deriven de su vigencia
La titularidad de los derechos de niños, niñas y jóvenes	La titularidad de los derechos es la expresión de la autonomía y la libertad	La interacción mundo niño y mundo adulto es un encuentro de autonomías y dependencias mas no de sumisión del menor al mayor
La relación entre el paradigma de los derechos y la protección integral	En la mayor parte de las legislaciones latinoamericanas se ha impuesto la supremacía de la protección integral como paradigma	Los derechos son el fundamento y patrimonio inalienable de los seres humanos en todos los momentos de su ciclo vital. De esta consideración se deriva la titularidad universal e imprescriptible de los derechos de todos y todas y para todos y todas
Los niños y las niñas con discapacidad, son titulares activos de los derechos	El lenguaje y el discurso sobre la discapacidad han sido cómplices del asistencialismo en este campo	En la búsqueda de la igualdad en el tratamiento de las personas con discapacidad, las Naciones Unidas han aprobado la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Este instrumento actualiza lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de la Niñez y le da cuerpo a los derechos de todas las personas en situación de discapacidad
La interculturalidad en la garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes	El reconocimiento de la diversidad cultural en el enfoque de los derechos, es efectivo cuando a más del reconocimiento y las condiciones de ejercicio, se toman medidas para que todos ellos y ellas tengan una participación activa en los asuntos de su interés	Cuando el vecindario no se altere con la presencia de niños, niñas, jóvenes o personas adultas de todos estos grupos en los parques y en los edificios y barrios de todas las condiciones sociales; cuando los niños afro-descendientes y las niñas indígenas se sienten en las aulas de clase junto con los blancos, las mestizas, y la vida no se altere; cuando desaparezca el prejuicio y la desconfianza de unos grupos frente a otros. Cuando los sistemas educativos ofrezcan el aprendizaje de las lenguas indígenas en las regiones en donde su presencia es importante; cuando aprendamos el lenguaje de los sordos, para establecer una verdadera comunicación intercultural

Fuente. Tomado de Dora Munévar (2014) quien lo elaboró a partir de Ligia Galvis, 2009

De acuerdo con lo anterior, la niñez con dis-capacidad también es re-categorizada cuando no cumple ciertos parámetros de desarrollo o comportamientos, donde desde el mundo adulto se imponen estados de infantilización. Por ejemplo, “Burns (1992) y Brown (1994) sostienen que la sociedad, por el creciente temor a las consecuencias de la procreación, desean mantener a las personas con ‘discapacidad’ en un estado de ‘infancia suspendida’” (Vanessa Singh and Anita Ghai, 2007: 130); incluso ciertas voces expertas se dan la libertad de pronunciar juicios de valor frente a sus posibilidades de socialización, desconociendo que la socialización transmite la experiencia en el lenguaje y que “las niñas y los niños recrean y reconstruyen la realidad que les ha sido dada, configurando su propia cultura infantil”¹⁶ (Gaitán, 2006a: 33, cita en Iskra Pavez, 2012: 90).

Creciendo con dis-capacidad

La construcción social y cultural de la infancia y la juventud implica repensar sus interacciones con la vida cotidiana de quienes han quedado inscritos médicamente bajo el rótulo de la ‘discapacidad’. Por esta vía diagnóstica, junto a la carencia y al déficit debido a la anormalidad presente, los niños, las niñas, las jóvenes y los jóvenes con ‘discapacidad’ han sido formalmente medidos o comparados con una norma sociocultural de aprendizaje, habilidad, destreza, competencia o fase de desarrollo. A la vez, se les ha denegado una serie de condiciones determinantes para activar su agencia¹⁷ o capacidad de actuar según la titularidad de los derechos vigentes (Johanna Olli, et al., 2012), lo cual también ocurre en las investigaciones que buscan incorporar las experiencias infantiles

¹⁶ Este concepto también da cuenta de la noción de juego desde las prácticas culturales.

¹⁷ Emerge la necesidad de considerar a la agencia para desplegar influencia sobre otros seres humanos a través de la comunicación, entendida como parte de la condición humana de un agente o una persona cuya interacción marca la diferencia. La agencia es una característica de todos los seres humanos mientras su realización depende de la interacción con otras personas. La incapacidad de otras personas para comprender la expresión personal o la falta de voluntad para que el niño o la niña ejerza influencia pueden restringir la agencia pero no elimina su existencia.

como parte de sus aportes al cambio ya que terminan homogeneizando la diversidad, descontextualizando sus saberes, situando a la discapacidad en términos caritativos o filantrópicos, relegando las capacidades, desconociendo sus deseos y vulnerando sus derechos.

Es una situación histórica mantenida por las imágenes de dependencia, la identidad cultural negativa, las narrativas de carencia e inferioridad, los espacios creados por la religión y la circulación de conocimientos producidos con la patologización de los discursos sostenidos desde la psicología o la medicina. En cualquier caso, los sentidos ideológicos y los significados implícitos en tales imaginarios están siendo desmantelados con los aportes de los estudios críticos sobre discapacidades humanas realizados por personas con discapacidad (Dora Munévar, 2013), en la medida en que ellas son conscientes de que las percepciones culturales de la 'discapacidad' no han surgido en el vacío; que la niñez con 'discapacidad' ha sido categorizada como silente y víctima sin voz; que la 'discapacidad' es ubicada como una categoría opuesta a la 'normalidad', más que como una diferencia inherente a la condición humana; y que a las personas se "les ha negado su agencia por su incapacidad para hacer elecciones" (Vanessa Singh and Anita Ghai, 2007: 131).

Si bien es cierto que una niña o un niño que nace con dis-capacidad o que la adquiere a temprana edad, ostenta capacidades diversas, también lo es que las familias son las que empiezan a tejer sus vivencias alrededor de la presencia de la discapacidad, porque "el nacimiento de una criatura con 'discapacidad' en la familia tiene un profundo efecto sobre la estructura, el funcionamiento y las emociones familiares" (Gawali 2003; Datta et al. 2002; Pal et al. 2002, citas en Vanessa Singh and Anita Ghai, 2007: 131). Se ha observado que el niño o la niña inicialmente no se perciben desde la discapacidad, ni se detienen en las implicaciones de su dimensión social: cada criatura se cree, se piensa y crece con las posibilidades a las que están expuestos otros niños y otras niñas; cada

criatura empieza a limitar esas posibilidades que cree tener, cuando se enfrenta a las barreras sociales, actitudinales, culturales y físicas.

Más allá de las barreras vividas por las personas con discapacidad, en la investigación sobre el juego no se ha encontrado el valor de la voz viva de la juventud, ni de la voz encarnada de la niñez. Las preguntas centradas en si la niñez con dis-capacidad tiene que reconocer sus capacidades, toda vez que ha crecido con ellas, y las ha desarrollado cada día para enfrentar las experiencias discriminatorias, excluyentes y normalizantes, constituyen una convocatoria para volver al tema de las percepciones y los imaginarios; igualmente par retornar a los modos como las brechas entre experiencias y experticias se agrandan cuando se niegan las capacidades, cuando no se da lugar a las mismas, o cuando se escuchan voces preguntando¹⁸ ¿qué capacidades van a desarrollar si se saltan procesos y no se sostienen las bases para el desarrollo de sus capacidades?” Algunos caminos para cuestionar los cimientos de tales interrogantes conducen a la experiencia de un niño, una niña, un joven o una joven con EMOC¹⁹:

(...) cuando se cambia la posición corporal, porque está en cama mirando solo al techo, y pasa a quedar en posición sentada o a ser ubicado de tal manera que tenga otra perspectiva del mundo, accede a otro lugar entre la gama de posibilidades de ver y sentir el mundo que les rodea. El cuerpo en una sola posición no sugiere más que un camino lineal y sin gestos de inflexión o puntos de cambio. El cuerpo en diferentes posiciones deja emerger la corporalidad y cambia la perspectiva, es otra percepción en el amplio espectro de lo vivido (Diario de trabajo de campo, 2012-2013) (anexo 1).

El lugar de la niñez con discapacidad depende no solo de la misma niñez, en términos conceptuales o empíricos depende de quien mira y observa de una

¹⁸ Así lo dijo una experta en el tema (Diario de trabajo de campo, 2012-2013).

¹⁹ Enfermedad motriz de origen cerebral.

manera transformadora y visualiza distintos sentidos del lugar²⁰. En este caso, la niñez con discapacidad demanda cambios que den cuenta de sus capacidades y reclama justicia y equidad con la niñez en general; igualmente, con el acto de abandonar la noción negativa de 'niñez con discapacidad' como una categoría homogénea, porque constituye un paso necesario para reconocer "los fundamentos negativos subyacentes en la construcción de la niñez con 'discapacidad' en las sociedades contemporáneas" (...) (Sarah Beazley and Val Williams en <http://explore.tandfonline.com/content/ed/cdso-virtual-special-issue-childhood-and-disability/introduction>).

Los efectos sociales vividos por causa de la presencia de parientes con discapacidad no quedan restringidos a la familia inmediata, pasan a ser "compartidos en red cuando el cuidado y las responsabilidades de crianza de las niñas, los niños, las jóvenes o los jóvenes se reparten entre unas relaciones sociales más amplias" (Saxena and Sharma 2000, cita en Vanessa Singh and Anita Ghai, 2007: 131). No obstante, tales efectos no son considerados en la vida infantil o juvenil, por ejemplo, porque "en el contexto de la India, en la investigación relacionada con la niñez con discapacidades predominan los estudios cuantitativos" (Anita Ghai, 2008); el principal foco de análisis ha sido "mucho más la sicopatología de la discapacidad que la psicología de la discapacidad" (Anita Ghai 2006; Goodley and Lawthom 2005; Finkelstein 1980, citas en Vanessa Singh and Anita Ghai, 2007: 131). Aún más, para Watson, et al.

²⁰ Con el fin de convocar a lectoras y lectores a recorrer las páginas de una compilación sobre el tema, a continuación cito in extensor y en la lengua original: Readers interested in international perspectives will find much in these papers that sheds light on cultural differences, as well as the similarities of children's aspirations across the globe, for example in India (Singh & Ghai, 2009) and in New Zealand (Kelly, 2005). Several of the papers also address theoretical perspectives on childhood and disability (Hughes et al, 2005; Connors & Stalker, 2007) while Odell (2011) and Conroy (2012) are recent papers reflecting on the past history of institutionalisation and the ever present danger of abuse for disabled children. The 'normalcy' of childhood is questioned in a variety of ways, including in one paper which represents the views and perceptions of young carers (O'Dell, 2010); disabled children in these pages talk about their own identity, their goals for the future and the barriers they face (Sarah Beazley and Val Williams, en <http://explore.tandfonline.com/content/ed/cdso-virtual-special-issue-childhood-and-disability/introduction>).

(1999), el principal problema enfrentado por niñas y niños con discapacidad es crecer en una sociedad que devalúa sus diferencias y que ve sus vidas como parte de una existencia problemática e indeseable, con la cual se configuran experiencias situadas o se delimita una exclusión silenciosa.

Sin duda, cuando sean comprendidas estas circunstancias en las que crecen las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes con dis-capacidad, y sea develada la mera presunción de que ostentan y comparten una identidad unitaria, será posible reconocer todos los aspectos de su experiencia como prácticas culturales y productos sociales que, por ser informados ideológicamente, se tornan significativos en términos políticos. Tal vez el lugar de esta niñez y de esta juventud siga estando oculto para el mundo adulto, pero quizás las experiencias vividas como consecuencia de la vulneración de los principios de libertad y de diferencia, de capacidades y funcionamientos, continúen estando en la base del derecho a ser en el juego y con las acciones de jugar. En este sentido se abre un espectro de posibilidades basado en la perspectiva de las capacidades para que las experiencias de la niñez con dis-capacidad dispongan de un lugar social y sus subjetividades puedan desplegar los privilegios otorgados desde el derecho y compartidos mediante el diálogo en perspectiva crítica:

Este número especial nos desafió como académicas/académicos y como profesionales, y nos permitió considerar cómo podríamos escuchar a los niños y a las niñas con discapacidad con mayor atención. Estamos de acuerdo con Connors y Stalker (2007) en relación con la necesidad de abrir más espacios para facilitar las conversaciones entre la niñez con discapacidad, activistas de la discapacidad, investigadoras e investigadores y sus aliados. Sin embargo, también nos preguntamos qué sucede más allá de la escucha: ¿cómo podemos actuar a partir de lo que nos dicen? Confiamos en que la revista *Discapacidad y Sociedad* continuará presentando las experiencias de niñas y niños con discapacidad,

mediante su inclusión como protagonistas no sólo del diálogo, también de la acción (Sarah Beazley y Val Williams, en <http://explore.tandfonline.com/content/ed/cdso-virtual-special-issue-childhood-and-disability/introduction>).

En síntesis, el lugar social de la niñez y la juventud con dis-capacidades requiere activar procesos para el reconocimiento a partir de sus agentes sociales, y exige una disposición colectiva para negociar las complejas identidades construidas en medio de un ambiente discapacitante (Aleida Fernández, 2010; Liliana Otero, 2014). La investigación respectiva ha de retomar las implicaciones de las barreras simbólicas, físicas, estructurales e institucionales sobre la exclusión social vivida, sentida y situada (Margarita Sierra, 2013); y ha de ser cautelosa para no hablar o actuar desconociendo o relegando a grupos de niñas, niños o jóvenes a quienes se les percibe como seres carentes de experiencias, criaturas pasivas e intelectualmente inmaduras, sobre todo porque los y las jóvenes con discapacidad enfrentan algunas barreras fijas, dependientes y definidas por su condición; ocupan una posición inferior a menudo tácita pero arraigada en estereotipos e imaginarios excluyentes.

Perspectivas sobre niñez y juventud con dis-capacidad

Los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes con dis-capacidades viven severas situaciones de discriminación en su cotidianidad. Ante esta situación, cabe resaltar que su existencia explícita en la Convención de los Derechos de la Niñez, permite, según Cillero Bruñol (s.f.: 4), recurrir a sus principios porque con ellos es posible profundizar el conocimiento de “la doctrina de los Derechos Humanos contenida en los instrumentos internacionales que, en lugar de buscar diferenciar sujetos, señala estrictamente los atributos positivos comunes de todas las personas, declarando los derechos fundamentales que le deben ser reconocidos por el solo hecho de existir, sin considerar su edad, sexo u otra condición”.

La idea de que la infancia es una construcción social influenciada por factores como la clase, el género y la etnia surgió a través de estudios de sociología de la infancia, una vertiente donde niñas y niños son reconocidos por tener una perspectiva única y dar forma activamente sus propias vidas. Al escuchar los relatos de sus experiencias es posible reconocer que sus vidas han de ser estudiadas en toda su diversidad por no ser homogéneas; estos aspectos han sido puestos en la escena de los análisis internacionales por quienes participaron en una Asamblea de niños, niñas y jóvenes, hace una década. Sus reflexiones fueron incorporadas en la respectiva Declaración de 2003²¹:

(...) hemos creído que la mejor manera de que la sociedad mundial comience a reconocer a los niños, niñas y [jóvenes] con discapacidad y necesidades especiales como ciudadanos sujetos plenos de derecho es creando la cultura y el hábito de respeto hacia sus opiniones, a sus aportes y propuestas, aceptar y reconocer con sinceridad y honestidad que son personas, seres humanos con la posibilidad y la oportunidad de participar en todos y cada uno de los espacios en donde sus intereses pueden y deben ser escuchados.

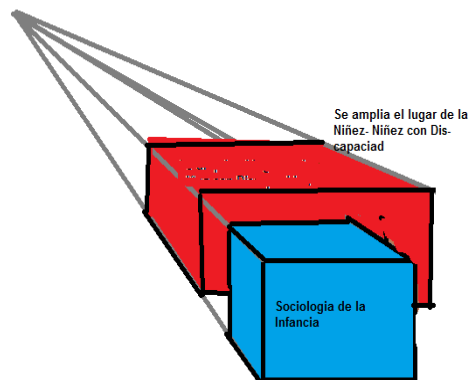
Las características de subvaloración de sus experiencias, las formas como se configuran sus cuerpos desde la carencia y los modos como se construyen sus subjetividades –sus *sel/ves*- a partir de las exclusiones, afectan la autopercepción corporal y la vida corporal. A la vez, la niñez y la juventud están sintiendo los efectos de las perspectivas ortodoxas sobre su propia vida cotidiana llena de restricciones, la ausencia de justicia ante sus reclamaciones, el desconocimiento formal y el incumplimiento material de los derechos humanos, tardíamente reconocidos a las mujeres con dis-capacidades, principalmente por el

²¹ Declaración de los niños, niñas y adolescentes participantes del I Congreso Mundial sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia: “Gran documento”. Isla de Margarita, Estado Nueva Esparta, Venezuela, 23 al 28 de Noviembre.

distanciamiento de los *ajustes razonables* o conjunto de modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar el goce o ejercicio pleno, en igualdad de condiciones con las demás personas, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales²².

Y estos tránsitos afectan el proceso educativo, la recuperación de la salud, la circulación por los espacios de participación y el disfrute de los derechos. En tales circunstancias, el lugar de la niñez con dis-capacidad está en un primer plano del debate teórico, mientras el significado de la niñez está siendo repensado al hilo de los compromisos con las acciones de jugar y con la necesidad de impulsar un proceso de cambio en el que niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades tengan acceso a ideas e información sobre la vida cotidiana, y para que los modelos sociales de discapacidad tengan en cuenta sus experiencias e intereses y entendimientos. Así, será posible trazar un punto de fuga que empiece a darle perspectiva a su propio lugar social (figura 2).

Figura 3. Perspectiva sobre la niñez y la juventud con dis-capacidades



²² Artículo 2. Definiciones, Inciso 4, CDPD.

La conjugación de las ideas aportadas por los estudios de la discapacidad y la sociología de la infancia está en una etapa temprana y si bien hay razones para tener cautela, sus contribuciones críticas constituyen indicios de que podrá construirse una relación muy fructífera (Watson, et al., 2000), para establecer un marco comprensivo que permita aprehender la riqueza y la diversidad de la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes con dis-capacidad. En una doble perspectiva sociológica y de justicia, la noción de niñez no solamente encaja en la sociología de la infancia sino que puede acoger con apreciaciones críticas, sentidas y situadas a las hipótesis planteadas por Marisol Moreno (2010):

- ✓ La primera hipótesis se basa en el principio de libertad y la diferencia de Rawls: “la normatividad colombiana no ofrece al ciudadano, niña, niño y joven con discapacidad un esquema de libertades básicas semejante al de los demás ciudadanos y que en consecuencia, se vulnera por ejemplo, el derecho de igualdad en tanto libertad de elegir”.
- ✓ La segunda hipótesis basada en las nociones de *capacidades* y *funcionamientos* de Amartya Sen y Martha Nussbaum, plantea que “la normatividad Colombiana no reconoce a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, la capacidad, o sea las libertades para optar por alternativas que ellas y ellos consideran valiosas, que están asociadas a una vida de calidad y que les permiten experimentar diferentes maneras de ser y actuar (funcionamientos) como expresión de su dignidad”.
- ✓ La tercera hipótesis basada en la vida digna de Martha Nussbaum, plantea “la normatividad colombiana no alcanza a garantizar una vida digna a los niños, niñas y jóvenes colombianos con discapacidad por cuanto no les asegura la igualdad entendida como la libertad de elegir lo que quieren ser y hacer, al tiempo que tampoco les reconoce un tratamiento diferenciado en razón a las características que los distinguen, para poder desarrollar sus capacidades diferentes”.

Estas hipótesis convergen en el lugar social que se le ha de otorgar a la niñez como una apuesta para reconocer la libertad, la diferencia, las capacidades y la vida digna de la infancia, en cuanto es una construcción social e interseccional; también para comprender las diferentes infancias y situar a las niñas y niños como agentes con su propia voz y disposición a participar en la reconstrucción de unos derechos interdependientes que requieren de su ejercicio pleno. Aún más: “esta interdependencia, exige una protección integral de los derechos del niño [de la niña], debiendo evaluarse cualquier situación de vulneración, amenaza o restricción de derechos, en la perspectiva de los efectos que producen sobre el conjunto de derechos protegidos (Cillero Bruñol, s.f.; 4); y esta es una cuestión expandible a las juventudes.

En esta perspectiva multidimensional, las niñas, las jóvenes y las mujeres con dis-capacidad, más que los niños, los jóvenes y los hombres que también las viven, se enfrentan a prácticas eugenésicas como la esterilización obligatoria, la construcción del cuerpo asexuado, el ocultamiento de la sexualidad o la prohibición paradójica del matrimonio, incluso de la maternidad, pero no de la paternidad. Por eso mismo, las lideresas de los movimientos sociales derivadas de una situación de discapacidad afirman no disponer de condiciones para:

- ✓ Acceder a los servicios de salud sin impedimentos: las niñas, las jóvenes y las mujeres con discapacidades físicas y sensoriales reportan mayores obstáculos en los servicios de salud; las niñas, las jóvenes y las mujeres con discapacidades cognitivas están excluidas y discriminadas en la atención sanitaria; las niñas, las jóvenes y las mujeres con discapacidades reciben menos servicios profesionales de rehabilitación en comparación con los hombres, son escasos o de peor calidad que los recibidos por los varones en condiciones similares;

- ✓ Acceder al sistema educativo sin obstáculos en todos sus niveles: las niñas reciben menos educación que los niños con discapacidades; las mujeres con discapacidades registran menor educación que las mujeres sin discapacidad; las jóvenes están prácticamente ausentes de la educación superior;
- ✓ Acceder a la representación/representatividad política sin restricciones: las cifras no dan cuenta de la ausencia de las mujeres con discapacidades en cargos de elección popular, su representación en el terreno político es mínima o inexistente; tampoco están reconocidas en las bases de trabajo comunitario;
- ✓ Acceder a la comunicación como un derecho y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación: los lenguajes más allá de la escritura o la oralidad, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia, la amplificación y los sistemas auditivos, la voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, circulan en los espacios a donde no llegan las mujeres con discapacidades;
- ✓ Acceder al mercado de trabajo calificado sin exclusiones: para garantizar su integración social les ofrecen orientación en tareas y oficios más que en ocupaciones o profesiones; no están en puestos de trabajo remunerado ni en categorías ocupacionales altas (la realidad señala la presencia de las mujeres con discapacidades en los trabajos más precarios, los más altos índices de desempleo, los salarios más bajos...);
- ✓ Acceder a las tecnologías disponibles en la sociedad del conocimiento: las niñas, las jóvenes y las mujeres carecen más frecuentemente de formas renovadas de asistencia, servicios e instalaciones de apoyo, tecnologías modernas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías asistidas, por razones económicas y simbólicas;

- ✓ Acceder a una vida independiente y participar en todos los espacios de la vida cotidiana: el entorno físico, el transporte, la información, las comunicaciones, los sistemas, las tecnologías, están fuera de la órbita de las niñas, las jóvenes y las mujeres con discapacidades;
- ✓ Acceder en igualdad de condiciones a la propiedad de los bienes materiales: las normas y la costumbre impiden que las mujeres con discapacidades hereden bienes, controlen asuntos financieros, obtengan préstamos bancarios, créditos hipotecarios o financieros por carecer de capacidad legal; y,
- ✓ Acceder a los beneficios del derecho internacional: por la falta de igualdad en la titularidad de los derechos, toda situación que entre en este terreno deja fuera a las niñas, las jóvenes y las mujeres con discapacidades.

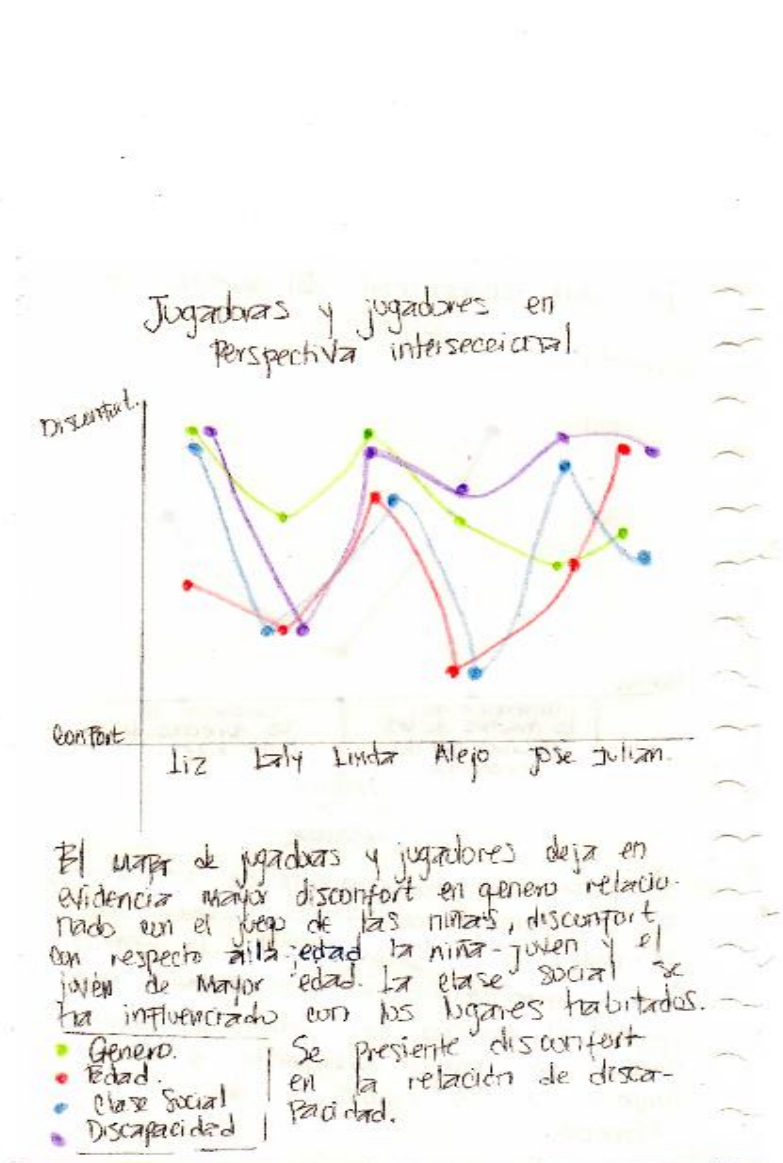
Con el fin de tener presente las capacidades cambiantes de niños y niñas, la definición de las distintas prioridades en materia de salud, educación, recreación, cultura y artes, ha de basarse en los datos y la información pertinentes, sobre todo si son registrados de manera desagregada para niñas y niños, jóvenes mujeres y jóvenes hombres, pues sirven para ir construyendo análisis en perspectiva interseccional, teniendo en cuenta la edad, el sexo, la discapacidad, la condición socioeconómica, los aspectos socioculturales, el origen étnico/racial y la ubicación geográfica. Para tales efectos, quienes defienden los derechos de la niñez y la juventud han de actuar sobre los retos que los limitan o menoscaban; por ejemplo, en Terapia ocupacional se abren espacios para resignificar la equidad y la justicia social con el fin de acompañar a niños y niñas en la construcción de su participación en el juego, así como en la promoción de entornos lúdicos culturales, sociales y físicos.

De ese modo será posible planificar, elaborar, implementar, financiar y evaluar las políticas públicas afines al ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad,

lo mismo que "preparar al niño [y a la niña] para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena" (art. 29, literal d, Convención de los Derechos de la Niñez, 1989).

LUGAR CONVENCIONAL DEL DERECHO AL JUEGO

Mapa 6²³. Experiencias de jugadoras y jugadores en perspectiva interseccional



²³ La discapacidad es un factor relevante para la acción de jugar, un lugar aún oculto, por explorar con cada niña, niño y joven en compañía y apoyo de su entorno humano y material, es necesario urgentemente re-inventar (Valeri Emiliozzi, 2009) la acción de jugar para transformar el lugar de cada una y cada uno.

Se juega con el cuerpo, es decir, con todo lo que somos y podemos ser.

Diana Paola Gomez y Judith Obando, 2008.

Este apartado pretende dar cuenta de las particularidades relativas al derecho de jugar, y reflexionar acerca de sus contenidos a partir de la Convención de los derechos de la niñez (Cillero Bruñol, s.f.; María Eugenia Danieli y Mariela del Valle Messi, 2012; Ligia Galvis, 2009; Laura Quintana, 2010; Margarita Sierra, 2013; Susana Villavicencio, 2007). En relación con la niñez y la juventud con discapacidades, este camino también conduce a la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. En ambos casos, las relecturas de se centran en las condiciones del ejercicio de la niñez más que en las condiciones que acreditan su titularidad, tal como lo reclama Miguelito (figura 4).

Figura 4. Por el ejercicio de la niñez



Convención de los derechos de la niñez

La Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña fue aprobada en noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas para que niñas, niños y jóvenes del mundo disfruten de entornos donde la paz, la dignidad, la libertad, la igualdad y la solidaridad se conviertan en la base de sus ciudadanías. Esta Convención acoge y adopta los derechos humanos de la población que tiene entre 0 y 18 años no cumplidos; su finalidad es reconocer la titularidad y el pleno ejercicio de los derechos de las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes teniendo en cuenta distintos marcadores de diferencia. No obstante, es preciso tener en cuenta con agudeza que:

(...) el concepto de infancia implícito en la Convención es característico de los países ricos y europeos, invisibilizando la enorme diversidad en la que viven las niñas y los niños alrededor del mundo” ([Iskra] Pavez, 2011: 42). Por esta razón, Jenks (1996) habla de las “infancias” revelando que se trata de una construcción social acorde al contexto en el cual se expresa y, por lo tanto, [configura analíticamente] una categoría sociológica” (Iskra Pavez, 2012: 97).

Las disposiciones de esta Convención son legalmente vinculantes para los Estados parte considerando la dignidad de la población y su capacidad para involucrar a la institucionalidad, a las personas encargadas de su implementación, lo mismo que a las ciudadanas y a los ciudadanos de cada país. Procuran reafirmar que las niñas y los niños, como personas humanas, gozan del derecho a la igualdad ante la ley; permiten especificar estos derechos según las particularidades de la vida y el desarrollo de la infancia y la juventud; buscan regular los conflictos jurídicos derivados de la vulneración de los derechos de la niñez y de la juventud o de los conflictos derivados de su convivencia con las personas adultas; pretenden orientar las políticas públicas en relación a la infancia; e intentan delimitar las actuaciones de las autoridades en este terreno social.

Esta Convención establece diversas disposiciones a lo largo de 54 artículos y dos Protocolos Facultativos. En su articulado se detallan los derechos humanos básicos que tienen los niños, las niñas, las jóvenes y los jóvenes de todas partes del mundo: el derecho a la supervivencia; el derecho al máximo desarrollo; el derecho a la protección frente a influencias nocivas, abusos y explotación; y el derecho a participar plenamente en la vida familiar, cultural y social. También establece los derechos y las libertades civiles, el papel del entorno familiar, el acceso a la salud y el bienestar, la educación, el juego, las artes y la cultura, antes de hacer énfasis en las medidas especiales de protección. Los protocolos facultativos²⁴, o mecanismos legales adicionales que complementan y amplían la Convención se refieren a asuntos relevantes, nuevos o emergentes con ocasión del desarrollo de sus disposiciones, y procuran proporcionar detalles correspondientes a los deseos, derechos y responsabilidades de la diversidad poblacional. Según los contextos que le dieron origen se han elaborado dos de estos mecanismos: el Protocolo facultativo relativo a la participación de los niños

²⁴ Un protocolo es facultativo porque no surte un efecto automáticamente vinculante para los Estados parte que ya han ratificado el tratado original.

en conflictos armados; y el Protocolo facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía.

La titularidad de derechos otorgada por esta Convención, les permite a los niños, a las niñas, a las jóvenes y a los jóvenes gozar plenamente de la realización de sus contenidos a partir de cuatro principios fundamentales: la no discriminación; el compromiso con el interés superior de la niñez; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y el respeto a las opiniones de la diversidad de niños, niñas y jóvenes habitantes del planeta (Dora Munévar, 2014). En concordancia con estos principios:

- ✓ La Convención ha llevado a los gobiernos a asumir obligaciones relativas a la protección y garantía de los derechos de la niñez y la juventud, lo mismo que a re-estructurar las leyes locales para cambiar los sistemas adversos y consolidar las capacidades humanas. Sus componentes se convierten en parte de la legislación nacional y contribuyen a incorporar otras prácticas culturales en cada país, sin contrariar sus principios ni los de otros tratados ya ratificados.
- ✓ La Convención ha favorecido el fortalecimiento de la posición jurídica de la infancia y de la juventud al redefinir obligaciones y responsabilidades de padres, madres, profesores, profesoras, trabajadores y trabajadoras de salud, científicas e investigadores sociales y, por supuesto, de niños, niñas y jóvenes.
- ✓ La Convención ordena las relaciones entre la infancia, el Estado, la familia y la escuela a partir del reconocimiento de derechos, deberes y corresponsabilidades. Con sus desarrollos, las familias y las comunidades han incrementado su participación en la consecución de sus propios derechos y en la exigibilidad de los derechos de hijos e hijas.

- ✓ La Convención como puente entre el desarrollo humano y el enfoque de derechos abre y amplía los espacios de debate, proposición y acción para la inserción de los intereses infantiles y juveniles en la toma de decisiones relacionados con los asuntos públicos más próximos.
- ✓ La Convención es un instrumento de obligatorio cumplimiento para los Estados parte que la han ratificado pero también es un programa de acción para los gobiernos y la sociedad en cuanto convoca a sus integrantes a hacer todo lo posible, es decir, lo más que se pueda, en favor de las niñas y los niños, de las jóvenes y los jóvenes, con el fin de garantizar la igualdad y la no discriminación; reafirmar el reconocimiento de niños, niñas y jóvenes como personas humanas; e implementar políticas públicas que respeten y promuevan los derechos de la infancia y la juventud.

La Convención de los derechos de la niñez da cuenta de esta como una categoría, y señala la relación existente entre las etapas de desarrollo, desde los primeros años de vida hasta la pubertad y la adolescencia, según los términos usados para hablar de ciclo vital; también acoge unos principios básicos: no discriminación, interés superior del niño y de la niña, derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y derecho a la participación. Algunos de sus artículos muestran las posibilidades que tienen jóvenes, niñas y niños dentro de esta perspectiva convencional; uno de ellos es el artículo 13:

El niño [la niña] tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información, e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito, o impresas, en formas artísticas, o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Muchas de las representaciones de la voz de la niñez se encuentran en el juego porque con ellas se muestran expresiones y se evocan experiencias que

acontecen en su vida cotidiana. Ahora el cómo se da la apertura al disfrute pasa a ser una salida o una forma de contar lo previsto en el artículo 13: se puede escribir, se puede hablar, se puede cantar, se puede dibujar, porque todas son formas de expresión humana que aluden al juego, presentan la acción de jugar y representan los alcances de la imaginación; así la niñez con dis-capacidad tiene el mismo camino para representar su voz y tener ese derecho de expresar las experiencias vividas. Hay otros artículos de la Convención que dan cuenta específicamente del lugar social de la niñez y la juventud con dis-capacidades y del lugar que han de ocupar las capacidades diferentes para garantizar el derecho a la educación:

Artículo 23: Los estados partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismos y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

Artículo 29: El estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una etapa adulta activa, inculcarle el respeto por los derechos humanos elementales y desarrollar el respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a las suyas.

Se trata de lugares reconocidos por las experticias y desde las especialidades profesionales. Ambas suelen utilizar lenguajes aún poco incluyentes para referirse a la niñez con dis-capacidad, apenas reconocen el cuerpo de una manera intrínseca pero en términos de déficit, y no otorgan un lugar al juego para la niñez en una perspectiva interseccional o de diversidad. Por tanto cabe preguntar por el peso que tienen los principios de no discriminación y de goce pleno de los derechos en estos recorridos en términos espaciales.

La no discriminación. El principio de la no discriminación en la Convención contiene una doble expresión. En primer término pretende asegurar que la infancia y la juventud tengan la titularidad de los derechos que les corresponden a todas las personas y, para lograrlo, establece una serie de protecciones por tratarse de sujetos en desarrollo. La segunda expresión exige una igualitaria protección de los derechos de la infancia y la juventud para no descuidar sus particularidades. Los niños, las niñas, las jóvenes y los jóvenes son iguales ante la ley, han de disfrutar los mismos derechos y es deber del Estado promover la igualdad en la aplicación de ellos; es decir, tienen derecho a no ser discriminados en sus derechos de sobrevivencia, desarrollo, protección y participación, cualquiera sea su condición socioeconómica, étnico-racial, de edad o de género, de capacidad o sexualidad.

La no discriminación significa que todo niño, toda niña, todo joven y toda joven, independientemente de su nacionalidad, raza, sexo o grupo socio-económico, tienen derecho a un trato igual y justo en los escenarios de la vida cotidiana. Se aplica a niñas, niños y jóvenes de grupos indígenas, a la niñez con discapacidades, en situación de desplazamiento o de refugio. Por su parte el Estado está especialmente obligado a garantizar la "igual consideración y respeto" de todos los niños y niñas, adoptando las distintas medidas para garantizar el pleno goce de sus derechos, por ejemplo, las políticas de protección o las acciones de compensación con el propósito de asegurar la igualdad de oportunidades, el desarrollo con equidad, la erradicación de la pobreza, las disparidades regionales y las desigualdades sociales que obstaculizan el ejercicio de los derechos por parte de la población infantil o juvenil.

En la Convención este camino se recorre con el acompañamiento de lo previsto en el artículo 2º. Su texto establece la aplicación igualitaria de los derechos sin distinción alguna a toda la población infantil y juvenil; contempla la prohibición de

cualquier forma de discriminación respecto a los individuos, los grupos o los parientes y tutores o responsables de su cuidado²⁵; e introduce la urgencia de transformar los sistemas de información y registro poblacional. Los artículos 20, 22, 23 y 30 se refieren a grupos de infantes con sus particularidades; además remiten a los modos como han de materializarse otros derechos para que su goce esté libre de discriminación: salud, educación y cultura:

- ✓ Niñas, niños y jóvenes privados de su ambiente familiar. Quienes no puedan disfrutar de la atención ofrecida por su propia familia tienen derecho a un cuidado especial por parte de personas respetuosas con su grupo étnico, religión, cultura e idioma.
- ✓ Niñas, niños y jóvenes en situación de refugio. Quienes han tenido que abandonar su hogar y vivir en otro país, tienen derecho a protección y ayuda especiales, así como a todos los derechos enunciados en la Convención.
- ✓ Niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Quienes vivan algún tipo de discapacidad tienen derecho a un cuidado y apoyo especiales, así como a todos los derechos enunciados en la Convención, con el fin de que puedan disfrutar de una vida plena e independiente.
- ✓ Niñas, niños y jóvenes pertenecientes a minorías étnicas o a grupos indígenas. Quienes pertenezcan a minorías étnicas o a grupos indígenas tienen derecho a aprender acerca de su propia cultura, lengua y religión, y a ponerlas en práctica en su propia lengua y bajo su cosmovisión.

²⁵ Esta prohibición es reafirmada por lo previsto en el inciso segundo que establece la obligación de los Estados de tomar todas las medidas para proteger a las niñas y los niños de discriminaciones o castigos derivados de la condición, actividades, opiniones o creencias de sus madres, padres, tutores, tutoras o familiares.

Si garantizar el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo constituye un enunciado común entre las naciones, el derecho humano de las niñas y de las jóvenes a la educación ha de ser una meta impostergable. Si la educación se expande para asegurar el goce pleno de los derechos fundamentales incluidos en la Convención, las madres, los padres, las maestras, los maestros, y todas las personas que rodean a la niñez y a la juventud de un país disponen de condiciones básicas para defender el derecho a la identidad, a la nacionalidad, a un nombre y a las relaciones familiares; el derecho a la protección y asistencia humanitarias; el desarrollo de comportamientos y atención para la salud, la protección contra el trabajo de menores, los malos tratos u otras formas de explotación; el derecho al juego y a participar en actividades recreativas; el derecho a defenderse en un proceso equitativo en caso de haber infringido la ley; la prevención de la violencia o la erradicación de todas las expresiones de discriminación²⁶.

El pleno goce de los derechos. Más allá de las posibles explicaciones de lo que puede ser, desear, hacer, saber o sentir un niño, una niña, un joven o una joven como sujetos sociales, emerge la necesidad de ser comprendidos en su particularidad, en su diferenciación y en su especificidad. Esto quiere decir, que el discurso de los derechos es un lugar desde el cual las personas pueden relacionarse con la institucionalidad, con la mediación de la dignificación propia, con sus lenguajes y con sus prácticas culturales.

²⁶ En las circunstancias concretas vividas por mujeres, jóvenes y niñas con discapacidades, la discriminación adopta diversas formas subjetivadas. Algunas pueden experimentar discriminación proveniente de sus pares sin discapacidad, otras pueden sentir una discriminación similar a la que experimentan otras mujeres en relación con los hombres, otras pueden experimentar la discriminación en sus interacciones con los hombres, los jóvenes y los niños con discapacidad. Una de las causas de este fenómeno se encontraría en los estereotipos acerca de las mujeres con discapacidad, enraizados en su doble condición femenina y de persona con discapacidad. Existe una tendencia a ver a las mujeres con discapacidad como dependientes e incapaces de tomar sus propias decisiones. Cuando viven en instituciones o en el marco familiar, sus cuidadores [cuidadoras] y/o parientes actúan en su nombre sin consultarlas (María Verónica Reina, et. al.: s.f.).

En este contexto, el pleno goce de los derechos se relaciona con los mecanismos de garantía vigentes o medidas de protección con los que cuentan las personas en sus relaciones con el Estado. En consecuencia, la efectividad de los derechos prevista en el artículo 4º de la Convención abarca la recepción normativa de los derechos junto a la adopción de mecanismos efectivos para su garantía por parte del Estado o que no haya distancias entre la protección efectiva y la continuidad en el ejercicio de los derechos declarados y los mecanismos jurídicos para asegurar su protección y su satisfacción real, de acuerdo con las demandas de las poblaciones históricamente excluidas del mundo común (Dora Munévar, 2013)²⁷.

Por consiguiente, la aplicación de la Convención en cada país, además de lo dispuesto en el artículo 4º, requiere el análisis detallado de lo que ocurre en el mundo adulto en relación con un derecho eficaz, realmente aceptado o vivido por sus destinatarios, que en el ámbito de los derechos de las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes busca el pleno goce de los derechos. Sin embargo, el logro de este amplio objetivo, dependerá de la aplicación integral de la Convención, también se relaciona con obligaciones relativas a la libertad de expresión y a la dignidad o dignificación de la vida que los Estados han asumido en virtud de la ratificación de sus contenidos para que sean parte de la legislación nacional.

La libertad de expresión es uno de los caminos posibles de recorrer con el juego, en la propia voz de la niñez que juega. Aquello que cada criatura quiere representar, sentir y hacer, lleva a que sus acciones de jugar se conviertan en la base para ejercer el derecho al juego, aunque sus experiencias sean diferentes y aunque esas representaciones sean invisibilizadas por el mundo adulto por carecer de sentido y significado en el proceso "normal de vida de un niño como

²⁷ La Convención es un compromiso de los Estados para adoptar "todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. Respecto de los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados partes adoptarán estas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional".

en su proceso de socialización” (Diario de trabajo de campo, 2012-2013); sobre todo si esas formas de expresión se ven opacadas porque el niño no sabe contar o no sabe dibujar. En este punto, la libertad de expresión se convierte en un lugar poderoso para visibilizar el juego pues, pese a que no se sepa jugar según las prescripciones del mundo adulto, se amplían las posibilidades de jugar.

La dignidad humana está dada por la posibilidad de aparecer ante otros y de ser reconocidos por éstos como “quiénes”, es decir, como seres únicos y singulares, cuya identidad se despliega al hablar y al actuar entre sí (Cillero Bruñol, s.f.; María Eugenia Danieli y Mariela del Valle Messi, 2012; Laura Quintana , 2010; Susana Villavicencio, 2007); y cuya existencia político-lingüística se despliega en “su hablar, juzgar, actuar”, como capacidades que se tienen “a través, con y en relación con otros seres”, y reconociendo su interdependencia de otros para actuar y hablar, lo mismo que su aparición en-medio-de la pluralidad (Ligia Galvis, 2009; Laura Quintana , 2010; Susana Villavicencio, 2007).

La dignificación como proceso se instaura en la discusión y apropiación de lo público porque ocurre de manera pedagógica y comunicativamente, como diálogo intersubjetivo, desde una polifonía de voces que enuncia una variedad de experiencias y de relatos que toman distancia del 'deterioro' porque no apunta a la perfección corporal, de la condición física e intelectual. La dignificación se va configurando en la medida en que los sujetos encuentran (sus) espacios cercanos para tomar decisiones respecto a aquello que quieren para sus vidas; ocurre de manera recíproca en un inter-juego que involucra a las partes, en un nuevo lugar de sentido; y se expresa en las afirmaciones del derecho y en los requerimientos para ejercerlo.

En unas y en otros es posible apreciar la forma en que el discurso de los derechos se configura simbólicamente como un lugar desde el cual es posible relacionarse con la institucionalidad y sus integrantes, con la mediación de la dignificación propia, sus lenguajes y sus prácticas (Pilar Lemus, 2011). Este ejercicio es relacional porque se construye en la interacción y no se impone, ni se

demarca a priori, sino que va siendo instaurado por cada sujeto, sus colectivos y sus referentes para descentrarse de los baremos normativos, de los cuerpos imperfectos y de los juicios de inferioridad o atraso, para que emerjan las propias experiencias situadas, sabiendo que:

Nuestros resultados muestran que el modelo social relacional de Carol Thomas, que se desarrolló a partir de relatos compartidos por las mujeres con discapacidad, también puede favorecer la comprensión de las experiencias vividas por niñas y niños con discapacidad. (...), a pesar de que había relativamente poca información acerca de la causa y, en algunos casos, la naturaleza de sus deficiencias, el deterioro era una parte significativa de su experiencia diaria. (...) Además, nuestro análisis mostró algunas diferencias significativas en las experiencias y percepciones de las personas con discapacidades de aprendizaje en comparación con aquellas con discapacidad física y sensorial. En segundo lugar, (...) los relatos de niñas y niños, particularmente con discapacidades físicas o sensoriales, identificaron barreras estructurales e institucionales que restringen sus actividades. (...) En tercer lugar, las y los jóvenes hablaron de sus experiencias de exclusión o del hecho de sentirse inferiores por los comentarios y la conducta de los demás, a veces sin pensar, a veces deliberadamente hirientes (Clare Connors & Kirsten Stalker, 2007: 31).

En consecuencia, se requieren más ejercicios de escucha de las propias experiencias individuadas, con sus propios relatos y sus propias comprensiones, haciéndolas cada vez más comprensibles para sí y para otros, y buscando nuevas formas de expresión y divulgación. Las apuestas y las dinámicas interculturales que puedan implicar la apropiación de lo otro, como fortalecimiento de lo propio, y que puedan hacer visible la existencia de las condiciones de imposibilidad por la desinformación, el silenciamiento o la banalización impuesta,

van ocupando un sitio clave en estos recorridos para tensionar y problematizar lo vivido institucionalmente en relación con el derecho a jugar.

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPD-, calificada como instrumento que amplía los debates sobre derechos humanos en el siglo XXI, reconoce que ni la promoción ni la protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad²⁸ pueden postergarse más. La CDPD y su Protocolo Facultativo fueron aprobados el día 13 de diciembre de 2006 en Nueva York, los documentos quedaron abiertos para la firma el 30 de marzo de 2007, fecha en la cual la Convención sería firmada por Colombia (Naciones Unidas, 2006).

La revisión inicial del objeto, el propósito y las estipulaciones de la CDPD permite observar el reconocimiento de que las mujeres, las jóvenes y las niñas viven con mayor adversidad los efectos de la discriminación sufrida por las personas con discapacidad. Por eso, las Partes que suscribieron la Convención están reiterando la particular condición en la que se encuentran las mujeres, las jóvenes y las niñas e incorporan la perspectiva de género con una mirada interseccional, que ha de estar presente en el desarrollo de la Convención para garantizar sus derechos humanos como integrantes de la población mundial con discapacidades:

²⁸ Los antecedentes más cercanos a la aprobación de la Convención ocurrieron entre 2001 y 2006. La Resolución 56/168 de Naciones Unidas, 19 de diciembre de 2001, mediante la cual se crea un Comité Ad hoc especial para la preparación del Proyecto “Convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad”; aval al proyecto de Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, durante la 8ª sesión de Naciones Unidas, Nueva York del 14 al 25 de agosto de 2006; presentación del proyecto en la 61ª Asamblea General, septiembre a diciembre de 2006.

Esta Convención recoge no solo el marco de los derechos humanos fundamentales, sino que desarrolla los derechos sociales, económicos y culturales. Específicamente el artículo 25 lo dedica a salud, y muy en concordancia no solo con las representaciones sino con las prácticas que de este sector se derivan, la misma es asimilada a “servicios de atención” y la salud pública está mencionada como programas que se desarrollan desde estos servicios para la población (ONU, 2006: 16). En concordancia con las normas uniformes, destacan que hay una rehabilitación que depende del sector salud y que otra parte de habilitación/rehabilitación corresponde a otros sectores como educación, social y laboral, por lo cual destina también un artículo aparte para este proceso y para las acciones de cada uno de los sectores (María Teresa Buitrago, 2013: 89).

Además de que este tratado de derechos humanos haya sido considerado como el primero del siglo XXI, también se ha destacado por la forma como el género ha quedado enunciado en distintas partes de su articulado. En el preámbulo se hace énfasis de modo explícito en la necesidad de incorporar la perspectiva de género; necesidad que implica una toma de conciencia de las intersecciones género/edad; necesidad que exige resemantizar la explotación, violencia y abuso teniendo en cuenta las intersecciones género/edad/discapacidad; necesidad que se despliega en el ámbito de salud con hincapié en los servicios de rehabilitación para que atiendan los intereses de género; necesidad que se extiende a la conformación del Comité establecido por la Convención porque ha de incluir la presencia equilibrada por género y la presencia activa de personas con discapacidades; en fin, necesidad que remite a los principios generales (Dora Munévar, 2008)²⁹:

²⁹ Mencionan expresamente la igualdad de género como uno de los fundamentos de la CRPD. Artículo 3, Principios generales: a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; b) La no

- ✓ Preámbulo, literal s) Subrayando la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad.
- ✓ Artículo 8, Toma de conciencia, numeral 1, literal b): Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida.
- ✓ Artículo 16, Protección contra la explotación, la violencia y el abuso: Numeral 1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género.
- ✓ Artículo 16, Numeral 2. Los Estados Partes también adoptarán todas las medidas pertinentes para impedir cualquier forma de explotación, violencia y abuso asegurando, entre otras cosas, que existan formas adecuadas de asistencia y apoyo que tengan en cuenta el género y la edad (...).
- ✓ Artículo 16, Numeral 4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes para promover la recuperación física, cognitiva y psicológica, la rehabilitación y la reintegración social de las personas con discapacidad que sean víctimas de cualquier forma de explotación, violencia o abuso,

discriminación; c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; e) La igualdad de oportunidades; f) La accesibilidad; g) La igualdad entre el hombre y la mujer; h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

incluso mediante la prestación de servicios de protección. Dicha recuperación e integración tendrán lugar en un entorno que sea favorable para la salud, el bienestar, la autoestima, la dignidad y la autonomía de la persona y que tenga en cuenta las necesidades específicas del género y la edad.

- ✓ Artículo 25, Salud. Los Estados Partes reconocen que las personas con discapacidad tienen derecho a gozar del más alto nivel posible de salud sin discriminación por motivos de discapacidad. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad a servicios de salud que tengan en cuenta las cuestiones de género, incluida la rehabilitación relacionada con la salud.

- ✓ Artículo 34, Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Numeral 4. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes, que tomarán en consideración una distribución geográfica equitativa, la representación de las diferentes formas de civilización y los principales ordenamientos jurídicos, una representación de género equilibrada y la participación de expertos con discapacidad³⁰.

La CDPD plantea el reconocimiento de las niñas, las jóvenes y las mujeres con discapacidades, recoge algunas de sus reclamaciones por la situación de desventaja vivida, expone alcances programáticos para reparar dicha desventaja y, sobre todo, le plantea a las Partes la incorporación de la situación diferenciada de mujeres y niñas en perspectiva de género. Esto aparece como componente integral de sus disposiciones para que se haga en términos interseccionales con

³⁰ En concordancia con lo establecido en el Artículo 4, Obligaciones generales. En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan.

edad, discapacidad, raza, idioma, religión, opinión política, origen... como se advierte en el Preámbulo:

Literal p) Preocupados por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición.

Literal q) Reconociendo que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación.

Literal r) Reconociendo también que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos de la Niñez.

En este contexto que requiere otros matices críticos en concordancia con sus contenidos, se advierte el alcance político de las reclamaciones reiterativas presentadas y discutidas entre mujeres con discapacidades. Todas ellas se relacionan con las limitaciones históricamente vividas para el ejercicio de los derechos sexuales y de los derechos reproductivos:

(...) la necesidad de eliminar las posibilidades de nacimientos de personas con discapacidad, la imposibilidad de las madres para llevar una vida independiente y responsabilizarse del cuidado de los hijos.

Sin embargo, cabe considerar, por un lado, la poca posibilidad de factores hereditarios en la mayoría de las discapacidades y, por el otro, la existencia de métodos anticonceptivos gracias a los cuales una relación erótico-afectiva no implica necesariamente tener hijos, en cuyo caso no se reconoce su capacidad para adaptarse a tales circunstancias, pues en amplios sectores sociales aún se les ve como inútiles, que no pueden soñar ni pensar en matrimonio, hijos o familia, por ser incapaces de manejar su vida de manera independiente (María del Pilar Cruz, 2004: 157).

Quienes hablan a nombre de las familias respecto a estos temas alegan riesgos hereditarios, incremento de cargas familiares para la crianza y la educación o, incluso, imposibilidad de las mujeres para *desempeñarse efectivamente como madres*. Quienes hablan a nombre de las mujeres con la voz de la autoridad médica o psicológica despliegan argumentos sobre los riesgos para la salud de la madre, para la vida de la criatura y, sobre todo, para entablar relaciones madre-hijo en los primeros meses. Quienes hablan en la perspectiva del deseo, la sexualidad o el cuerpo consideran incompatible la vida corporal atravesada por la discapacidad con una vida sexual sana:

(...) su cuerpo es objeto de dominación, pero en un contexto diferente del de las mujeres sin tal condición: actos cotidianos que resultarían sensuales y eróticos, como el desvestirse, y funciones esperadas como la maternidad, se convierten en actos curiosos, llamativos o indeseables en una mujer con discapacidad (María del Pilar Cruz, 2004: 158).

Derecho cultural al juego y acción de jugar

Por un lado, los derechos culturales abarcan el derecho a acceder a acontecimientos culturales y artísticos apropiados que favorezcan el desarrollo de

infantes y jóvenes; también incluye el derecho a realizar actividades de su interés de manera directa a través de actividades culturales y artísticas, ya se trate de actividades iniciadas por personas adultas o disfrutando de actividades autónomas. Por el otro, “la acción de jugar contiene un algo que se disuelve al intentar explicarlo pero que rechina en su esencia y en ella se muestra: la subjetividad. Jugar implica la vivencia de sensaciones que, aunque particulares, son simplemente comprendidas en su devenir. Se expresa en palabras aquello del juego que le ha constituido en modelo para la explicación del uso del lenguaje en Wittgenstein y que está inscripto en el dinamismo de las formas de vida, aquello que Gadamer explica como automovimiento y Huizinga encuentra inconceptualizable: lo lúdico” (Ivana Rivero, 2009: 37).

En este doble sentido, uno de los artículos que cobra importancia para este trabajo es el artículo 31 de la Convención de los Derechos de la Niñez, ya que le da un lugar al juego entre el esparcimiento, el descanso y las actividades recreativas *propias de su edad* para gozar de la vida cultural y de las artes. El derecho de la niñez a jugar y el derecho al juego contemplado en el mencionado artículo 31, es significativo para la vida cotidiana de la niñez y la juventud con discapacidades. Los alcances de su tenor literal trazan lo dicho e invitan a niñas, niños y jóvenes a disfrutar de la acción de jugar por y desde sus diferencias corpóreas, síquicas o sensoriales. En este contexto prescriptivo, en el año 2008, la Asociación Internacional del Juego formó una alianza con diversas organizaciones internacionales para proponer que el *Comité de los Derechos de la Niñez de las Naciones Unidas* organizara un día de discusión sobre el juego y elaborara una Observación General sobre el artículo 31, con el fin de explicar su significado y activar la ampliación de la responsabilidad de los Estados Parte en cuanto a su cumplimiento.

Con base en este artículo 31 se ha planteado crear un ambiente en el cual la niñez y la juventud puedan crecer en todos los planos. Si el juego y la recreación son esenciales para la salud y el bienestar de jóvenes, niñas y niños, es preciso

promover la creatividad, la imaginación y la confianza con actividades físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Si el juego y la recreación contribuyen a afianzar todos los aprendizajes, y son una forma de participar en la vida cotidiana, es preciso intensificar el gozo y el placer que proporcionan. Si el comité de la Convención ha interpretado el juego como una actividad o conducta no obligatoria pero intrínsecamente motivada, es preciso vivir este proceso como una necesidad existencial para la niñez que puede adoptar formas infinitas.

En este Comité, los derechos contemplados en el artículo 31 son fundamentales para la niñez porque contribuyen al desarrollo de la sociedad en su conjunto. El derecho al juego, la recreación, el descanso, el ocio y la participación en la vida cultural, no es solo un derecho fundamental de cada niño o niña, sino que su realización traerá importantes beneficios individuales y sociales. Así mismo el Comité ha planteado la creación de contextos para posibilitar y dar vía al artículo 31, ya sea con actividades iniciadas desde el mundo adulto, controladas desde fuera o estructuradas por niños y niñas que desean jugar.

Estos contextos han de confrontar las tensiones, el prejuicio social y la discriminación; han de mantener la disponibilidad para el descanso durante el tiempo libre, así como ofrecer espacios y tiempos libres del control adulto; y han de estructurar oportunidades para crear o transformar espacios y tiempos para sí llenos de imaginaciones y provistos de lenguajes propicios para participar en diversos escenarios sociales. Los juegos pueden ser acompañados o apoyados cuando sea necesario para explorar, participar y contribuir al goce pleno de los aportes de la herencia cultural y artística sin barreras.

Los retos desencadenados por estos contextos son diferentes en cada país, pero incluyen una mayor conciencia de la importancia intrínseca del juego y la recreación para enriquecer los ambientes y crear áreas locales amigables para la niñez. Es preciso romper la resistencia de la sociedad a que los niños y niñas usen los espacios públicos; equilibrar el riesgo y la seguridad; propiciar el

contacto directo con la naturaleza; disminuir la presión en términos de logros educativos o los horarios demasiado estructurados y programados; incrementar la inversión en oportunidades artísticas y culturales para la niñez para diversificar los juegos disponibles y limitar la comercialización y la mercadotecnia del juego.

En relación con los requerimientos para que la niñez pueda hacer efectivos los derechos del artículo 31, el Comité ha convocado a las Partes a pensar en la *niñez con discapacidad*, en niñas y niños viviendo en condiciones de pobreza, a pensar en niñas y niños concentrados en instituciones, a pensar en niñas y niños de comunidades indígenas, o a pensar en niñas y niños viviendo en condiciones de conflicto armado y desastres humanitarios.

Con respecto al primer grupo poblacional, el Comité ha hecho referencia a la existencia de múltiples barreras que impiden la titularidad, el acceso y el goce pleno de estos derechos por parte de jóvenes, niñas y niños con discapacidad. Los énfasis se han hecho en la exclusión escolar, la imposibilidad de estar en espacios informales y sociales donde se juega, el aislamiento y los estereotipos culturales negativos que rechazan su presencia y la hostilidad manifiesta ante la niñez con discapacidad, así como la inaccesibilidad física de muchos entornos.

Al igual que en la Convención de los derechos de la niñez, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 7, relacionado con la vida de niños y niñas con discapacidad, contempla un conjunto de consideraciones para que los Estados Partes puedan tomar medidas que aseguren que niños y niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos, y de las libertades fundamentales, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. Igualmente para que puedan garantizar que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre cuestiones que les afecten, teniendo en cuenta su edad y madurez pero conservando la igualdad de condiciones según discapacidad y

edad. Así será posible el cumplimiento de sus disposiciones relativas a la participación:

Artículo 30: *Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.* 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:

Numeral 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: 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.

Aunque esta Convención no relacione especificidades propias del juego, señala la participación en actividades lúdicas por parte de las niñas y los niños en igualdad de condiciones con sus pares; además remite directamente a la Convención de los Derechos de la Niñez. Busca visibilizar la vida cotidiana de la niñez e invita a re-pensar que la niñez con dis-capacidad no es un grupo segregado sino que hace parte de la población menor de 18 años que ha de gozar de las mismas particularidades del derecho a jugar:

Este reconocimiento que los singulares pueden alcanzar, al existir políticamente, va de la mano con una concepción de la política que subraya la contingencia de los asuntos humanos, y la falibilidad de unos actores que no pueden controlar ni comprender de principio a fin, las consecuencias de sus actos. En esa medida, lo que los sujetos alcanzan al reconocerse mutuamente, según Hannah Arendt, no es un

mayor autoconocimiento o una mayor autodeterminación, sino el quedar expuestos a la singularidad de los otros y a los riesgos que trae consigo la coexistencia, el ser-en-común en un mundo plural (Laura Quintana, 2010).

En paralelo, este trasfondo de los derechos indica que es preciso continuar analizando los alcances de un estudio, realizado por terapeutas ocupacionales canadienses, acerca del juego infantil de niñas y niños en un país africano:

En primer lugar, el mayor número de niños que niñas participantes en este estudio hace que sea difícil hacer comparaciones de género en relación con el juego. En segundo lugar, las limitaciones de recursos permitieron el uso de una sola cámara; (...) En tercer lugar, también puede ser beneficioso incluir a niñas y niños con discapacidad ya que su perspectiva sobre el juego puede diferir en gran medida de los niños y las niñas que no tienen una discapacidad. Otro factor que limita los resultados de este estudio es el idioma, aunque la escolarización era en el idioma Inglés. (...) La realización de la investigación en la escuela permitió disponer de un ambiente seguro y confiable para trabajar. La metodología fotovoz ofreció una manera divertida y creativa para mantener el interés y el compromiso de los grupos participantes en este estudio. También permitió tomar datos de otro modo porque resulta difícil capturar el juego espontáneo y natural en su cultura (Stephany Berinstein y Lilian Magalhaes, 2009: 104).

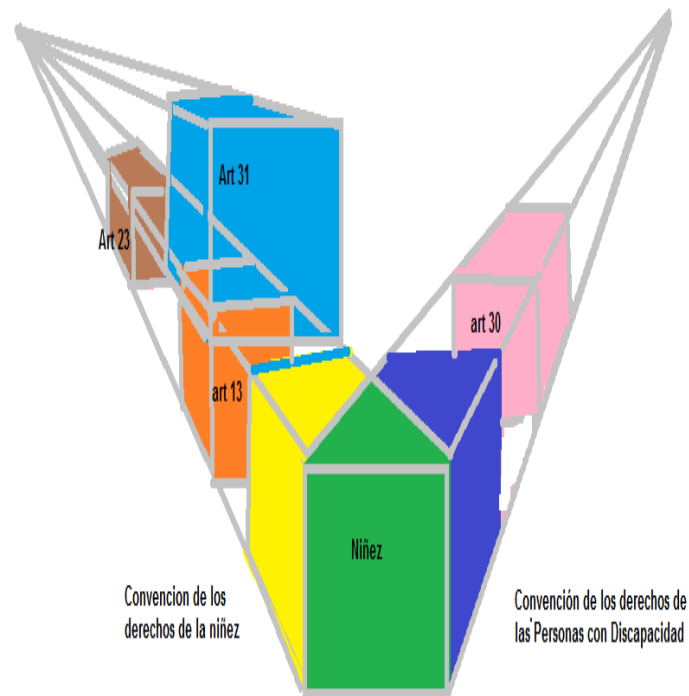
En lo referente al lugar convencional del derecho al juego, emergen y son expuestas dos dimensiones en la perspectiva expuesta en la figura 4 y en el cuadro 4. Para que la aplicación de la Convención de los Derechos de la Niñez ocurra en los términos diversos que promueve el artículo 4, es necesario incorporar una perspectiva sociológica para que sea un derecho aceptado o

vivido por los grupos destinatarios, mediado por una cultura de respeto a las diferencias de jóvenes, niñas y niños con dis-capacidades.

Y para analizar o ampliar la comprensión del juego en la niñez y la juventud con dis-capacidades se ha de comprender el espectro de lo vivido en la perspectiva de derechos (anexo 1, figuras 1-9). En esta perspectiva se visibiliza cómo la niñez está ocupando el primer plano; este se prolonga en sus aristas para proyectarse de tal manera que converjan los artículos relacionados con juego, de acuerdo con las estipulaciones de cada Convención:

- ✓ El prisma de mayor tamaño esté configurado por el lugar del artículo 31, es decir por el lugar que tiene el juego según la Convención de los derechos de la niñez, sin olvidar las observaciones sobre el concepto de niñez hechas por Iskra Pavez.
- ✓ El derecho al juego se representa en un plano medio dando cuenta de una intersección importante y relevante principalmente en términos de la influencia cultural y por la necesidad de incrementar la participación.
- ✓ En un tercer plano se visibiliza el artículo 23, el cual considera la niñez con discapacidad relacionada con lo visible en sus *cuerpos impedidos mental y físicamente*, por tal motivo dista de los primeros planos que convocan a toda la niñez (figura 4).

Figura 5. Perspectivas del juego a la luz de los derechos



Cuadro 4. Recorridos por la Convención de los Derechos de la Niñez y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en concordancia con lo que plantea la Asociación Internacional para el juego desde el comité para los derechos de la niñez (ONU)

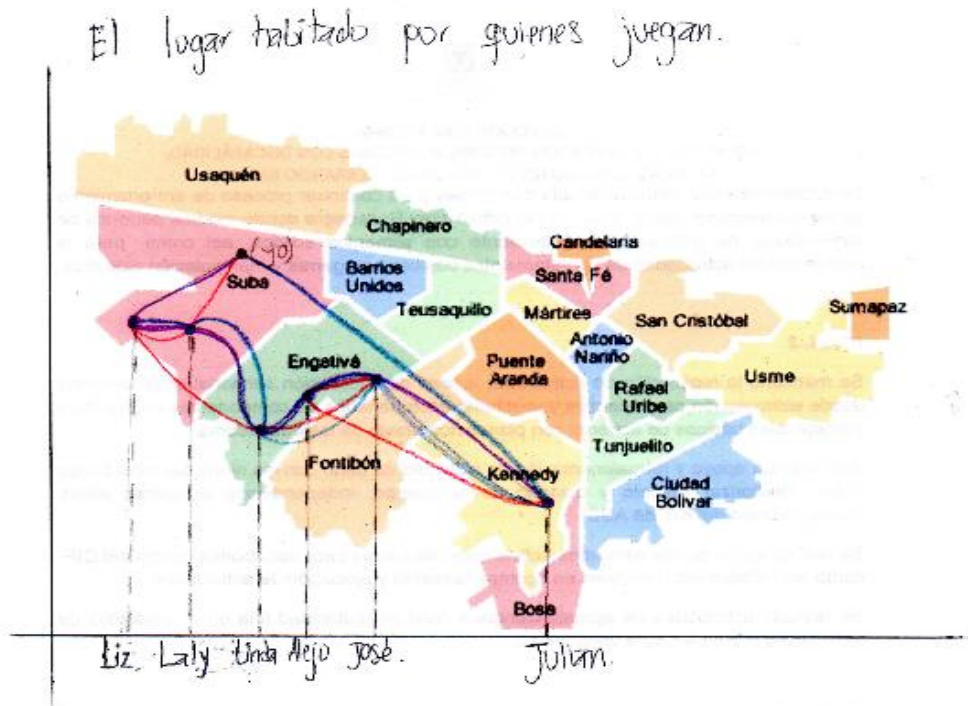
CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ	CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DEL JUEGO (Comité de la niñez de la ONU)
<p>Art 13: “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información, e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito, o impresas, en formas artísticas, o por cualquier otro medio elegido por el niño”.</p>	<p>Art 7: Niños y niñas con discapacidad</p> <p>1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.</p> <p>2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.</p> <p>3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.</p>	<p>Los principales objetivos del Comité:</p> <p>Incrementar el entendimiento de la importancia del artículo 31 de la CDN, para el bienestar de las niñas y los niños y para el cumplimiento de los otros derechos de la convención.</p> <p>Ofrecer una interpretación acerca del artículo 31 de la CDN.</p> <p>Ofrecer una guía acerca de las medidas necesarias para asegurar su cumplimiento para niñas y niños sin discriminación alguna.</p>
<p>Art 23: “Los estados partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismos y faciliten la participación activa del niño en la comunidad”.</p>	<p>Art 30: <i>Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte</i></p> <p>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:</p>	

CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ	CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	ASOCIACION INTERNACIONAL DEL JUEGO (Comité de la niñez de la ONU)
<p>Art 29: "El estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una etapa adulta activa, inculcarle el respeto por los derechos humanos elementales y desarrollar el respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a las suyas".</p>	<p>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:</p> <p>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.</p>	
<p style="text-align: center;">Art 31. Convención de los Derechos de la Niñez</p> <p>1. Los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas <i>propias de su edad</i> y participar libremente en la vida cultural y en las artes.</p> <p>2. Los estados partes respetaran y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.</p>		

Fuente. Elaboración propia

LUGAR HABITADO POR QUIENES JUEGAN

Mapa 7³¹. Mis recorridos geográficos por las localidades



Los recorridos no son lineales, los recorridos por la ciudad han sido diferentes caminos, no siempre la misma ruta, ni el mismo orden.

Se marcan los transitos, las itinerancias por los lugares, esos espacios geográficos donde ocurren las acciones del juego.

³¹ Tres localidades, Kennedy, Engativá y Suba, jornadas que se en-rutan en el transporte público. Llegar a cada domicilio implica una demanda de tiempos, recorridos y travesías.

*Ahora, es relevante reconocer que cuando se propone un **sistema diverso, co-creable y movable**, se propone fundar en el espacio un lugar, un lugar donde se pueda llegar a objetos sensibles y subjetivados para todos y todas y no a objetos instrumentalizados, así, se acabarían los no lugares implementando una interacción subjetiva...*

Oscar Díaz, 2012.

Este apartado está construido para dar cuenta del lugar habitado por niñas, niños y jóvenes participantes en el estudio; se trata de una composición, un entramado, una fusión, entre el lugar donde ocurren las experiencias de juego y quienes juegan. Este lugar se configura con las diferentes experiencias compartidas por cada una de las niñas y las jóvenes, por cada uno de los niños y los jóvenes con dis-capacidades que estuvieron presentes con su agencia y participaron como agentes en esta investigación, sabiendo que agencia y agentes son algo que sólo algunas personas ostentan y despliegan de acuerdo con sus capacidades para activar la intencionalidad, la auto-reactividad y la autorreflexión.

En este tipo de definiciones normalizantes, la agencia se ha considerado un concepto problemático cuando se habla de niñas o niños con dis-capacidad, ya que se ha cuestionado si la idoneidad cognitiva y la autonomía como requisitos previos de la agencia están presentes (Johanna Olli, et al., 2012). Esta interpretación aparece en la Convención sobre los Derechos de la Niñez (ONU, 1989), donde el derecho a expresar sus propios puntos de vista está asegurado sólo para niñas y niños capaces de formar esas opiniones. Del mismo modo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) aconseja dar la debida importancia a las opiniones niñas y niños en función de su edad y madurez. Según este panorama, ¿dónde quedan los influjos del lugar físico o geográfico?

El lugar físico constituye la base de los recorridos geográficos o desplazamientos por la ciudad para llegar a los *espacios* donde se encuentran quienes juegan

como participantes de la investigación. Estos recorridos fueron determinados de acuerdo con las localidades específicas donde se ubican sus viviendas³². Llegar a esos lugares requiere de un transitar por las calles y los barrios sin obviar las percepciones de las personas que acompañan esos recorridos, las coincidencias de encuentros con las mismas personas en la cuadra donde vive la niña o el niño que voy a visitar, y la frecuencia para atender y cumplir una sesión de terapia ocupacional (Diario de trabajo de campo, 2012-2013). Los lugares pueden estar cerca o distantes unos de otros pero he arribado a ellos como parte de la cotidianidad de mi trabajo.

Vida cotidiana

La vida cotidiana de las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes con discapacidades transcurre en unos entornos de convivencia con la familia, en las instituciones de rehabilitación, en la escuela o en interacción con la comunidad; en todo caso se establecen unas relaciones diferenciadas según condiciones socioeconómicas, sexo, edad y discapacidad. Además, las percepciones adversas se mantienen como una constante en las experiencias de vida de la niñez y la juventud con discapacidad, en especial cuando se analizan temas relacionados con la socialización, la educación o las capacidades de aprendizaje.

En las familias se entretajan diferentes experiencias con la niña y el niño, la joven o el joven con discapacidad mediante un conjunto de relaciones construidas desde el cuidado o situación vital que propicia la dependencia, la sobreprotección o la subalternidad. Es una cuestión multidimensional que exige comprender y pensar lo vivido por las niñas y los niños, por las jóvenes y los jóvenes, desde una pregunta básica: ¿cuál es el concepto de discapacidad que tienen las familias, las profesionales que les atienden y las instituciones donde están las niñas y los

³² Las localidades donde se realizaron los recorridos de las experiencias con las niñas y los niños fueron la localidad de Engativá y la Localidad de Suba en 5 barrios de las mismas.

niños con dis-capacidades?, ¿cuáles son sus implicaciones sobre el trato recibido por estos grupos de jóvenes?

En la cotidianeidad, el trato que se da a la niñez con dis-capacidad es visible y a la vez ausente, ya que se generan paradigmas de cuidado y sobreprotección o de rechazo y discriminación. De acuerdo con el Estado mundial de la Infancia (UNICEF, 2013), los estudios sobre el trato que los niños y niñas con discapacidad reciben de sus pares revelan que, incluso a nivel preescolar, no aparecen como compañeros o compañeras de juegos; algunas veces esto ocurre porque la sociedad cree que no les interesa o no saben jugar, otras porque se juzga que no pueden jugar o interactuar:

Según una encuesta a familiares de niños con discapacidad que se efectuó en el Reino Unido, el 70% de quienes respondieron consideraban que la comprensión y la aceptación de las discapacidades entre los miembros de sus comunidades eran escasas o insatisfactorias, y casi el 50% informaron que tenían problemas para acceder a servicios de apoyo, como centros de atención infantil. En un estudio con niños que tenían necesidades educativas especiales, realizado en 2007 en el Reino Unido, el 55% dijo haber recibido tratos injustos debido a sus discapacidades. En Madagascar, un estudio comprobó que la ignorancia sobre la discapacidad era común entre los progenitores, y que incluso entre los presidentes de las asociaciones de padres y madres, un 48% creía equivocadamente que la discapacidad es contagiosa. Una investigación efectuada en 2009 en la ciudad vietnamita de Da Nang indicó que, si bien la comunidad por lo regular mostraba una actitud tolerante hacia los niños y niñas con discapacidad y sus familias, persistían el estigma y la discriminación (UNICEF, 2013).

Con las cifras señaladas aparece una estrecha relación entre el concepto de discapacidad y el trato dado a la niñez o a la juventud con dis-capacidades que se

traduce en estigma y opresión, y se sitúa en un lugar de constante vulneración de los derechos. Eso dicen las experiencias situadas relatadas por niñas, niños y jóvenes. Se le suma la dificultad para perder el miedo y dejarles ser, manifestada por madres, padres o personas que les cuidan; es decir, se ha identificado cómo los temores familiares se encarnan en las experiencias infantiles y juveniles y cómo estas surten efectos más adversos en la vida de las niñas y las jóvenes (Diario de trabajo de campo, 2012-2013).

La vida cotidiana de las y los jóvenes, las niñas y los niños con dis-capacidades también transcurre en las instituciones de rehabilitación (Beatriz Mena, 2005; Luz Zaret Mena, 2012). Allí se registra “un resultado de procesos diagnósticos que pueden dar lugar a silencios y exclusiones” (Davis & Watson, 2001), una realidad que configura experiencias limitadas y condicionadas a un querer ser dictaminado por la experticia profesional (Gloria Rodríguez y Angélica Herreño, 2005). Con estas experiencias surgen otras cuestiones vinculadas a la meta de “normalizar” comportamientos y funciones a partir de los puntajes de las escalas aplicadas; y sin ellas ocurre el desconocimiento de lo humano que reclama el reconocimiento de las capacidades para replantear el trabajo terapéutico.

La cotidianeidad vivida por las y los jóvenes, las niñas y los niños en la escuela trae al escenario otras relaciones orientadas por los indicadores educativos de in/exclusión. Esta clase de experiencias instituidas a partir de las diferencias ocurren en un entorno excluyente y rígido porque las expresiones centradas en “la preocupación de algunos profesores es que el niño alcance el logro”, “necesitamos que hable rápido”, “ya debería estar haciendo eso...”, “él puede, pero hay que trabajar en la casa”, surgen para señalar, discriminar e ignorar las capacidades diversas de los y las jóvenes, las niñas y los niños (Diario de trabajo de campo, 2012-2013). No obstante las implicaciones negativas que tienen estas afirmaciones, las mismas podrían crear una serie de posibilidades para “explorar sus experiencias e interpretar el reconocimiento de sus capacidades como actores sociales competentes” (Berni Kelly, 2010):

De hecho, se ha comenzado a ampliar la comprensión teórica de la discapacidad en dos niveles principales. En primer lugar, se ha argumentado que se debe dar más atención a las identidades multidimensionales de las personas con discapacidad, considerando género, edad, clase, etnia y sexualidad ([Jenny] Morris, 1996, 1998, 2003; [Carol] Thomas, 1998, 1999). En segundo lugar, se ha reconocido cada vez más la necesidad de considerar la experiencia real de deterioro de las vidas de las personas con discapacidad ([Jenny] Morris, 1996; Shakespeare & Watson, 1998; [Carol] Thomas, 1999, 2003). Se ha sugerido que para desarrollar el modelo social sería útil considerar las experiencias personales de discapacidad junto a las experiencias políticas y públicas de discapacidad. [Carol] Thomas (1999) ha argumentado que el impacto personal del déficit de la discapacidad en la formación de la auto-identidad y la autoestima es tan importante como hacer frente a las barreras discapacitantes de la sociedad (Berni Kelly, 2005: 261-262).

Este discurso reflexivo ha sido particularmente relevante para las vidas de los y las jóvenes, los niños y las niñas con dis-capacidad; también ha sido de interés entre quienes hacen investigaciones basadas en la conexión del modelo social de la discapacidad con la sociología de la infancia. Esta conexión puede contribuir a la comprensión de la vida cotidiana de jóvenes, niñas y niños con dis-capacidad para explorar sus experiencias e incorporar sus modos de comunicar sus interpretaciones sobre la discapacidad, el reconocimiento, la medición de habilidades o su presencia como agentes sociales.

Los acercamientos de la sociología a la vida de la niñez con dis-capacidad como un tema históricamente invisible, permiten observar cómo la sociedad ha construido percepciones e imaginarios en función de una noción anclada en cuerpos infantiles o juveniles. Son percepciones e imaginarios que se visibilizan

más a través de intervenciones centradas en la normalización, sin tener en cuenta sus voces, opacando su agencia y sus posibilidades de reconocerse como sujetos presentes con capacidades y experiencias.

En recorridos enmarcados por la cotidianeidad de niñas y niños con discapacidades, Davis & Watson (2001) realizaron un trabajo basado en datos etnográficos. Sus hallazgos muestran la discriminación encuadrada en la “normalidad” y la “diferencia” según las prácticas culturales que despliegan las personas adultas en la vida cotidiana; a la vez surgen las experiencias de la niñez con dis-capacidad examinadas desde sus propias perspectivas. Estos estudios han destacado las críticas a las escuelas especiales asentadas en las condiciones estructurales, culturales e individuales que crean la discapacidad en la escuela (Davis, 2010).

Berni Kelly (2010), en su trabajo sobre el análisis de las percepciones y experiencias de vida con una discapacidad, desde la perspectiva infantil, materna, paterna y profesional, refiere que las personas adultas no suelen tener en cuenta ni las opiniones personales ni las experiencias de aprendizaje de la niñez con discapacidad. Como resultado, estos niños y niñas desarrollan sus propias interpretaciones sobre la deficiencia y la discapacidad basándose en sus experiencias e interacciones con los demás.

Para comprender el alcance teórico y ético de estas experiencias es preciso reconocer los seis rasgos que se consideran claves en relación con un nuevo paradigma en el ámbito de la sociología de la infancia. Según lo propuesto por James y Prout, en *Constructing and Reconstructing. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, que ha sido retomado por Iskra Pavez (2012: 94), dichos rasgos abarcan las siguientes particularidades:

1. *La infancia es comprendida como una construcción social.* Se reconoce el carácter natural (biológico) de la infancia pero integrado en un contexto social y cultural. Se comprueba que en cada sociedad

aparece como un componente de la estructura y también con una dimensión cultural específica y diferente de otras sociedades.

2. *La infancia es una variable del análisis social.* No puede ser entendida separadamente de otras variables como el género, la clase o la etnia. Cuando se analizan estas variables interrelacionadas se comprueba que existen muchas infancias, por lo tanto, que no es un fenómeno único y universal.

3. *Las relaciones sociales de las niñas y los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas,* independiente de la perspectiva de las personas adultas.

4. *Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes;* es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales.

5. *La etnografía es un método particularmente útil para el estudio de la infancia,* puesto que permite considerar la voz infantil en la producción de los datos sociológicos.

6. *La infancia es un fenómeno en relación con la doble hermenéutica de las ciencias sociales actuales.* Un nuevo paradigma sociológico sobre la infancia da cuenta de la reconstrucción social y política de la infancia en nuestras sociedades.

Lugares relevantes en lo cotidiano

La presencia diaria o intermitente de las niñas y los niños con dis-capacidad en el parque o fuera de casa, generaba curiosidad por parte de vecinas y vecinos que les conocen. Mi recorrido entre semana por lo barrios y las cuadras también despertaba la mirada inquisitiva de quienes solo observaban o de quienes ocasionalmente preguntaban por las razones de mi visita periódica al domicilio de la niña o el niño. Los familiares prudentemente respondían, “viene a hacerle la terapia al niño” (Diario de trabajo de campo, 2012-2013).

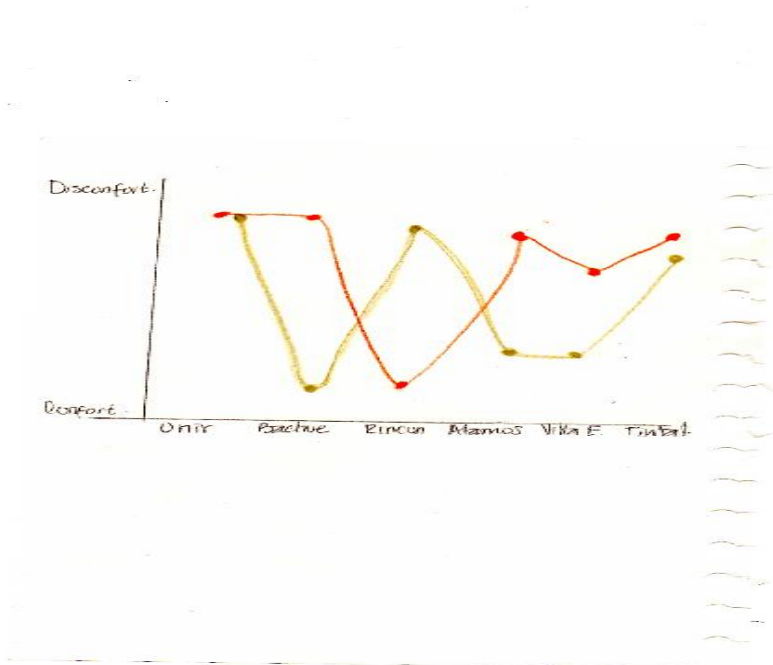
Llegar al lugar que habita la niña o el niño, es entrar en el *espacio* donde transcurre la mayor parte de la vida cotidiana, para algunos, o donde ocurren algunas actividades de la vida cotidiana, para otras. Aunque hay otros lugares frecuentados por quienes integraron el grupo de participantes en mi investigación: el colegio o la institución de rehabilitación, a continuación me voy a ocupar de los recorridos ciudadanos entre mi domicilio o mi institución y mis sitios de trabajo a domicilio (cuadro 5, mapa 8).

Cuadro 5. Lugares de la ciudad donde viven quienes juegan

No.	Localidad	Barrio	Casa/apto	CÓDIGO
1.	Suba	Rincón	Casa. Segundo piso	☀
2.	Suba	Villa Elisa	Apartamento. Cuarto piso	👄
3.	Engativá	Álamos Norte	Casa. Primer piso. Patio de la casa	🎵
4.	Engativá	Bachué	Apartamento. Tercer piso. Sala de la casa/cuarto.	😊
5.	Engativá	Unir	Casa. Primer piso. Sala de la casa.	👉
6.	Kennedy	Tinta	Apartamento. Primer piso, sala de la casa.	➤

Fuente. Elaboración basada en la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes participantes

Teniendo en cuenta que los recorridos por los lugares se realizaron en domicilios ubicados en el perímetro urbano de la ciudad, el análisis del lugar ocupado por quienes juegan se relaciona con los mapas de relieve expuestos por María Rodó-de-Zárate (2014). Estos permiten dar cuenta de las experiencias situadas con una noción de lugar no solo físico, sino también simbólico. La ruta para la comprensión deseada ha sido configurada por tres dimensiones: la dimensión social, la dimensión geográfica y la dimensión psicológica.



Mapa 8. Relación de los lugares geográficos donde habitan quienes juegan

Dimensión geográfica. El análisis de los espacios (lugares) con los mapas de relieve (María Rodó-de-Zárate, 2014), implicaría relacionar el mapa de Bogotá para ubicarnos en tres localidades de la Ciudad: Suba, Kennedy y Engativá. El acceso a sus lugares de residencia se hace en transporte público sintiendo que la movilidad es un asunto complejo por la dinámica de las rutas y las vías que se transitan (complejo tanto para mí, en la entrada y la salida, complejo para las niñas y los niños que habitan en los barrios). El paisaje urbano hace sentir la

estratificación de la ciudad, la cual, junto a la inseguridad, evoca una sensación de discomfort. La interacción en casa requiere la co-presencia de las personas adultas y de sus pares, aunque no siempre estén disponibles por razones de trabajo o por cuestiones escolares o porque no encuentra pares de su edad.

En el mismo mapa se dibujan los lugares de las casas/apartamentos porque indican los *espacios* disponibles y más próximos para jugar. Las posibilidades brindadas se representan en un tránsito entre discomfort-confort dependiendo de la dis-capacidad. Hacer visibles los *espacios* recorridos es visibilizar la accesibilidad o la inaccesibilidad para que ocurra el juego. Dicha visibilidad adquiere otros visos o matices para preguntar si en estas condiciones ¿puede darse un lugar al juego? o ¿qué hacer desde este punto de vista para que se otorgue su lugar a la acción de jugar? E, intensificando el interrogante, ¿la experiencia de juego depende de los *espacios* físicos? sabiendo que:

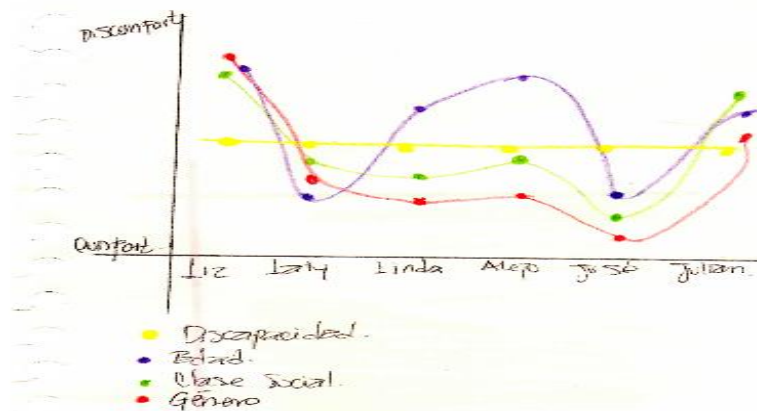
El espacio no es una cosa, ni el sistema de cosas, sino una realidad relacional: cosas y relaciones juntas (...). El espacio debe ser considerado como un conjunto indisociable donde participan, de un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y de otro, la vida que los llena y los anima, o sea la sociedad en movimiento (Riaño 2003, cita en Torres, 2010: 55).

Si por la presencia de la discapacidad, la sociedad crea imaginarios que llevan al discomfort de las familias cuyos parientes viven situaciones de discapacidad, estos contribuyen a invisibilizar las posibles formas de juego, sobre todo reduciendo los espacios o los tiempos. En esa medida aparece o desaparece el cuerpo que quiere representar el juego. Se trata de situaciones generadas por el mundo adulto, dueño de los lugares, quienes determinan el uso de los espacios, sus posibles transformaciones o sus restricciones inmodificables.

El mayor disconfort, por las características físicas, geográficas y simbólicas, se observa en los barrios Unir, Rincón y Tintal. Esta sensación se incrementa por la percepción de inseguridad, por la configuración del terreno, o por el limitado transporte público; además, se trata de zonas donde las dinámicas sociales son complejas sobre todo por la estratificación y las condiciones materiales de existencia.

Dimensión social o estructuras de poder. Para comprender el lugar del juego en la vida cotidiana de la niñez con dis-capacidad se han tenido en cuenta, desde la dimensión social (María Rodó-de-Zárate, 2014), las estructuras de poder que han condicionado las posibilidades de juego e, incluso, llegan a configurar las no posibilidades de jugar, ahora interpretadas como un no-jugar más social que cognitivo. El mapa 9 da cuenta de cada una de las categorías que se analizaron a partir de lo observado en cada visita que realizaba a los domicilios.

Mapa 9. El lugar de las estructuras de poder



Desde el principio, las familias generaron recomendaciones vinculadas a la condición de salud del niño o la niña: señalaban las actividades o juegos que no

pueden hacer, comunican sus temores por las recaídas o fatigas que es preciso evitar, o desconocen las capacidades de las niñas y los niños. Cuando las familias se muestran más tranquilas, y comunican menos prejuicios alrededor de la discapacidad, dan más libertad para jugar, incluso acompañan el juego con rasgos de control. La relación del lugar del juego de acuerdo con la discapacidad se mantiene constante en la proximidad de lo conocido, la casa. Las familias sienten cierto alivio durante el momento de juego porque perciben las interacciones cuerpo-tiempo-espacio, y sus consecuencias placenteras.

La edad aparece en el lugar del juego. Tiene unas connotaciones importantes según el sexo: el niño más pequeño en términos de edad y la niña de mayor edad, sienten y manifiestan el disconfort. Este se atribuye al cuidado brindado a la niñez con dis-capacidad o a la sobreprotección observada en todos los casos. Con respecto al niño más pequeño, esto ocurre debido a los riesgos de enfermar, con respecto a la niña más grande, esto ocurre cuando buscan darle un estatus a la edad, es una joven mujer. En el momento del juego estas categorías cobran importancia en relación con el cuerpo y los espacios.

Cuerpo y espacios, en tanto que estructuras relacionadas, condicionan a la categoría discapacidad; la edad, el género y la clase dejan ver dónde se percibe mayor opresión o mayor alivio (María Rodó-de-Zárate, 2014: 927). En la relación juego – género se visibiliza un mayor disconfort entre las niñas, ya que priman el cuidado cercano y la sobreprotección. En el mismo mapa 9, se puede observar el lugar ocupado por la niña que vive en la localidad de Suba, en el barrio Villa Elisa, se resaltan sus intersecciones: el lugar del juego se encuentra mediado por zonas de confort y disconfort con una constante para jugar con mayor libertad; hay mayor alivio para ser y hacer el juego porque se reconocen sus capacidades. Y pone en entredicho sus propias vivencias en otros lugares donde:

La atención ha estado centrada en la vulnerabilidad que sufren los niños. Tanto la "discapacidad" y la infancia se presentan como estados

dependientes, en términos del "cuidado" que necesitan. En consecuencia, se ha hecho hincapié en la prestación de servicios, centrándose principalmente en la salud y la educación. Un enfoque reduccionista que construye a la niñez 'con discapacidad como "alumnos o alumnas", "casos" o "usuarios y usuarias de servicios". Tal situación se observa en el ámbito doméstico, donde las preocupaciones del niño "discapacitado" [de la niña] se han subsumido en la noción colectiva de la "familia discapacitada". El peligro es, entonces, que las experiencias del niño "discapacitado" [de la niña] se vean opacadas por las necesidades de la gente adulta y de las instituciones (Vanessa Singh and Anita Ghai, 2007: 131).

Experiencias vividas. Un acontecimiento que me convoca y me invita a recorrer los itinerarios trazados en la cotidianeidad de la niñez y la juventud con discapacidades, ha sido y es el juego. Me intereso por el estar en el juego, ser juego, ser en el juego, hacer el juego, vivir y jugar. Me mueven las experiencias compartidas por el grupo de participantes que han dejado visible el lugar del juego pero, paradójicamente, también le han dado cabida a su invisibilidad. Las experiencias han sido observadas tal como ocurrieron, por eso son vividas y situadas. En las experiencias está subyacente la ausencia, y en ella se halla la resistencia, y con esta se escuchan las voces que dan cuenta del discomfort o del confort.

Las experiencias de juego vividas se han tejido a partir de hilos que se intersectan para visibilizar el lugar de quienes juegan. Juegan 3 niños y 3 niñas. Cada quien despliega capacidades diversas para jugar, posibilidades características de su ser, deseos desde sus subjetividades encarnadas. Su ser en el juego se va configurando de manera interseccional desplazándose entre la dis-capacidad, el género, la edad y la clase social.

Las experiencias compartidas dan cuenta de cómo con los juegos se cambia la forma habitual de ser, actuar o sentir de las personas, y la forma habitual de relacionarse con los objetos en cada momento de juego. Todo es posible; todo se convierte en relaciones fantásticas:

Laura toma una cobija para hacer una casita colocándola encima del sofá y metiéndose debajo de este para cubrirse, allí arma la escena de un comedor para dar de comer a los peluches y busca el silencio para que ellos se tomen las onces, la hermana sigue su juego alcanzándole unos lápices como cucharas y un cuaderno como plato (Diario de trabajo de campo, 2012-2013).

Cada objeto y todo espacio constituyen una oportunidad para comprometerse con el juego. Jugar con los objetos que les hacen desplegar su capacidad para ser y hacer. En las tramas de estos momentos de sus juegos se hilan historias mientras ellas y ellos fantasean con lo que pueden hacer y ser. Por ejemplo, cuando una criatura:

(...) ve a su mamá meterse la cuchara en la oreja, se ríe por que “la mamá se ha equivocado”: tan grande, y ni siquiera sabe usar una cuchara en la forma correcta, según las reglas. Esta “risa de superioridad” es una de las primeras formas de risa de las que el niño [la niña] es capaz. No importa si la mamá se ha equivocado a propósito: su gesto será, en todos los casos un gesto erróneo. Si la mamá después de haber repetido esos gesto dos o tres veces, lo varia, llevándose la cuchara al ojo, “la risa de superioridad” se reforzaría con una “una risa de sorpresa” (Rodari, 1999).

Las experiencias situadas dejan ver las realidades objetivas y subjetivas de cualquier acontecimiento, o recrean escenas que invitan a reflexionar acerca de imaginarios, posibilidades, encuentros, ausencias. Los objetos de juego, los

juguets transformados, replantean el espacio y resitúan los cuerpos que cobran vida con la imaginación y creatividad de la niña y el niño que los acciona. Allí ocurre la construcción del ser en el juego y suscita transformaciones según las capacidades desplegadas en el lugar del juego: al final, ser en el juego implica una toma de decisiones implícitas en el mismo deseo de jugar (cuadro 6).

Cuadro 6. Interacciones entre lugares habitados, jugadores y jugadoras

Jugadoras	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
1.	El ingreso al barrio es riesgoso porque se encuentra en un lugar inseguro de la ciudad. La llegada a la vivienda implica andar por trechos sin pavimentar.	Por la "severidad de la secuela, la madre y el padre sobreprotegen a la niña; con frecuencia resultan impidiendo y negando posibilidades para el juego, así como el reconocimiento de su agencia.	A partir de una actividad terapéutica de inicio, la niña percibe y disfruta de los juegos a su alcance. Observo que Liz, con sus movimientos, consigue accionar un botón, hacer seguimiento visual de luces y comunicar satisfacción. En sus juegos suele provocar una luz o un sonido diferente.

Cuadro 6. Interacciones entre lugares habitados, jugadores y jugadoras

Jugadoras	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
2.	Aunque se ubica en un sector inseguro de la ciudad, y la topografía de los terrenos es desnivelada, la llegada a la vivienda se facilita porque hay oferta de transporte y es accesible. El comercio barrial es más visible en el sector.	Aunque el juego en casa es permitido, madre y padre refieren temores por su discapacidad y por su condición de niña. Temen los abusos, si la dejan salir a jugar con otros niños y niñas. No obstante estas restricciones, la dejan ser en el juego que disfruta en espacios reducidos y con pocos o bajos estímulos.	Laly juega con lo que tiene, re-inventa los espacios, juega con objetos que le permiten ser. Todo lo que tiene a su alcance llega a tener un uso lúdico. Todo espacio es mágico y simbólico, es significativo cada vez que juega.

Cuadro 6. Interacciones entre lugares habitados, jugadores y jugadoras

Jugadoras	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
3.	Se facilita el ingreso a la vivienda, el sector cuenta con acceso por medio del transporte público, este es adecuado.	Existen temores por la condición de discapacidad y por el hecho de ser niña. Y más cuando se ha vuelto dependiente para ser y hacer lo cotidiano. La madre, el padre y la	Las experiencias de juego de Linda, se convierten en un juego dirigido, un juego para no desencadenar otros comportamientos. En ocasiones, se

Jugadoras	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
		<p>prima buscan la manera de que su juego sea algo más dirigido; y que tenga siempre un mismo camino para que la niña no presente <i>malos comportamientos</i>.</p>	<p>registra una seria invisibilidad de ella, ocurre en el juego propuesto por otros y otras.</p> <p>Linda disfruta el sonido que producen los objetos cuando los arroja; se ríe, sonríe, aplaude y busca nuevamente repetir la acción, hacer lo mismo. Cuando los demás le indican qué hacer, sus respuestas en realidad son reacciones agresivas.</p> <p>Cuando por sí misma busca el disfrute del juego, cambia su actitud corporal y su estado de ánimo.</p>

Cuadro 6. Interacciones entre lugares habitados, jugadores y jugadoras

Jugadores	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
4.	<p>En la casa de tres pisos... Alejo tiene dificultad para subir y bajar las escaleras. No le alcanzan las piernas para traspasar los escalones uno a uno, pero para el niño no es problemático: sube y baja de rodillas como gateando.</p> <p>Su principal escenario de juego es la sala de la casa. Ocupa su espacio preferido para ser en el juego.</p>	<p>Se viven los efectos del temor generado por la familia; se preocupan por la condición del niño, por su "enfermedad".</p> <p>A veces, por la percepción que tienen de su condición, no dejan que el niño aproveche los espacios como él quisiera manejarlos.</p> <p>De hecho busca la solución requerida para llegar a otros espacios, busca y halla sus propias alternativas.</p>	<p>A Alejo no le alcanzan las piernas para subirse a una moto que le regalaron de navidad, sin embargo se sube, simula el run-run de la moto, me invita a subir y sube dos muñecos...</p> <p>Allí en lo alto del vehículo, él no es pequeño; en el juego Alejo es grande y es posible irse en una moto a donde quiera: "me lleva al centro comercial y regresamos con compras".</p>

Cuadro 6. Interacciones entre lugares habitados, jugadores y jugadoras

Jugadores	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
5.	<p>Aunque la vivienda es en la ciudad, sobre el perímetro urbano, el transporte es complejo y la seguridad también, por</p>	<p>Cuando se analizan sus acciones de jugar, tal vez no existan dominios en el juego, sin embargo intenta establecer relaciones con</p>	<p>A José le gusta salir al parque, en su silla de ruedas o en su bipedestador. El sabe que va a jugar con los</p>

Jugadores	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
	<p>tanto, es más difícil llegar allí.</p> <p>José sale muy poco de la casa, solo cuando tiene que ir a ámbitos clínicos, porque pasa una ruta saludable a la casa.</p> <p>El parque cercano a su casa es el escenario más visitado.</p>	<p>lo más inmediato.</p> <p>Los imaginarios sociales vinculados a la discapacidad, le impiden a la familia incorporar otras dinámicas de juego.</p>	<p>amigos que ha instaurado desde que sale al parque.</p> <p>Tal vez parezca un juego dirigido, sin embargo aunque se comunica con señas, emite mensajes de lo que quiere y manifiesta su ser en el juego.</p> <p>Observo que le encanta el futbol. Cuando ve jugar a los amigos en el parque, mueve sus piernas (con movimientos poco discriminados), con ellos significa su felicidad.</p> <p>Su risa indica el placer con de mirar, de ser espectador del partido.</p>

Cuadro 6. Interacciones entre lugares habitados, jugadores y jugadoras

Jugadores	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
6.	<p>Las distancias se agrandan para llegar allá, a su vivienda. Está ubicada lejos de la avenida principal, hay que tomar bicitaxi.</p> <p>Son terrenos que se tornan inseguros por la historia del barrio, aunque es un sector comercial (cerca de abastos).</p> <p>En el apartamento solo disponen de un reducido espacio. Se limita también la creatividad porque la madre no permite hacer actividades que no sean en la mesa. Teme que se produzca una caída.</p> <p>Sin embargo, se intentan otros juegos para cambiar su posición, por ejemplo, levantarse. Eso le anima</p>	<p>La edad de Julián ha establecido una barrera significativa para ejercer su derecho al juego. El quiere jugar, quiere divertirse, la madre niega sus capacidades, y le interrumpe las ideas: "deje de molestar que usted ya no puede hacer...", "usted ya no está para esas cosas", "lo que me interesa es que le haga la terapia para coma solo y se ayude".</p>	<p>Las experiencias de juego están reducidas, se enfrenta a barreras edad, a la actitud frente a la familia.</p> <p>Es un joven que juega con la imaginación.</p> <p>La madre le sobreprotege y se limita a que sea "lo más normal posible", cuando él inventa e intenta hacer algo diferente se produce la restricción.</p> <p>Julián se alegra cuando voy a su casa. Durante su sesión de terapia, en la misma hora, reinventamos algo teniendo en cuenta lo que expresa y lo que quiere hacer.</p>

Jugadores	Dimensión geográfica	Dimensión social	Experiencias vividas
	a seguir inventando y a buscar alternativas.		Su felicidad por hacer algo diferente, la comunica con expresiones efusivas.

Fuente. Elaboración basada en la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes participantes

Sin duda, cada joven, cada niña y cada niño con dis-capacidades, construye momentos de juego donde crea un lugar que contiene posibilidades de estar, ser y sentir. Sus acciones implican tiempos, cuerpos y espacios (Observatorio..., 2013), pero los tiempos suelen “ser una importante barrera (...). Con frecuencia se requiere extra tiempo para participar en actividades de la vida diaria (...). Una contribución fue haber identificado que el tiempo es un recurso esencial e intangible para garantizar la participación, pero frecuentemente ignorado” (Laura Wilkinson-Meyers, et al., 2012: 1547, 1551).

Sus cuerpos y los objetos irrumpen en distintos espacios. Díaz (2012) relaciona un espacio que es ante todo un lugar practicado sensiblemente y no a un mero lugar ocupado. Da cuenta de los objetos con que se juega; destaca que el mismo cuerpo se convierte en una extensión de los objetos de juego cuando se representa el movimiento de un avión, de un carro, o cuando se reproducen sonidos. El cuerpo representa, la voz representa, los sonidos representan, las imágenes representan, todos los objetos a su alcance representan. Los grupos de niños y niñas co-construyen nuevos mundos posibles en los que se juega con todo lo que pueda representar para darle un lugar a las relaciones e interacciones desde la acción de jugar.

Las relaciones desde la acción de jugar

Mi investigación da cuenta de una serie de experiencias vividas localmente a partir del uso de diferentes objetos en situaciones de juego. Los objetos de juego se caracterizan por relacionarse directamente con las categorías de género, edad y clase social; los modos como se establecen las interacciones con ellos también

llegan a ser sexistas. No obstante esta salvedad, específicamente, las jugadoras y los jugadores se relacionan con objetos, sensibles y subjetivos, reales e inventados, tangibles e intangibles, incluso re-inventan objetos “inclusivos” que logran la interacción desde las capacidades diversas. Por ende:

(...), la acción de jugar no está dirigida por las intenciones, emociones y creencias de los jugadores, sino que es un movimiento intensional (con s), es decir, cargado de significado en sí mismo, que orienta al sujeto hacia su propia condición de ser humano (Ortiz, 2008). La posibilidad de crear y recrear el sentido históricamente sedimentado en el decirse jugando, como conocimiento socialmente aprendido aunque no siempre enseñado con intención previa, es lo que permite a los jugadores comprender y acordar en que lo que están haciendo es jugar. En la propia acción de jugar se muestra la subjetividad, de aquí la dificultad para expresar la performatividad del término, esto es, lo que quiere decir el sujeto cuando dice que está jugando (Ivana Rivero, 2009: 40).

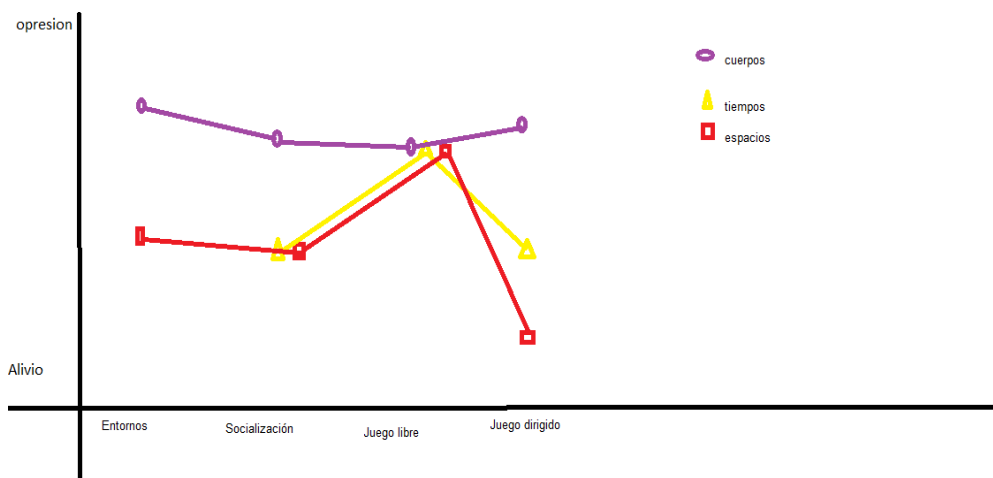
En consecuencia, considerando las limitaciones derivadas de una definición universal del juego, es preciso señalar que los juicios fijos o las valoraciones inflexibles sobre el jugar pueden resultar en una falta de sensibilidad sociocultural, sobre todo si se utiliza el juego como medio para evaluar el desarrollo y mejorar las habilidades motoras, la atención o el procesamiento sensorial. En este mismo sentido, se plantea la importancia que tiene la configuración del espacio por sus alcances simbólicos: “cada instalación suscita un nuevo paisaje para la “coreografía” de las niñas y los niños en su libre movimiento, creando con su presencia física una perturbación en las rutinas y en los modos de relación de sus habitantes” (Abad, 2008: 174).

Por tanto, sabiendo que el juego es reconocido como la principal ocupación de la infancia y que las oportunidades para participar socialmente con acciones de

jugar materializan este derecho de la niñez y la juventud, hay que mantener en mente que los momentos de juego hacen parte de la vida cotidiana y se transforman en una experiencia situada. Todas estas experiencias se producen en *espacios concretos*, que contienen los objetos que niñas y niños utilizan como parámetros convencionales para, luego, transformarlos con sus usos simbólicos a través de las acciones corporales, antes de expresarlos o de representarlos (mapas 10, 11, 12, 13).

Las experiencias contenidas en el mapa 10 muestran el lugar del juego en los escenarios educativos. El continuo relativo al cuerpo está más en un lugar de discomfort porque sigue bajo la opresión de la normalización; incluso relegado por la cristalización de las percepciones, los imaginarios y la inaccesibilidad espacial para que se dé el juego. En estos escenarios prima el juego dirigido visualizado como confort, aunque los tiempos queden limitados por efectos de los horarios generales y del periodo de recreo.

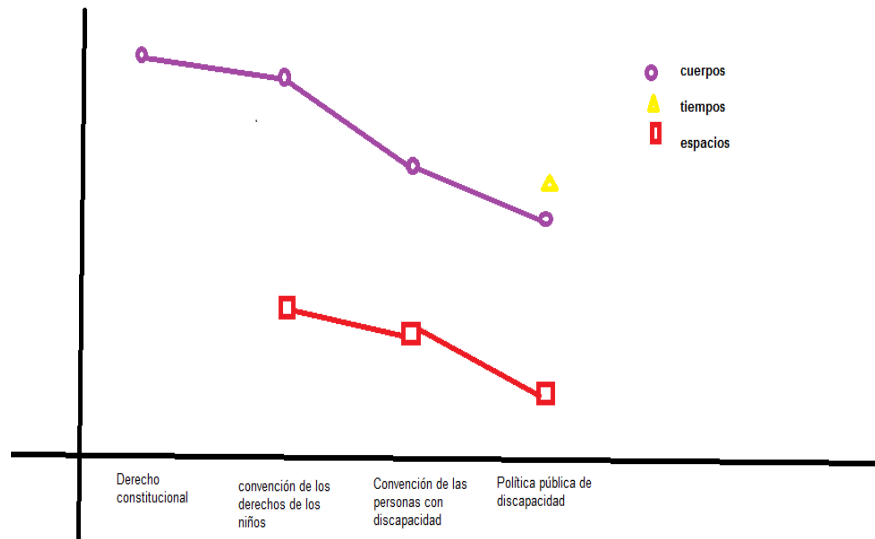
Mapa 10. El lugar del juego en los escenarios educativos



Desde el discurso de los derechos también se recrean las nuevas experiencias (mapa 11). Estas dan cuenta de la presencia casi pasiva de cuerpos que buscan tener un sitio en los mapas de relieve: lo encuentran y ocupan un lugar de discomfort que va cediendo a medida que se acercan los influjos de la política

pública de discapacidad, aunque se mantengan las percepciones negativas de los cuerpos impedidos para ser en el juego. Con respecto a los espacios y los tiempos, se encuentra que niñas, niños y jóvenes pueden transitar entre el confort y el disconfort, más cercano al alivio, ya que están presentes en otros escenarios desde los términos de la participación.

Mapa 11. El lugar del juego en el discurso de los derechos

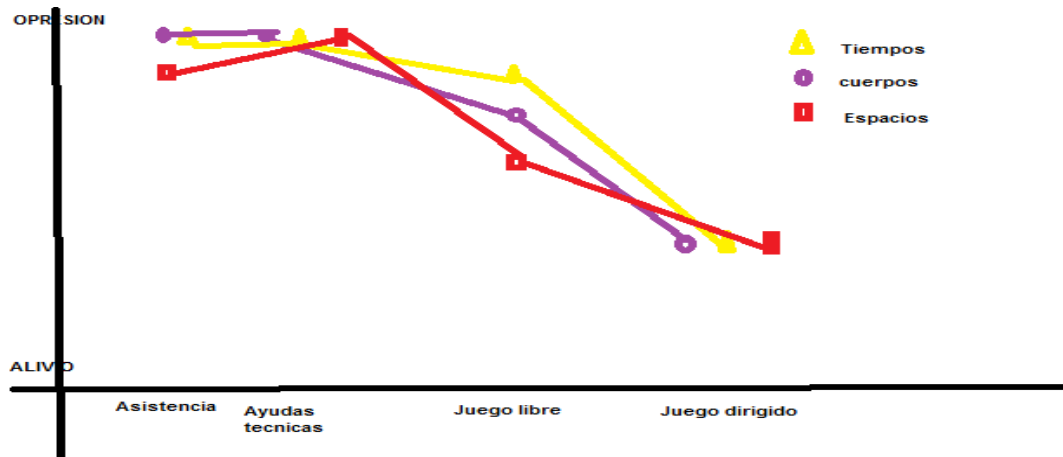


El mapa 12 alberga las experiencias vividas en servicios organizados para hacer rehabilitación. En estos se han [mal]tratado el juego y la acción de jugar. Si bien es cierto que por el juego ha sido incorporado históricamente como un medio de intervención, este se ha estructurado alrededor de los cuerpos listos para normalizar y recuperar; prima el disconfort desencadenado por la opresión. Los tiempos se detienen al ritmo prescrito por los protocolos institucionales y los espacios se reducen a medida que se avanza en el tratamiento. Pocas veces se habitan o se resignifican con el juego: no hay tiempo para ello.

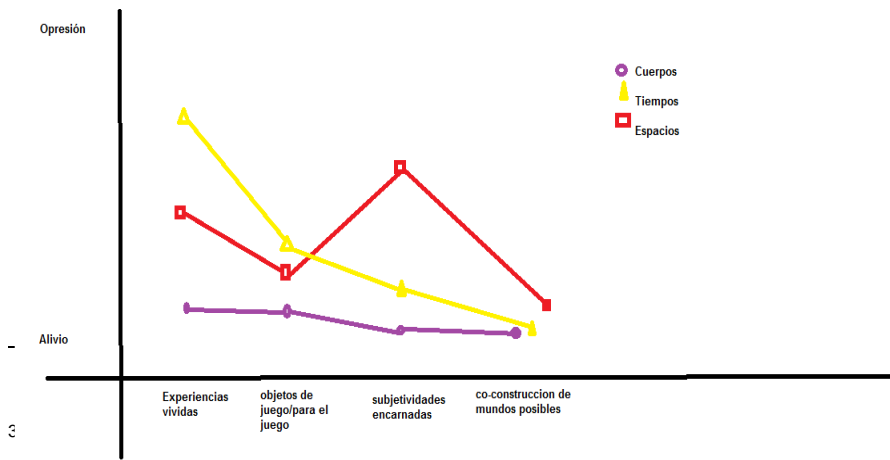
En las prácticas culturales el lugar del juego termina entretejiendo una composición altamente sensible (mapa 13). Esta composición es multidimensional e intercultural porque involucra las experiencias, los objetos de juego o juguetes, las subjetividades y la co-construcción de mundos posibles e inclusivos, en los términos de Oscar Díaz. En ellos se están abriendo espacios para albergar

cuerpos y subjetividades. Si para Rodari (1999:188), el *tâtonement*³³ está por tomar forma de juego, y el verbo establece la distancia entre el mundo en sí, tal como es, y el mundo transformado en símbolos, para la niñez, el juego pasa a ser una constante transformación de los cuerpos, los tiempos y los espacios. Pero no hay que olvidar que para el mundo adulto, estas transformaciones pueden ser ilógicas, se limitan a provocar una pérdida de su tiempo y carecen del sentido lúdico esperado para la edad, el género, la discapacidad o la clase (Diario de trabajo de campo, 2012-2013).

Mapa 12. El lugar del juego en los servicios de rehabilitación



Mapa 13. El lugar del juego desde las prácticas culturales



Quiso comprar, compró, y todo el que quiso vender, vendió (o sea, no hay desocupación ni ningún recurso no empleado involuntariamente). Aquí entonces el subastador encarna al “mercado”, que por definición se supone impersonal.

En síntesis, siguiendo de cerca las experiencias situadas, emergen las reacciones del mundo adulto y las prescripciones desde la experticia. Unas y otras señalan que estos grupos de niños, niñas y jóvenes no pueden ni saben jugar; en su racionalidad, las experiencias situadas no constituyen una fuente de goce, menos de conocimiento. En cambio, con las contra-narrativas sentidas y comunicadas, las acciones de jugar están siendo guiadas por un significado simbólico e imaginativo más que por un criterio normativo o prescriptivo.

Por lo pronto, en estos ámbitos urbanos y con la presencia de niñas, niños y jóvenes, quedan controvertidas las Convenciones de derechos humanos y quedan convocadas las contra-narrativas. Y, lo más importante para el debate desde los márgenes de los estudios de juego, emerge el lugar ocupado por el juego en la vida cotidiana de la niñez y de la juventud con dis-capacidades, un lugar plural que implica sentir más que ver la acción de jugar donde otras personas no lo ven, ni lo sienten. Aun más: hace parte del espectro de lo vivido traspasando las fronteras del lugar delimitado por la discapacidad, aunque sea una realidad vinculada a la edad, ahora entendida como un marcador de diferencia construido socialmente porque “viene a ser un estatus similar al sexo o la raza, una condición de los sujetos que genera relaciones sociales de poder, pero que se interpretan inherentes a dicha condición” (Iskra Pavez, 2012: 96).

Las controversias ocurren cada vez con más frecuencia porque las Convenciones prometen la titularidad y el ejercicio de unos derechos pensando en la vida cotidiana de jóvenes, niñas y niños, pero al mismo tiempo, los postulados de tales Convenciones mantienen el poder de decidir en manos, con la visión y la audición del mundo adulto; no hay lugar para el sentir.

Las contra-narrativas, sentidas más que pensadas como una crítica a las narrativas dominantes, están siendo construidas por algunas personas integrantes de grupos históricamente excluidos de la sociedad. Ellas desean

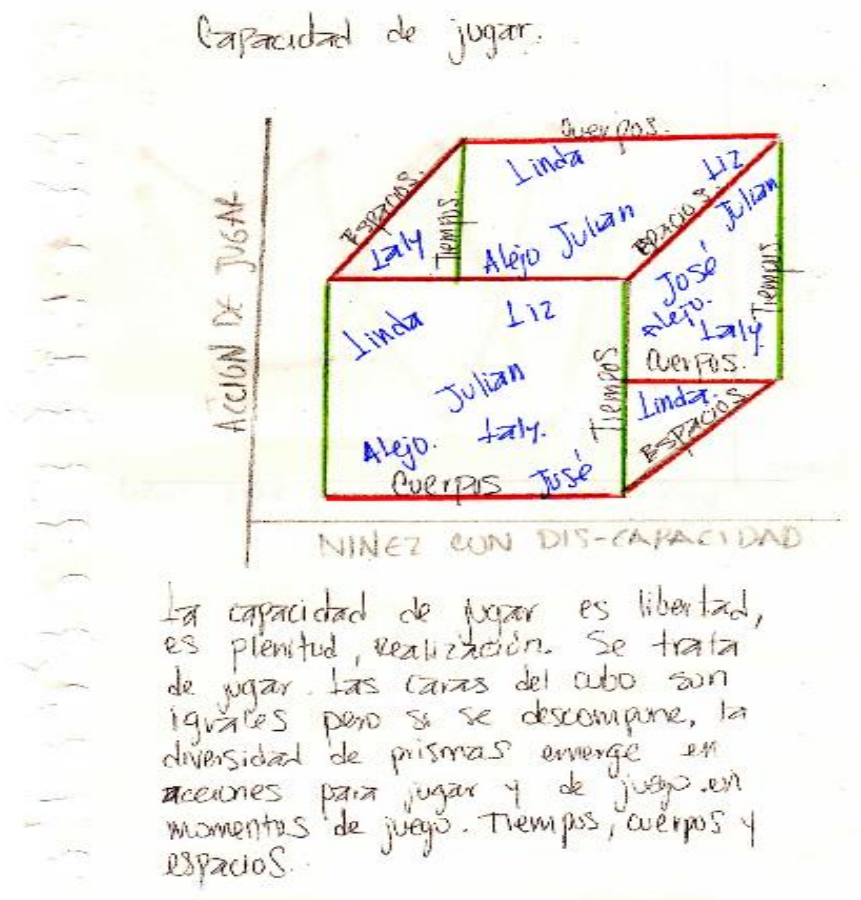
contar su propia historia y, para ello, convocan a personas interesadas en hacerlo desde la experiencia situada.

Las controversias confrontan al mundo adulto. Desde este mundo se establece quién puede utilizar estos derechos y esto coloca en particular a las niñas y a los niños pequeños con dis-capacidades cognitivas, en una situación altamente desventajosa, se les silencia, se les relega y se les mantiene sin darles la posibilidad de escucharles (Davis y Watson, 2000). Las y los jóvenes intentan romper estos silencios siguiendo criterios que tienden a disuadir a otros y a otras para que dejen de hablarse o nombrarse desde la diferencia.

Las contra-narrativas más resaltadas circulan en el mundo adulto; y son ejemplificadas con las implicaciones del modelo social de la discapacidad. Se reconoce a este modelo por los alcances desestructurados del modelo médico hegemónico y por el hecho de haber tenido un impacto ético y político considerable en las luchas de las personas con dis-capacidades, pese a carecer de las narrativas pronunciadas o compartidas desde la infancia y la juventud. Con el fin de resituar sus experiencias situadas, estos grupos están aunando propósitos políticos y haciendo esfuerzos epistémicos para recogerlas, documentarlas y divulgarlas como parte de acciones independientes de la academia.

LUGAR REPENSADO PARA LA ACCION DE JUGAR

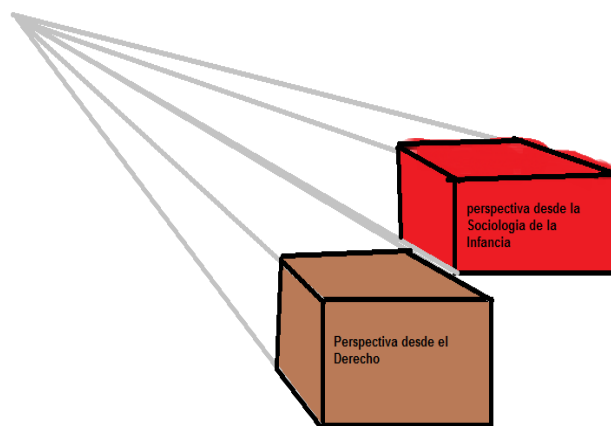
Mapa 14³⁴. Capacidad de jugar



³⁴ ... como lo plantea Marián López-Fernández Cao (2008: 9), "pocas acciones existen como el dibujo, para situarse ante lo que llamamos abreviadamente realidad, y tratar de conocerla". Representar la realidad, el lugar del juego en la vida cotidiana de niñas, niños y jóvenes con dis-capacidad resulta complejo. Puede ser en un principio como todo, representar en una estructura hegemónica mandada o pensar en la transformación de esa realidad con la representación gráfica y dibujada e interpretar esas realidades.

En concordancia con los apartados relativos al lugar social de la niñez con discapacidad y al lugar que se le ha otorgado al juego desde el derecho, aquí se reconfigura el debate y la acción con las perspectivas sociológicas y de derechos que, conjugadas, crean las condiciones para que emerja no solo el lugar del juego en una posición privilegiada, sino también la interacción juego y niñez con discapacidad. Por consiguiente, discutir la acción de jugar y el modo lúdico de vivir lo cotidiano, cuestión que ha sido la clave en mi investigación, es reconocer que el énfasis no ha sido la noción de juego ni su definición en una perspectiva práctica específica. Es un asunto de justicia. La figura 6 muestra el lugar del juego como una intersección previa al disfrute de las acciones de jugar por parte de jugadoras y jugadores con dis-capacidades.

Figura 6. Intersección perspectiva del derecho y perspectiva de la sociología de infancia



La acción y el modo han sido introducidos para seguir de cerca los tránsitos vividos por cada niña y cada niño, por la joven y el joven, participantes. Ambos, acción y modo, han servido para explorar las cambiantes características de lo vivido cotidianamente a la luz de la literatura socialmente disponible y en relación con el juego en sus derivas educativas, rehabilitadores, de derechos, culturales o participativas.

Dado que el juego es la ocupación infantil primaria, el valor central que se le atribuye es determinante en la vida cotidiana de la infancia. Por eso ahora afirmamos con mayor convicción empírica que cuando se les da la oportunidad, y el contexto les favorece, los niños y las niñas eligen jugar, continúan jugando y amplían sus círculos lúdicos. Algo semejante viven los y las jóvenes, por cuanto no son de ningún modo inmunes a este tipo de atractivos.

Considerando que cualquier criatura engrandece una actividad espontánea mientras se dedica a disfrutarla, las investigaciones interculturales afirman que no es posible adoptar una definición universal del juego; a cambio, es prudente identificar una serie de elementos comunes para que el juego sea independiente de otras ocupaciones infantiles o juveniles. Estos elementos incluyen la motivación intrínseca, el control interno, el proceso y no el resultado, y la libertad de suspender la realidad, porque todo juego aporta sentido de ser y estar para la vivencia sociocultural, lo mismo que para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y de bienestar social.

Ambas dimensiones se reconocen como parte integral de los derechos de jóvenes, niñas y niños. Sus derechos fundamentales son desafiados por la crisis humanitaria, por los limitados recursos disponibles para quienes viven los efectos de la pobreza, o por causa del trabajo infantil. Son situaciones que afectan a las oportunidades de juego y menoscaban el disfrute de su potencial transformador en ciertos lugares de la geografía urbana: aquellos que recorrí durante el trabajo de campo.

El camino recorrido para acercarme a dichos lugares ha sido sinuoso pero me ha advertido acerca de cómo las acciones de jugar son configuradas o desconfiguradas por los distintos lugares en los que ocurren, pues estos, parafraseando a Santos (2000), relativizan sus contenidos, integran sus componentes en un conjunto de vida, los separan de su abstracción empírica y les atribuyen su efectividad histórica. En este sentido he tratado de recoger (y

acoger) el lugar ocupado por el juego en la vida cotidiana, para comprenderlo como un asunto multidimensional, polisémico e invisible para la niñez con discapacidades en el contexto local; a la vez, de ese lugar emerge la acción de jugar como una práctica cultural que requiere la co-presencia de otros y otras pares y la co-participación horizontal del mundo adulto.

Por eso mismo, este texto partió de los recorridos geográficos para llegar *al lugar del juego en la vida cotidiana de la niñez con dis-capacidad* a través de dinámicas dialógicas, conversacionales y experienciales, gestadas como parte del Observatorio o curso de tercer semestre de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Mis vínculos a la línea Arte, Lúdica, Discapacidad y Cultura (Observatorio, 2013), junto a los debates compartidos en las sesiones del Grupo triangular (2014), han afianzado los lugares identificados. Finalmente, mis experiencias serían conjugadas a través de tres itinerancias colectivizadas que se en-rutan en un mismo camino lúdico-creativo: el camino del juego y el deseo de jugar compartido por la niñez con dis-capacidad.

En la itinerancia original dedicada a la intersección juego y niñez con discapacidad encontré intereses comunes con dos maestrantes. Uno de esos intereses es una apuesta realizada desde la línea Arte, lúdica y cultura de la Maestría en Discapacidad e inclusión, de la Universidad Nacional de Colombia, cuyo interés es propiciar un espacio donde emerjan y se tejan diálogos alrededor de experiencias vividas en contextos escolares pero con propósitos distintos (L. E. Chávez y Sorey Torres, 2014). Nos situamos en un proyecto donde las expresiones lúdicas, creativas y artísticas provocaron diálogos acerca de nuestras propias experiencias con la acción de jugar. Y conformamos un grupo triangular.

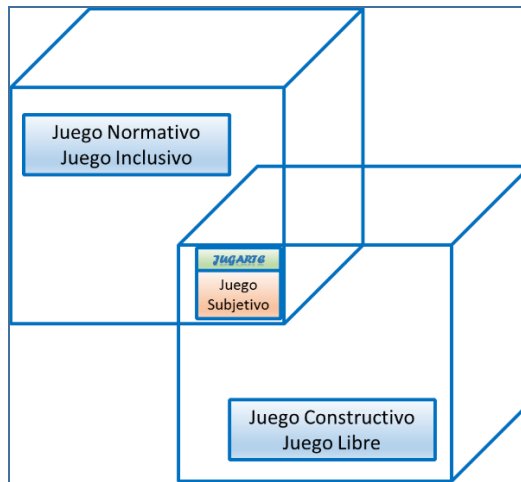
El primer diálogo del grupo se concertaría para pensar en un mundo posible para disfrutar el juego. A partir de allí, las experiencias en interacción conformaron una intersección de lo vivido: Luis Chávez & Sorey Torres hablan de intersecciones de dos mundos, dos mundos de juego históricamente disponibles y dispuestos para

niñas y niños. Estos mundos son representados como dos *espacios* cúbicos (figura 7). Un primer mundo, pensado como un espacio construido para que todos y todas encuentren su lugar en él. Por sus matices lineales es el juego reglado donde el interés es más cercano a lo prescriptivo o normativo para activar desarrollos y registrar estándares. El otro mundo una corriente más diversa para ampliar los matices teóricos y empíricos donde sea posible la co-construcción, la co-participación y la co-presencia. Corresponde a ese mundo creado para o por la niñez dispuesta a transformar, experimentar o reinventar sus prácticas y deseos. A partir de la intersección de estos dos mundos emerge un nuevo mundo, se empieza a construir con base en experiencias, en el juego subjetivo/subjetivante: una apuesta por el jugarte, la intersección entre juego y artes.

El mundo - juego normativo y el mundo – juego constructivo, libre empírico, también da lugar a mundos posibles y subjetivantes, cuando se explora en estos, la capacidad de reír, disfrutar, de encontrar y conocer otros caminos posibles.

Pensar el juego en sí mismo, la acción de jugar (Ivana Rivero 2009), así como un aspecto epistemológico: el juego es un camino o forma de conocer, pero no necesariamente limitado; en este sentido el juego terapéutico, el juego para los aprendizajes, el juego para la socialización puede tener un lugar re-significante, de acuerdo con De Munk (2014: 43) en una comprensión de capacidades de Sen: *“las reglas instituidas no regulan las capacidades constituidas fuera de estas; en muchos casos están son constitutivas de nuevas capacidades”*, en tanto el juego para estos dos mundos y la intersección, cobra valor en las experiencias situadas y subjetivas, ellas mismas reclaman y muestran transformaciones importantes no solo en el deber ser del juego.

Figura 7. Intersección de dos mundos de juego



Fuente. Sorey Torres y Luis Eduardo Chávez, 2014.

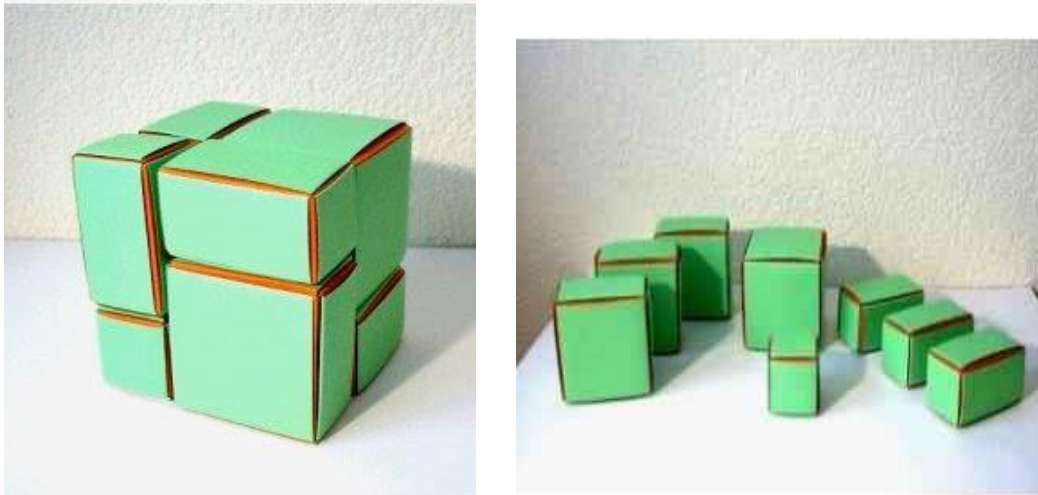
De acuerdo con Oscar Díaz (2012), la co-construcción de mundos inclusivos con esta apuesta toma un camino paralelo donde la niña y el niño se ubican en medio de los dos mundos, y despliega una mirada expectante, un sentir oculto, cargado de experiencias aprendidas, construidas y vividas. Estas contienen ese algo para decir, contar, narrar y expresar; y están dispuestas para ser compartidas o exploradas. Es allí, en la intersección, donde las posibilidades de diálogos pueden ocurrir; allí, en la delgada línea que invita a dar un paso para ir de un mundo a otro; allí, donde también se generan otras formas de conocer. En esta intersección el juego re-crea otras formas de narrar, construir, expresar.

Posteriormente, iniciamos otros diálogos siguiendo el mismo camino del juego, ahora pensando en el mismo sentido subjetivante pero con un tramado de significados menos conceptuales en sí mismos, más bien un tramado de posibilidades. El sentido de jugar se fue abriendo paso, poco a poco nos acercamos e inclinamos por un juego libre y espontáneo; parafraseando a Javier Abad (2008), llegamos a un juego que está transformando el mundo mientras que la niña y el niño se transforman así mismos, nos comprometimos con un juego o acto creativo que integra lo vivido y relaciona las estructuras existentes en el mundo real.

Así volvemos a los cubos plasmados inicialmente como intersecciones. Ahora ofrecen una intersección para resignificar el sustantivo juego y el verbo jugar porque configuran un solo prisma; sus aristas forman una línea de fuga. Esta fase para re-pensar los cubos me lleva a interactuar con otro cubo que, en sentido estrictamente volumétrica, es un solo cubo, pero que en su particularidad es una de-construcción del mismo cubo para hacer otra construcción desde diferentes miradas. En algebra se habla del cubo perfecto que en su descomposición es representado por seis prismas, dos cubos perfectos y cuatro prismas que dan cuenta de las diferencias de los cubos perfectos. El cubo desfragmentado se distorsiona, ya no es cubo, hay que armarlo, girarlo, volverlo a desarmar, volverlo a armar, como lo indica la figura 8.

En otras palabras, el lugar ocupado por el juego ya no es una mera intersección; ahora también alberga las diferentes posibilidades creativas que se le han otorgado socialmente. El juego es juego, es jugar; a su alrededor se forma el ser en el juego, el ser juego, el hacer juego, el vivir el juego, el jugar el juego. En sí, cada componente es una de las miradas o uno de los lentes para abrirse a la posibilidad de vivir las acciones de jugar. También delimitan otro lugar posible para el juego; desde allí se pueden configurar otras perspectivas porque no hay un único significado o una única conceptualización. El cubo da cuenta de la deconstrucción del mismo pero sigue siendo el juego en la construcción; al final el juego es el juego con significados y significantes posibles en la libertad del mismo o imposibles en la imposición de la normalidad del juego. El cubo perfecto no es equiparable a lo normal, el cubo perfecto tiene que des-configurarse para construirse y comprenderlo en su perfección.

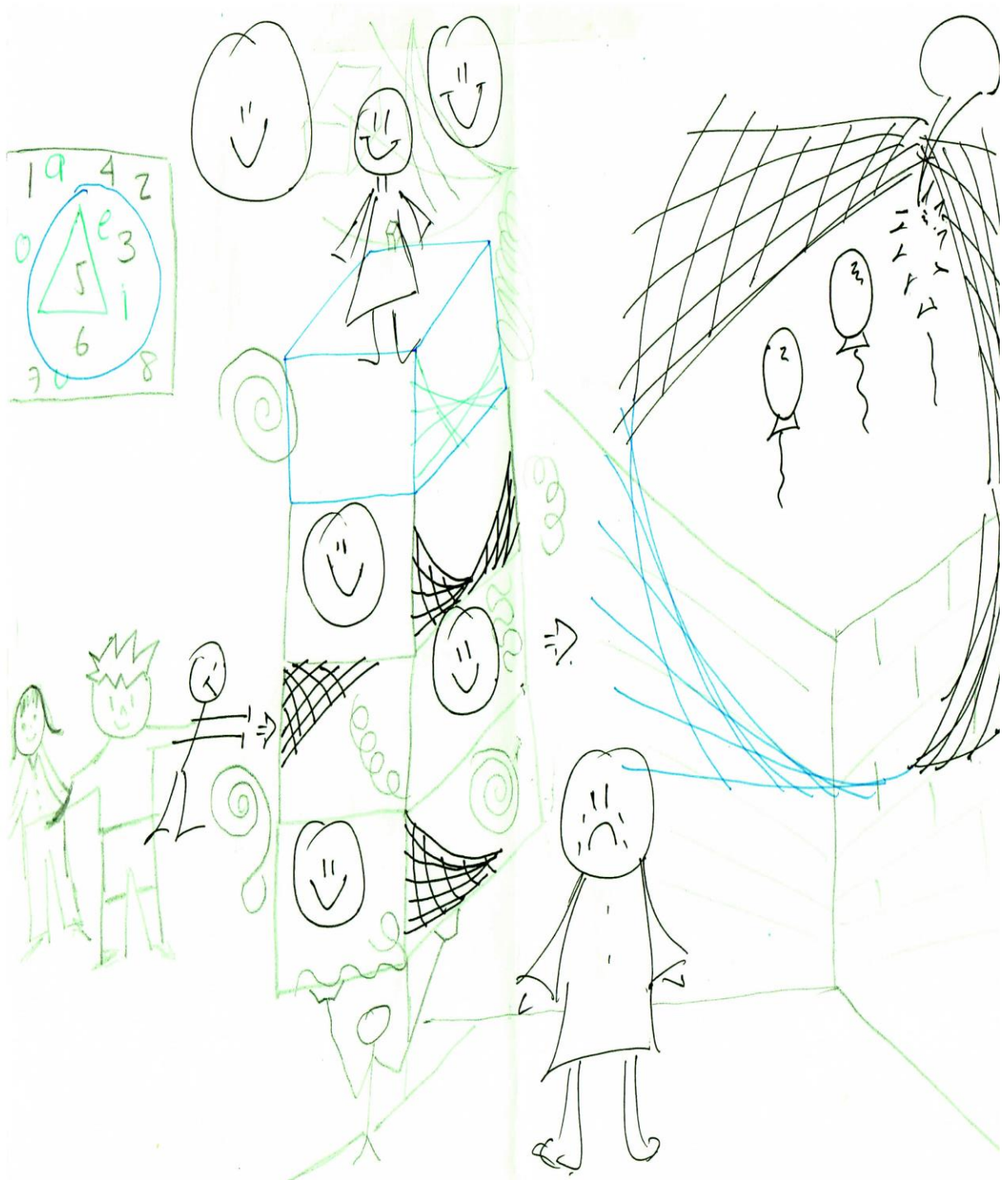
Figura 8. Cubo perfecto



Por consiguiente, así, la construcción y la comprensión del juego, que para algunos se ancla en el deber ser, no es definible. No es. Hay que pasar a pensarlo y a sentirlo desde los diferentes prismas que señalan la diversidad, la diferencia (figura 8). De acuerdo con lo vivido, los diálogos se transformaron para pensar las capacidades, las intersecciones, las interacciones, las desfragmentaciones y las fragmentaciones del acontecer del juego, de la capacidad de jugar. En el grupo se continúan los diálogos sobre la acción de jugar con la intención de mapear la transformación del lugar del juego en la vida cotidiana de la niñez con dis-capacidad pues se busca involucrar otras prácticas, más cercanas a la dinámica cultural para apreciar la diversidad y escuchar a la subjetividad en que se ha manifestado.

Los diálogos finales se plasmaron en este dibujo de la figura 9, este alberga nuestras maneras o perspectivas de sentir el juego, y convoca una continua de construcción-deconstrucción de sí para hacerse, para llegar a ser. Esta continua implica diversión, fiesta, entramados, construcciones, percepciones, imaginarios, así como el ser niña, niño, adulto o adulta desea ocupar el lugar para que se les reconozca desde sus capacidades (cuadro 7). Un camino que nos conduce a dialogar con Marta Nussbaum y Amartya Sen.

Figura 9. El lugar del diálogo



Fuente. Grupo triangular, 2014

Cuadro 7. La capacidad de jugar entre las capacidades de Marta Nussbaum

CAPACIDADES	DEFINICION
VIDA	Ser capaz de vivir hasta el final una vida humana de extensión normal; no morir prematuramente, o antes de que la propia vida se haya reducido de tal modo que ya no merezca vivirse.
SALUD CORPORAL	Ser capaz de tener buena salud, incluyendo la salud reproductiva; estar adecuadamente alimentado; tener un techo adecuado.
INTEGRIDAD CORPORAL	Ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites del propio cuerpo sean tratados como soberanos, es decir, capaces de seguridad ante el asalto, incluido el asalto sexual, el abuso sexual de menores y la violencia doméstica; tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción.
SENTIDOS, IMAGINACIÓN Y PENSAMIENTOS	Ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de hacer todo esto de forma <<verdaderamente humana>>, forma plasmada y cultivada por una adecuada educación, incluyendo, aunque no solamente, alfabetización, entrenamiento científico y matemático básico. Ser capaz de utilizar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experiencia, la producción de obras, eventos de expresión y elección propia; en lo religioso, literario, musical, etc. Ser capaz de utilizar la propia mente de manera protegida por garantías de libertad de expresión, con respecto tanto al discurso político como artístico, y libertad de práctica religiosa. Ser capaz de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Ser capaz de tener experiencias placenteras y de evitar el sufrimiento innecesario.
EMOCIONES	Ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo, de amar a quienes nos aman y cuidan de nosotros, de penar por su ausencia, de experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido.
RAZÓN PRACTICA	Ser capaz de plasmar una concepción del bien y de comprometerse en una reflexión crítica acerca del planeamiento de la propia vida. (Esto implica protección de la libertad de conciencia.)
AFILIACIÓN	A. Ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social; ser capaz de imaginarse la situación de otros y de tener compasión de tal situación; ser capaz tanto de justicia como de amistad. (Proteger esta capacidad significa proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, y proteger asimismo la libertad de reunión y de discurso político.) B. Poseer las bases sociales del respeto de sí mismo y de la no- humillación; ser capaz de ser tratado como un ser dignificado cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, como mínimo, protección contra discriminación basada en la raza, el sexo, la orientación sexual, la religión, la casta, la etnia o el origen nacional. En el trabajo, es ser capaz de trabajar como un ser humano, haciendo uso de la razón práctica e ingresando en significativas relaciones de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.
OTRAS ESPECIES	Ser capaz de vivir con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza y en relación con todo ello.
<i>JUEGO</i>	<i>Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.</i>
CONTROL DEL PROPIO ENTORNO	A. Político: Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas que gobiernan la propia vida; tener el derecho de participación política, de protecciones de la libre expresión y asociación. B. Material: Ser de tener propiedad (tanto de la tierra como de bienes muebles), no solamente de manera formal sino en términos de real oportunidad; y tener derechos de propiedad sobre una base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar empleo sobre una base de igualdad; no estar sujeto a registro e incautación de forma injustificada.

Fuente. Tomado de Capacidades corporales (Diana Paola Gómez y Judith Obando, 2008)

En tanto que los diálogos compartidos por el grupo triangular (2014) nos llevaron a interpelar las teorías que restringen, reducen, nivelan u homogenizan la diversidad poblacional y la heterogeneidad de las capacidades, las reflexiones emergentes convergen en la noción de capacidad. Según Sen existen tres acepciones fundamentales para su comprensión: *una acepción fundada en la libertad, una acepción articulada a la plenitud humana y una acepción ligada a la plenitud de los derechos*, todas ellas se mantienen articuladas con tres líneas problemáticas provenientes de la *teoría social, la apuesta epistemológica, y el aporte de los derechos* (De Munk, 2014: 30-31).

Capacidad fundada en la libertad. Para Sen la libertad no es un acto de gracia que no tendría nada que ver con una posibilidad de comportamiento real inscrita en lo más profundo de los cuerpos, una vez que haya sido generada por el entorno social. Por eso, la capacidad de elegir es una meta-disposición mientras la elección supone una decisión sin la cual no habría sino una decisión arbitraria y por tanto determinista. Esta noción de capacidad se asienta en una ontología del actor o del agente que “hace justicia a las “razones de actuar”, es decir a los motivos normativos e ideales que se dan a los actores para justificar sus acciones” (Bolstanski, 2002; cita en De Munk, 2014: 32)

Según esta capacidad, el grado de libertad frente a la acción de jugar ha de depender del número de posibilidades y de la naturaleza de los mundos posibles que les son ofrecidos a los jugadores y a las jugadoras. En este contexto cabe preguntar *¿cuál es el sentido de la libertad que pueden tener las niñas y los niños para jugar o si ellos deciden qué y cómo quieren jugar?* Por eso mismo, la intención de hacer los diálogos sobre las experiencias situadas en relación con el juego emprendido por la niñez, no era conceptualizarlo ni definirlo. Todo lo contrario: era dar cuenta de esa libertad y del goce pleno de las capacidades para jugar.

Capacidad articulada a la plenitud humana. Como la libertad no se agota, su punto de inflexión ha de ser la plenitud humana, siempre teniendo en cuenta la forma en que los individuos viven sus diferencias y perciben los diferentes modos de funcionamiento humano. En concordancia con esta afirmación, una teoría fundada en la libertad debe estar atenta a estas diferencias, y a las diferencias en la acción de jugar de la niñez y la juventud con dis-capacidades. Cuando se todas ellas incorporen, ya no imperará la tendencia a distribuir juegos por prescripción para el mero cumplimiento de ciertos objetivos.

Habrán espacios y tiempos para debatir, actuar y gozar los criterios previstos para incorporar las acciones de jugar en la vida cotidiana. Y se contará, por ejemplo, con los medios de comunicación convocados para suministrar la información reclamada por la niñez y la juventud en las lenguas de los grupos sociales históricamente excluidos; se recurrirá a los sistemas educativos porque ofrecen textos lúdicos inclusivos e ilustrados con lenguajes e imágenes no sexistas ni racistas; o se irá a las bibliotecas que estarán preocupadas por disponer de libros infantiles y juveniles en lenguas indígenas o lenguas de señas locales y con audio-descripciones o audio-narraciones que propicien el acceso lúdico a la literatura³⁵.

Capacidad ligada a la plenitud de los derechos. La capacidad no es solo una cuestión de elección; implica también conducir la vida que se ha escogido porque es también realización, es decir, se basa en el deseo de tener acceso a otros mundos posibles. Por eso mismo, pensar en la noción de capacidad es pensar en *lo que significa dar un derecho a alguien*, y pensar en el sentido del juego como capacidad significa construir el derecho a disfrutar de la acción de jugar. E implica proveer los medios para afirmar la acción de jugar y dar un soporte institucional a lo realizado, y no simplemente *impedir que sigan los impedimentos*. La *capacidad*

³⁵ En las instituciones se puede implementar el día del juego para sensibilizar al mundo adulto (Equipo de Terapia ocupacional de CIP Renacer, 2014).

de juego es al lugar social de la niñez con discapacidad como el disfrute de la acción de jugar es a la titularidad del derecho al juego.

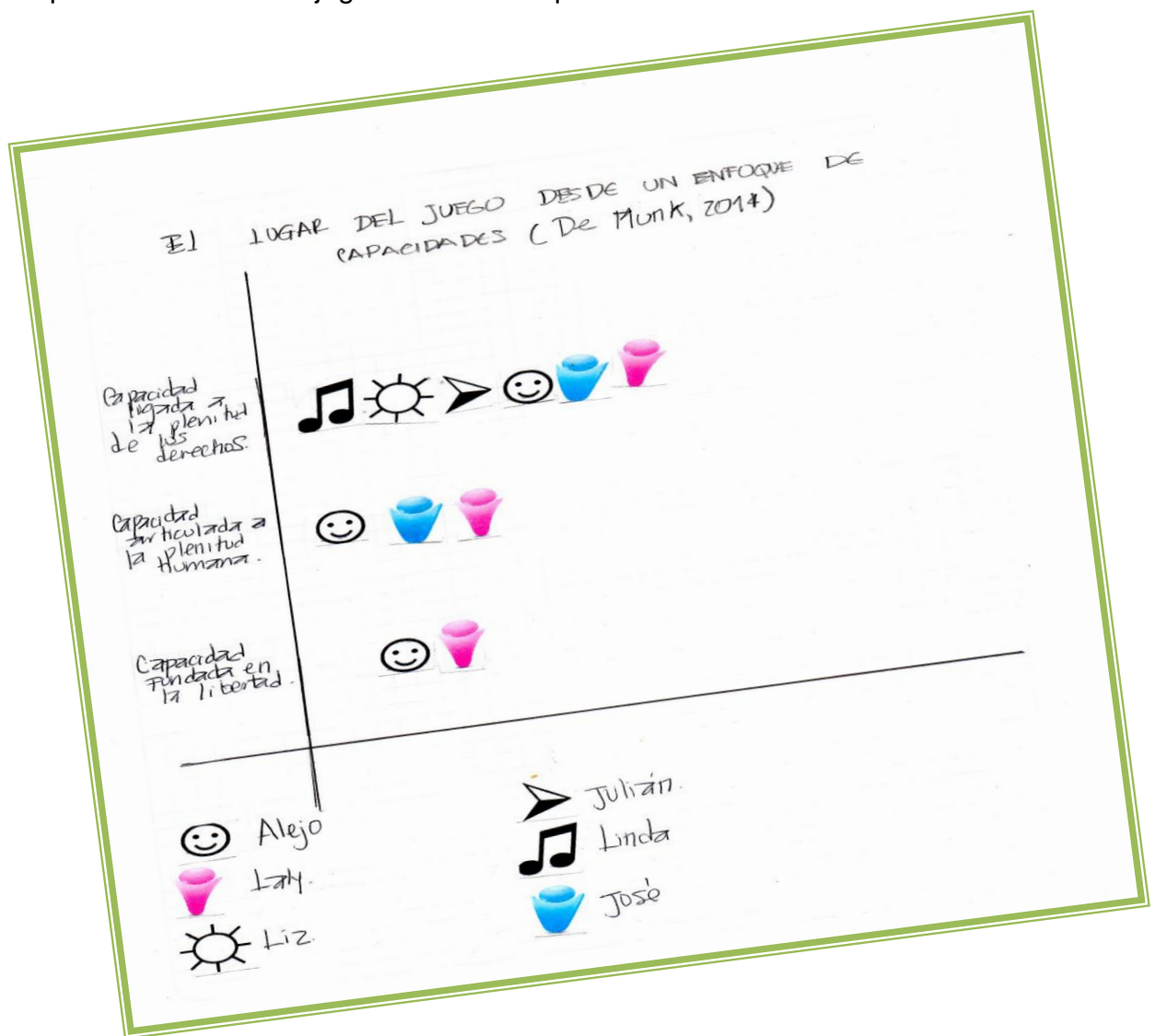
En el punto donde se producen las intersecciones entre las acepciones de la capacidad, se puede situar el lugar del juego; desde allí la acción de jugar toma fuerza para que se le reconozca como capacidad entre las otras capacidades (cuadro 7). Y se trazan otros recorridos desde donde sea posible divisar el lugar social de la niñez con dis-capacidad para continuar interpelando a las teorías normativas con el fin de reubicar a las experiencias situadas. En este sentido, el juego no solo re-emerge como una práctica social creativa sino que, también, es recreado culturalmente como *acción en situación*, la cual, de acuerdo con los diálogos del grupo triangular, resignifican a las capacidades empíricas e instan a cambiar el sentido de las capacidades normativas.

Ambas bases, las empíricas y las normativas, convergen en la capacidad de JUEGO descrita por Marta Nussbaum; ambas subyacen en el ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas. Y este ser capaz se irradia hasta involucrar a las demás capacidades de la lista elaborada por la filósofa, autora de la lista de capacidades humanas. Ambas bases contribuyen a significar el camino que se va a transitar y son representadas en la libertad, en la plenitud y en la realización del juego de la niñez y la juventud con dis-capacidades. Ambas bases confluyen en la desfragmentación del cubo perfecto.

Las miradas emergentes, que en un principio eran cúbicas, ahora quedan transformadas en prismas para visibilizar la acción de jugar en términos de las capacidades diferentes que contiene. Se trata de ampliar los espacios, de recuperar los tiempos y de visibilizar los cuerpos configuradores del momento de juego para pensarlo como una posibilidad de disfrute que, también, se distribuye entre niñas, niños y jóvenes con dis-capacidades que juegan. Se busca retirar los velos paradigmáticos para desocultar las estructuras que opacan e invisibilizan al juego, a las jugadoras y a los jugadores.

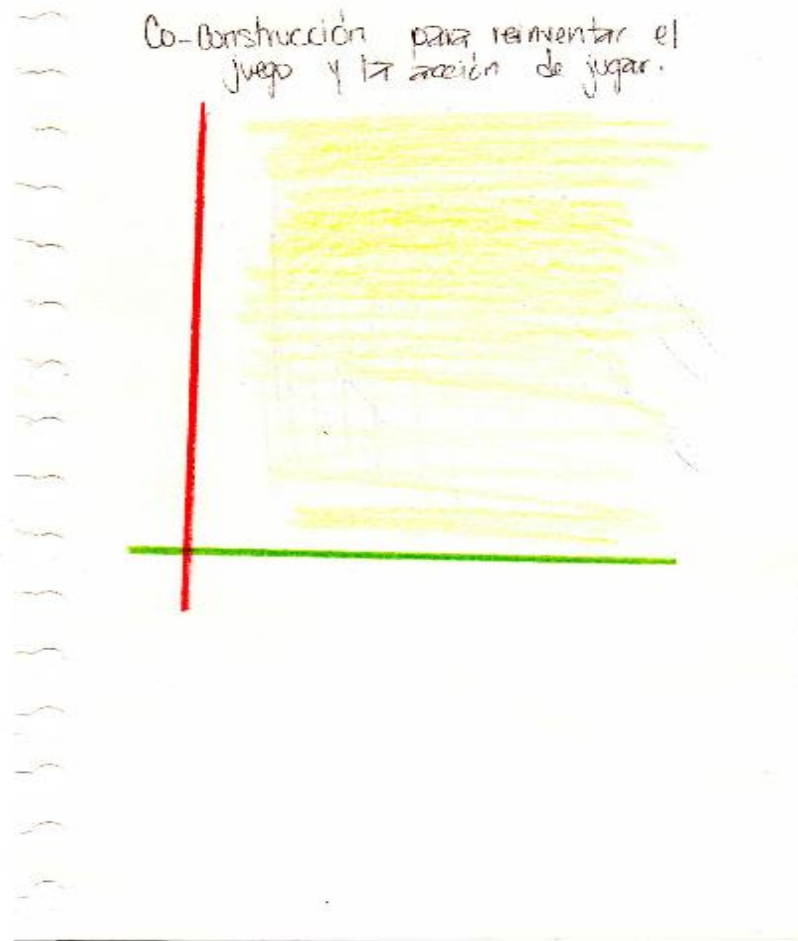
En síntesis, el lugar del juego viene a ser, de acuerdo con Marta Nussbaum (2008), una capacidad para ser y no solo para hacer. Se materializa en el contenido del reír, del goce, de lo divertido, de lo entre-tenido. A la vez, nos convoca a retomar el cubo perfecto para descomponerlo e identificar sus diferentes prismas, para construirlo y de-construirlo. A la vez, nos impulsa a resituar la capacidad de juego pensando en sus componentes y en los elementos constitutivos de esta misma capacidad, y sus interrelaciones con otras capacidades, como la vida, la salud corporal, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación y las otras especies (mapa 15).

Mapa 15. La acción de jugar desde las capacidades.



CONCLUSIONES: PERSPECTIVAS Y MAPEOS

Mapa 16.³⁶ Co-construcción entre quienes leen el texto para reinventar la acción de jugar



³⁶ el lugar del juego es co-construido, re-inventado. Pensado para ubicar el lugar en una zona de confort para la niñez con dis-capacidad en la vida cotidiana, un ser en el juego, un ser en la acción de jugar.

Hay que vivir sin imposturas, vivir de modo que con el tiempo nos lleguemos a ganar el amor del espacio y oigamos la voz del futuro.

Boris Pasternak, 1958.

La acción de jugar tiene un sentido singular en la niñez y la juventud y se desarrolla de modo distinto a la acción adulta, aunque esta última sea la única considerada legítima. Por esta razón no se reconoce la praxis infantil, argumentándose la edad como el único criterio para definir competencias y capacidad de acción (Iskra Pavez, 2012: 96). La edad es una categoría social que implica una determinada categorización etaria con derechos y deberes que forman parte de las representaciones sociales de la edad y la generación.

Por eso, del mismo modo que los estudios feministas ofrecen una reflexión sobre los estereotipos de género al deconstruir las exigencias y los mandatos que recaen normativamente sobre las mujeres y los hombres por su condición de género, la Sociología de la infancia permite analizar los estereotipos generacionales atribuidos normativamente y arbitrariamente a las personas en función de su edad. En paralelo, y desde la Sociología de la Juventud, la categorización establece celdas demarcadas por la edad que generan una escala ascendente y gradual e inexorable hacia la adultez, aunque se use lo juvenil para:

(...) referirnos a las diversas producciones culturales y contraculturales que este grupo social realiza -en su diversidad y heterogeneidad ya mostradas-. (...) Lo juvenil es una producción, que se posiciona de acuerdo al contexto en que cada grupo de jóvenes se desenvuelve y en el tiempo histórico en que intentan resolver la tensión existencial que les plantea su sociedad: ser como lo desean o ser como se les impone. Esta producción de lo juvenil, nos pone de cara con la historicidad y facticidad que asumen las juventudes que hemos reconocido. Si bien entonces las juventudes no existen a priori y se van construyendo en un cierto espacio tiempo social, imaginario y real,

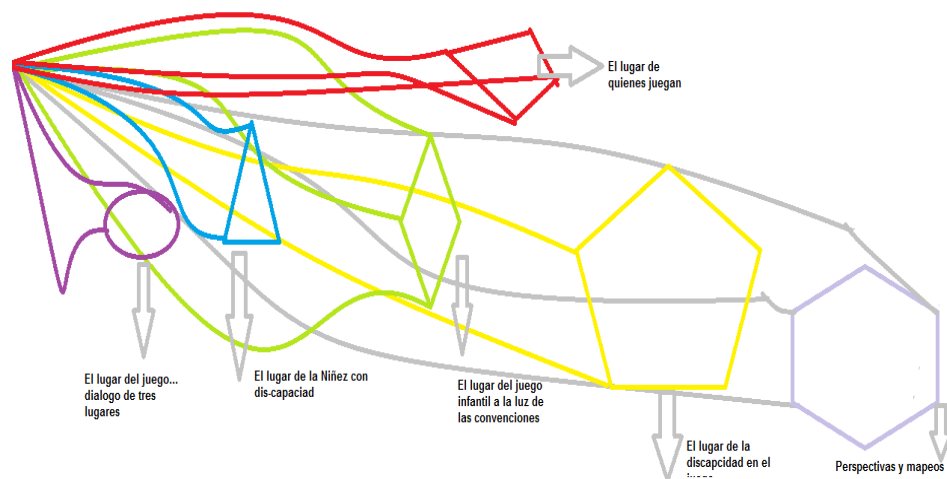
ellas adquieren presencia no sólo desde el discurso de quien las habla, sino que sobre todo porque van ganando historicidad desde sus propias expresiones y muchas veces irrupciones en el espacio social (Duarte, 2000: 73).

En estos contextos llenos de debates inacabados, dos niñas, dos niños, una joven mujer y un joven hombre han sido los principales agentes de este trabajo, y han estado presentes a través del juego como una de las principales acciones que realizan de manera natural o habitual, pese a las restricciones del mundo adulto o de las prescripciones ancladas en saberes médicos. El estudio ha procurado expandir las posibilidades de goce pleno del derecho al juego pero es necesario comprender las relaciones que configuran las acciones de jugar, conocidas como momentos de juego. Estas relaciones implican interacciones entre los cuerpos, los tiempos y los espacios. Cada una de estas nociones configura una perspectiva que brinda otras interpretaciones, las ofrecidas por las prácticas culturales, las reconocidas desde el discurso de los derechos y las que contribuyen a re-significar al juego en sí mismo, sin entrar en las conceptualizaciones que circulan en los servicios de rehabilitación o en los escenarios educativos.

El planteamiento de las perspectivas y los mapas de relieve, han puesto de presente los fundamentos teóricos para comprender las experiencias situadas, como una manera de narrar y visibilizar el lugar ocupado por el juego en la vida cotidiana de las y los jóvenes, de las niñas y los niños con dis-capacidades. En principio se entrevé un espectro de lo vivido para apreciar los recorridos que enlazan los lugares por los que han transitado el juego, la niñez, la juventud, la discapacidad o la cotidianidad; son lugares en los que históricamente se han relacionado conceptos y teorías; son lugares de donde emerge un segundo espectro de lo vivido, con sus relaciones hegemónicas, con la voz experta de las y los adultos y con la corriente principal de las disciplinas que han trabajado el juego y la niñez.

El *lugar* se presenta en una noción simbólica a manera de metáfora, pues como lo dice Santos, 2000: 74, citando a Giddens: “los conceptos de una disciplina son frecuentemente solo metáforas en las otras [disciplinas] por más vecinas que sean, las metáforas son *flashes* aislados, no se dan en sistemas y no permiten teorización”. Esta noción simbólica se da a partir de los nexos entre el lugar y lo cotidiano, refleja las experiencias contrastadas con los espacios y los cuerpos del grupo de agentes cuyas contra-narrativas se dirigen hacia la racionalidad hegemónica imperante, la tejida con el androcentrismo, el normocentrismo y el adultocentrismo. Ellas nos conducen por caminos insospechados para explorar el lugar del juego en la vida cotidiana de la niñez y la juventud a través de un tercer espectro de lo vivido, ahora involucrando las transformaciones ancladas en las experiencias situadas de jugadoras y jugadores (figura 10).

Figura 10. Transformación del espectro de lo vivido



El lugar del juego en la dis-capacidad se ha recorrido desde las diferentes miradas de la rehabilitación, la educación, el derecho, la cultura y la participación para arribar por un camino común. El lugar ocupado por el juego de acuerdo con las prácticas culturales, ofrece aperturas a la capacidad de jugar y su reconocimiento en medio de la lista de capacidades de Marta Nussbaum. Las aperturas y el reconocimiento afianzan al mismo lugar en la medida en que desde allí se resitúan las acepciones de las capacidades humanas de Sen: *una*

acepción fundada en la libertad, una acepción articulada a la plenitud humana y una acepción ligada a la plenitud de los derechos. Desde allí, las acciones que dan cuenta de las relaciones con los objetos usados para jugar, se recrean y representan como un lugar de alivio (María Rodó-de-Zárate, 2014) que, al final, se convierte en lugar para *ser* en el juego y por el juego (cuadro 8).

Cuadro 8. El lugar ocupado por el juego en la vida cotidiana de jóvenes, niñas y niños con discapacidades

Dimensiones de los mapas de relieve	Perspectivas		
	Sociología de la infancia	Enfoque de derechos	Prácticas culturales
Estructuras de poder	<p>Visibilizan las estructuras de poder ocultas tras la edad como dato empírico.</p> <p>La noción de generación es un concepto clave para entender las relaciones entre niñas, niños, jóvenes y personas adultas.</p> <p>El orden generacional y de género opera de modo paralelo y complementario para mantener las jerarquías entre hombres y mujeres, y entre personas adultas, jóvenes, niñas y niños.</p> <p>El discurso experto opera para mantener el binarismo entre normalidad y patología,</p>	<p>Art 31 de la Convención de los Derechos de la Niñez³⁷.</p> <p>Qué sigue para materializar el reconocimiento del derecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - al descanso y al esparcimiento - al juego y a las actividades recreativas <i>propias de su edad</i> - a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 	<p>Se enmarcan en la comprensión de los cuerpos, los tiempos y los espacios, o elementos constitutivos de cada momento de juego.</p> <p>Dan cuenta de la noción de objeto de juego, el cual no es un juguete convencional y comercial, sino cualquier objeto que permite en sí mismo la posibilidad de crear.</p>
Lugares geográficos		<p>En la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, aplicable en todos los países que la han ratificado e integrado a su</p>	<p>Los estados parte respetarán y promoverán el derecho del niño y la niña a participar plenamente en la vida cultural y artística.</p>

³⁷ En concordancia con el Artículo 23, que literalmente dice: “los estados partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismos y faciliten la participación activa del niño en la comunidad”.

Dimensiones de los mapas de relieve	Perspectivas		
	Sociología de la infancia	Enfoque de derechos	Prácticas culturales
		legislación interna, se estipula que es preciso: 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.	Los estados parte propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, para participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.
Experiencias vividas	Desde lo vivido durante la investigación se comprende que el juego emerge y re-emerge como la capacidad de jugar en el sentido de Marta Nussbaum: capacidad de reír, sentir satisfacción y comunicar disfrute. Así, el juego evoca pensamientos y recrea acciones, mientras los objetos materiales y subjetivos (entendido el juego con los sentidos, la imaginación y lo simbólico) son recreados para re-inventar el momento de juego. Así, la capacidad de ser en el juego y por el juego va resignificando cuerpos, espacios y tiempos.	El goce pleno del derecho al juego por parte de niñas, niños y jóvenes con discapacidades, ha sido acogido pero no suele estar presente en servicios de rehabilitación o en escenarios de educación. El goce pleno del juego ha de basarse en desde las experiencias vividas según los diferentes contextos y desde las diferentes capacidades.	Dos posturas que reproducen el pensamiento binario: La experiencia de las niñas y los niños produce un conocimiento, el cual debiera ser considerado para el reconocimiento de sus derechos (Iskra Pavez, 2012). La preocupación de las familias y las instituciones es la "normalización" en y por el juego (diario de trabajo de campo, 2012-2013).

Fuente. Elaboración propia

El lugar de la niñez y la juventud con dis-capacidades se ha planteado desde un paradigma emergente en el complejo campo de la Sociología de la infancia. Con sus entrecruzamientos teóricos y empíricos re-emergen las experiencias situadas,

y estas son reconocidas plenamente por los estudios de la infancia y por los estudios contemporáneos de discapacidad. Sentido así, el lugar de la niñez y de la juventud es ocupado por agentes que se comprenden desde sus acciones y se hacen presentes en-medio-del-mundo-adulto con sus contribuciones al cambio social y sus interacciones creativas e interpretaciones sentidas.

Pensado así, el mismo lugar ocupado por la niñez y la juventud con discapacidades demanda otras metodologías, otros métodos u otras técnicas e instrumentos de investigación para escuchar su propia voz, reconocer su compromiso para la de-re-construcción social, e incorporar unas interpretaciones sentidas cuya divulgación ha de ser la base para entender las diferentes infancias y juventudes en una perspectiva interseccional.

De acuerdo con lo anterior, y para afianzar el lugar social ocupado por la niñez y la juventud con dis-capacidades, también ha sido importante reconocer el lugar ocupado por el juego desde el discurso de los derechos. Este se materializa con lo dispuesto en el artículo 31 de la Convención de los Derechos de la Niñez, y sus relaciones con los postulados de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Desde este lugar se visualizan nexos con la cultura en tanto están implícitos en otras posibilidades que aluden a la lúdica, como la vida artística, lo recreativo y el tiempo de esparcimiento. Desde este lugar, se expanden los *espacios* que reconfiguran estas acciones encarnadas, hechas cuerpo, así como los objetos que se resignifican en medio de las mismas acciones para jugar.

Develado así el espectro de lo vivido en transformación, re-emergen una niñez y una juventud dispuestas a disfrutar del juego, a resignificar permanentemente su lugar porque “el derecho al juego es inherente a la capacidad de juego” (Margarita Sierra, 2013). Esta es una premisa vivida en las distintas etapas investigativas que ha de ser considerada por las Ciencias sociales y humanas. Por ejemplo, para que la Sociología y los Estudios sobre discapacidad incorporen en sus

debates sobre la infancia y la juventud, el punto de vista de jóvenes, niñas y niños, con el fin de reconocer que la edad y el género subyacen y determinan mucho más la ausencia de experiencias de juego en la vida cotidiana de la niñez y de la juventud que las dis-capacidades:

- ✓ El niño de menor edad juega con mayor posibilidad de *ser* en el juego, incluso mucho más que la niña;
- ✓ El niño de mayor edad, sin ser mayor, es decir, el joven, tiene menos posibilidades de jugar; la niña de mayor edad, sin ser mayor, es decir, la joven, no tiene posibilidades de disfrutar de las acciones de jugar.

Y, finalmente, en la acción de jugar ocupan un lugar determinante la agencia incorporada y el conocimiento encarnado. El lugar de quienes juegan es una conjugación de las diferentes perspectivas y los mapas que albergan en sí mismos las múltiples experiencias situadas. Así lo ilustran de manera dinámica los mapas de relieve presentados a lo largo y ancho de las páginas de este texto. Las distintas dimensiones dibujadas evocan específicamente las experiencias vividas, las estructuras de poder en relación con cuerpos, tiempos y espacios, y los recorridos geográficos por la ciudad. Las distintas perspectivas teóricas permiten ampliar la comprensión de la niñez y la juventud con dis-capacidades y del juego teniendo en cuenta que las y los jóvenes, las niñas y los niños despliegan su agencia porque actúan en su entorno, construyen experiencias y producen conocimientos.

Entre otras transformaciones también se develan las percepciones en las que se ha tratado el juego específicamente en el quehacer profesional como terapeuta ocupacional. Esta acción se ha convertido en una área de desempeño ocupacional porque “el juego/esparcimiento hace referencia a la selección, planeación, ejecución y continuidad de actividades lúdicas o de distracción que la persona emprende de manera libre, espontánea y con agrado, para satisfacer sus

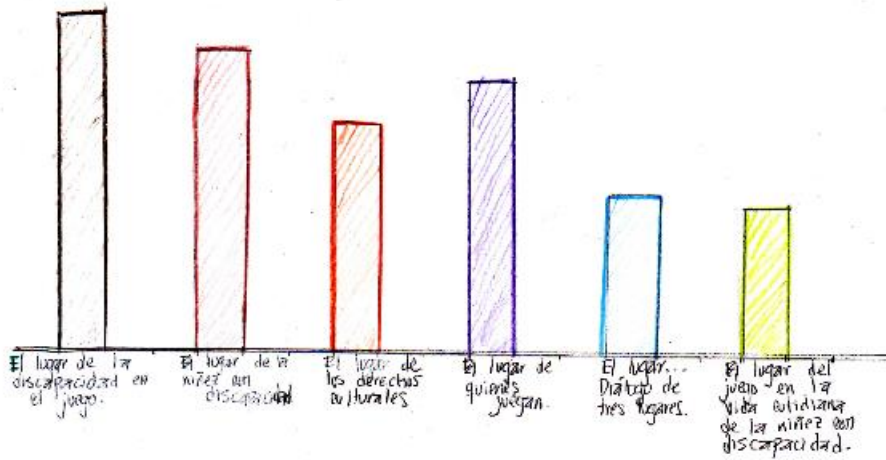
necesidades de desarrollo, distracción, recuperación de energía o actualización física, intelectual, emocional y social” (Alicia Trujillo, 2002)³⁸. Durante la niñez y la juventud, el juego también aparece como una capacidad (Marta Nussbaum, 2008) que permite la libertad de ser, que permite sentir y escuchar otras voces. Sus diferentes expresiones emergen de las subjetividades mientras juegan e inventan; los modos como se incorporan en la atención profesional, además de ser acorde con sus capacidades, permite aprovechar el conocimiento de la niñez y de la juventud para iniciar propuestas e incrementar las reflexiones en sentido crítico en el interior de las instituciones de rehabilitación o los centros de educación. Se busca potencializar la acción de jugar en y para la diversidad. Se presentan como una serie de aspectos que se podrían realizar en un futuro para emprender investigaciones similares o fortalecer la investigación realizada.

³⁸ Se puede ampliar esta temática consultando Willard and Spackman (1998) o Bárbara Chandler (1997).

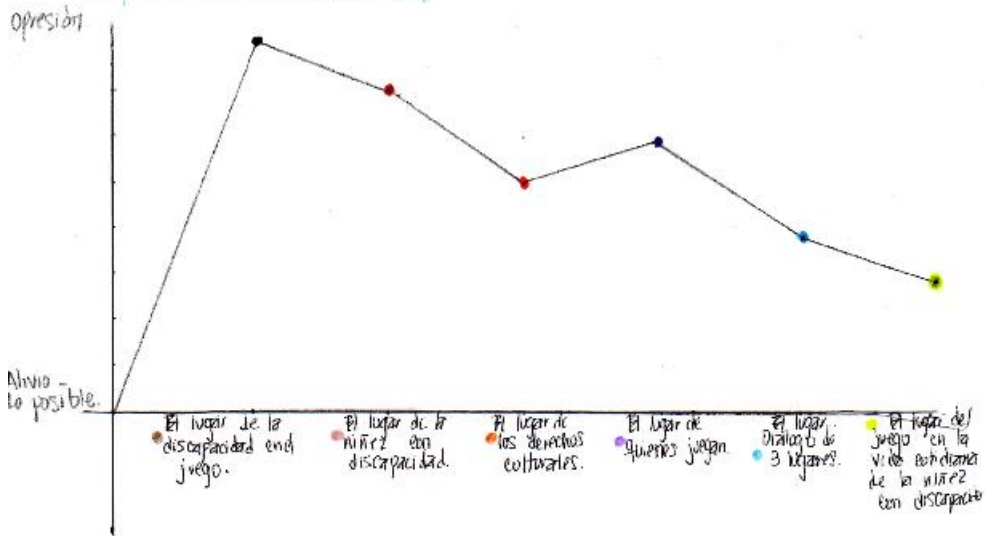
ANEXOS

ANEXO A. ESPECTRO DE LO VIVIDO (1) y (2)

ESPECTRO DE LO VIVIDO (1)



Espectro de lo vivido (2)



ANEXO B. Formatos simplificados para diligenciar el CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado para la observación de los momentos de juego de las niñas y los niños con dis-capacidades que se atienden en el programa de domicilio:

Yo, _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía Nro. _____ de _____, en mi condición de _____, de la (Institución) _____

autorizo el registro fotográfico y/o la videograbación de las actividades que constituyen dos actividades: una observación directa del juego de las niñas y los niños con discapacidades y un taller de juego, las actividades propuestas en el proyecto Momentos de juego, cuerpos, tiempos y espacios, con niñas y niños de la Fundación Niñez y Desarrollo que se atienden en los programas de atención domiciliaria y el programa educativo CEDI y para que las imágenes (o sus fragmentos) tomadas durante su ejecución sean incluidas en el video y/o el medio digital que se deriven del mencionado proyecto formulado por la estudiante de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social Margarita María Fernanda Sierra Gil de la Universidad Nacional de Colombia.

He sido informado (a) sobre el uso académico e institucional que se dará a dicho material.

_____ C.C.

Ciudad y fecha: _____

Consentimiento informado para la observación de los momentos de juego de las niñas y los niños con dis-capacidades que se atienden en el programa de domicilio:

Yo, _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía Nro. _____ de _____, en mi condición de _____, de la niña/niño _____

autorizo el registro fotográfico y/o la videograbación de los momentos de juego que constituyen: una observación directa y participativa del juego de las niñas y los niños con dis-capacidades propuesta en el proyecto Momentos de juego, cuerpos, tiempos y espacios, con niñas y niños de la Fundación Niñez y Desarrollo que se atienden en los programas de atención domiciliaria y para que las imágenes (o sus fragmentos) tomadas durante su ejecución sean incluidas en el video y/o el medio digital que se deriven del mencionado proyecto formulado por la estudiante de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social Margarita María Fernanda Sierra Gil de la Universidad Nacional de Colombia.

He sido informado (a) sobre el uso académico e institucional que se dará a dicho material.

_____ C.C.

Ciudad y fecha: _____

Bibliografía

Abad, J. (2008). "El placer y el displacer en el juego espontáneo Infantil". *Papeles de Arteterapia*, Vol. 3: 167-188.

Asociación Internacional del Juego (2008). "Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes". *Revista Iberoamericana Rayuela*, No. 8: 95-102. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/articles/N%C3%BAmero%208>

Berinstein, Stephany and Magalhaes, Lilian (2009). "A study of the essence of play experience to children living in Zanzibar, Tanzania". *Occupational Therapy International*, Vol. 16, No. 2: 89–106.

Brogna, Patricia (2009). "Las representaciones de la Discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes" (pp. 157-187). En *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Cajio, F. (1997). *Las fronteras de la normalidad*. Bogotá: Norma.

Cátedra Universitaria en Educación inclusiva. Desde la primera infancia hasta la Universidad (2013). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Carvajal Orlich, Zaira; Chinchilla Serrano, Hellen; Penabad Camacho, María Amalia y Ulate Rodríguez, Carmen E. (2014). "Introducción" (pp. 6-15). En *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*. Segunda edición. 2014. Recuperado de <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>

Chávez, L. E. y Torres, Sorey (2014). Proyecto Jugarte. Observatorio Arte, Lúdica, Discapacidad y Cultura. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social

Chiriví, Edna; Urrego, Liliam y Velandia, Jenny. (2012) Juego y discapacidad: construcciones desde el modelo lúdico. Trabajo de grado. Universidad Nacional de Colombia.

Cillero Bruñol, M. (s.f.). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Documento impreso.

Connors, Clare and Stalker, Kirsten (2007). "Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability". *Disability & Society*, Vol. 22, No. 1: 19-33.

Cruz Pérez, María del Pilar (2004). "Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad". *Política y Cultura*, No. 22: 147-160.

Danieli, María Eugenia y del Valle Messi, Mariela (comps.) (2012). *Sistemas de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes: recorridos y perspectivas desde el Estado y la sociedad civil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Darré, Silvana; Sosa, Fernanda y Beramendi, Carmen (2014). "Unidad 6. Diversidad etaria y educación superior" (pp. 91-100). En Carvajal Orlich, Zaira; Chinchilla Serrano, Hellen; Penabad Camacho, María Amalia y Ulate Rodríguez, Carmen E. *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*. Segunda edición. 2014. Recuperado de <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>

Davis, J. M. and Watson, N. (2001). "Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'Special' and 'Mainstream' Schools". *Disability & Society*, Vol. 16, No. 5: 671-687.

Davis, J. M. and Watson, N. (2000). "Disabled children's rights in everyday life: problematising notions of competency and promoting self-empowerment". *International Journal of Children's Rights*, No. 8: 211-228.

Davis, J. M. (2008). Investigaciones y textos etnográficos en el ámbito de los estudios en discapacidad (pp. 349-354). En Barton, L. (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

De Munk, J. (2014). "¿Qué es una capacidad?" *Mundos plurales*, Vol 1, No 1: 29-57.

Diario de trabajo de campo (2012-2013). Investigación "Lugar del juego en la vida cotidiana de la niñez y la juventud con discapacidad. Maestría en Discapacidad e inclusión social.

Díaz, O. (2012). Co-contruyendo mundos inclusivos, a través del juego libre, con y para la diversidad infantil. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Duarte, K. (2000). “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, N°13: 59-77.

Emiliozzi, Valeria (2009). “Jugar es re-inventar los juegos” (pp. 47-63). En Chaverra, Beatriz. *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Medellín: Funambulos.

Equipo de Terapia ocupacional CIP Renacer. Secretaria Distrital de Integración Social (2014). Día del juego. Viernes 11 de diciembre. Bogotá.

Fernández, Aleida (2010). Jóvenes con Discapacidades: Sujetos de Reconocimiento. Tesis de doctorado. Universidad de Manizales – CINDE. Manizales.

Galeano B., J.I. (2011). Pensar, hacer y vivir la oralidad. Experiencias compartidas por maestras de educación inicial. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Galvis, Ligia (2009). “La Convención de los Derechos del Niño veinte años después”. *Revista Latinoamericana de ciencia, sociedad, niñez y juventud*, Vol. 7, No. 2: 587-619. Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Garth, Belinda and Aroni, Rosalie (2003). “I Value What You have to Say’. Seeking the perspective of children with a disability, not just their parents”. *Disability & Society*, Vol. 18, No. 5: 561-576.

Ghai, Anita (2006). “Education in a globalising era: implications for ‘disabled’ girls”. *Social Change*, Vol. 36, No. 3: 161–76.

Ghai, Anita (2008). “Gender and inclusive education at all levels. In Prakash, V. and Biswal, K. Perspectives on education and development: Revising education commission and after”. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.

Glenn, Nicole; Knight, Camilla; Holt, N. and Spence, J. (2012). "Meanings of play among children". *Childhood*, Vol. 20, No. 2:185-199.

Gómez, Diana Paola y Obando V., Judith (2008). Capacidades corporales. Trabajo de grado. Universidad del Valle. Santiago de Cali.

Goodley, D. (2007). "Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies". *Disability & Society*, Vol. 11, No. 3: 317–34.

Grupo triangular (2014). Debates sobre el juego. Observatorio de Arte, Lúdica, Dis-Capacidad y Cultura. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social.

Hart, R. (2005). *Comprensiones sobre ciudadanía*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Hoogsteen, Lindsey and Woodgate, Roberta (2010). "Can I play? A concept analysis of participation in children with disabilities". *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, Vol. 30, No. 4:325- 339.

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens*. A study of the play-element in culture. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Khanna, R. and Ghai, Anita (2005). Meaning of disability: through the voices of children. Thesis Bachelor of Arts (honours) degree. University of Delhi. New Delhi.

Kelly, Berni (2005). "Chocolate ... makes you autism': impairment, disability and childhood identities. *Disability & Society*, Vol. 20, No. 3: 261-275.

Lemus Espinosa, Pilar (2011). "Repensando la institucionalidad desde los sujetos y sus interacciones" (pp. 159-168). En Munévar M., Dora Inés (ed.). *Saberes de mujeres: reconocidos y menos reconocidos*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

López-Fernández Cao, Marían (2008). Razones para el arte: Memoria, ausencia y búsqueda de identidad.

Mena, Beatriz (2005). ¿Mecanismos de exclusión en instituciones de rehabilitación? Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Mena, Luz Zaret (2012). Ausencia de mujeres negras en los estudios sobre discapacidad. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Moreno, Marisol (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mosquera, Liliana Patricia y Conrado, María Claudia (2011). "Acerca de los derechos y la ciudadanía de niñas y niños en situación de discapacidad" (pp. 169-179). En Munévar M., Dora Inés (ed.). *Saberes de mujeres: reconocidos y menos reconocidos*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Munévar M., Dora Inés (2014). Repensar el derecho a tener derechos en la perspectiva de la interseccionalidad. Seminario Convención de los derechos de la niñez. Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, noviembre 3-5.

Munévar M., Dora Inés (2013). "Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas". *Universitas Humanistica*, No. 76: 299-324.

Munévar M., Dora Inés (2008). Derechos de las mujeres con discapacidad y justicia de género. Documento de trabajo. Convenio interadministrativo Instituto Nacional para Ciegos –INCI- e I.D.H.: Estudios sobre Desarrollo humano, (Dis) Capacidades, Diversidades.

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Versión en español. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.

Naciones Unidas (1989). *Convencion Internacional de los Derechos de la Niñez*. Ginebra.

Nussbaum, Marta (2007). "Capacidades y discapacidades". En Nussbaum, Marta. *Fronteras de la justicia* (pp. 163- 225). Barcelona: Paidós.

Observatorio Arte, Lúdica y Discapacidad (2013). Curso III semestre. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia.

- Olli, Johanna; Vehkakoski, Tanja and Salanterä, Sanna (2012). "Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts: literature review". *Disability & Society*, Vol. 27, No. 6: 793-807.
- OMS. Organización de las Naciones Unidas (2007). *Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad: versión niños y jóvenes*. Ginebra: OMS.
- OMS. Organización de las Naciones Unidas (2001). *Clasificación Internacional de deficiencia, discapacidad y funcionamiento*. Ginebra. Naciones Unidas.
- Otero, Liliana (2014). *Ser en el Arte*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Pavez, Iskra (2012). "Sociología de la infancia: las y los niños como actores sociales". *Revista de Sociología*, No. 27: 81-102.
- Pavía, V. (2009). "El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible" (pp. 11-21). En Chaverra, Beatriz. *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Medellín: Funambulos.
- Parham, Diane (2008). *Play in occupational therapy for children*. FAOTA. Department of Occupational Science and Occupational Therapy. Los Angeles: University of Southern California.
- Quintana, Laura (2010). "Identidad sin sujeto: Arendt y el mutuo reconocimiento". *Ética & Política*, Vol. XII, No. 2: 430-448.
- Ramírez R., Alejandra y Bastidas, Paula (2011). "La experiencia académica y la vida cotidiana de mujeres y hombres con limitación visual amplían los proyectos interculturales" (pp. 99-113). En Munévar M., Dora Inés (ed.). *Acercamientos a la interculturalidad*. Bogotá: Departamento de Comunicación humana. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.
- Reina, María Verónica; Adya, Meera & Blanck, Peter (s.f.). *Mujeres con discapacidad en el marco legal internacional de derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.derechospcd.blogspot.com/2008/03/mujeres-con-discapacidad-en-el-marco.html>
- Richardson, Pamela (2002). "The school as social context: social interaction, patterns of children with physical disabilities". *American Journal of Occupational Therapy*, No. 56: 296-304.

Rivero, Ivana (2009). "La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego" (pp. 35-45). En Chaverra, Beatriz. *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Medellín: Funambulos.

Rodó-de-Zárate, María (2014). "Developing geographies of interseccionality with Relief Maps: reflections from youth research in Manresa, Catalonia". *Gender, Place & culture: a journal of feminist geography*, Vol. 21, No. 8:925- 944.

Rodriguez, Gloria y Herreño, Angelica (2005). Actitudes institucionales. Trabajo de grado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Roldán, Ofelia (2006). La institución educativa: escenario de formación política de niños y niñas, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch Internacional 17 al 19 julio. Manizales: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Royeen, Charlotte Brasic (1997). "Play as an indicator of health and wellness" (pp. 4-5). In Chandler, Barbara (ed.). *The essence of play*. Bethesda, MD: American Occupational Therapy Association.

Santos, M. (2000). *Naturaleza del espacio, técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel, S.A.

Sarlé, Patricia (s.f.) (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. books.google.com.co/books?isbn=9875380385. Recuperado de: https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1SAVA_enCO505CO505&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=juego+y+vigotsky&tbm=bks

Sen, A. (2004). Discapacidad y justicia. Ponencia. Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Banco mundial. Recuperado de pdi.cnotinfor.pt/.../A%20Sen-DISCAPACIDAD%20Y%20JUSTICIA.doc.

Sen, A. (2010). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.

Sierra, Margarita María Fernanda (2013). Momentos de juego; cuerpos, tiempos y espacios. Proyecto lúdico-creativo. Observatorio de la dis-capacidad. Línea Arte, lúdica, cultura y discapacidad. Tercer semestre. Maestría en Discapacidad e inclusión social. Bogotá.

Singh, Vanessa and Ghai, Anita (2009). "Notions of self: lived realities of children with disabilities". *Disability & Society*, Vol. 24, No 2: 129-145.

Skaer, Lisa (2002). "Disabled children's perceptions of technical aids, assistance and peers in play situations". *Nordic College of Caring Sciences*, No. 16: 27- 33.

Taylor, Bourke. (2011). "Development of the assistance to participate scale. (APS) for children's play and leisure activities. *Child: care, health and development*, No. 35:738-745.

Thomas, Carol (2006). "Disability and gender: Reflections and theory and research". *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 8, Nos. 2–3: 177–85.

Torres, J. (2010). Inclusión por via del entorno. [Hacia una arquitectura de las oportunidades]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Trujillo, Alicia (2002). Terapia Ocupacional. Conocimiento y práctica en Colombia. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

UNICEF (2013). *Estado Mundial de la Infancia*. Niñas y Niños con discapacidad. Fondo de las naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Nueva York. Recuperado de: www.unicef.org.sowc2013

Uribe, I. D. (2009). "El juego: sentidos y significados en la educación física" (pp. 23- 28). En Chaverra, Beatriz. *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Medellín: Funambulos.

Villa, María Eugenia (2011). "Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil". *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, No. 60: 147-157.

Villavicencio, Susana (2007). "Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos". *Colombia Internacional*, No. 66: 36-51.

Vigotski, L. (2005). *La imaginación y el arte en la Infancia*. Mexico. D.F: Ediciones Coyocan.

Vigotski, L. (s.f.). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?id=mCJC-YufSHQC&pg=PR1&dq=vygotsky+pensamiento+y+lenguaje+libro&hl=es&sa=X&ei=piV0VJ-BIMvmsAT55oGICg&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=vygotsky%20pensamiento%20y%20lenguaje%20libro&f=false>

Walker, Lorraine and Avant, Kay (eds.) (2005). *Strategies for theory construction in nursing*. NJ: Pearson Prentice Hall.

Watson, D. and Davis, J. M. (2010). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'Special' and 'Mainstream' Schools. *Disability & Society*, Vol. 16, No. 5, 2001, pp. 671–687.

Watson, N.; Shakespeare, T.; Cunningham-Burley, S.; Barnes, C.; Corker, M.; Davis, J. M. and Priestley, M. (1999). *Life as a 'disabled' child: a qualitative study of young people's experiences and perspectives*. Edinburgh and Leeds: Universities of Edinburgh and Leeds.

Wilkinson-Meyers, Laura; Brown, P.; Reeve, Jeanne; McNeill, R.; Patston, P.; Dylan, S.; Baker, Ronelle; Ryan, Bernadette and McEldowney, Julianne (2014). "Reducing disablement with adequate and appropriate resources: a New Zealand perspective". *Disability & Society*, Vol. 29, No.10:1540-1553.