



**JUEGO HECHO CUERPO:
PRIMERA INFANCIA Y DISCAPACIDAD**

**EL JUEGO HECHO CUERPO:
PRIMERA INFANCIA Y DISCAPACIDAD**

**Trabajo de grado para optar al título de magistra en Desarrollo
Educativo y Social**

Investigadora:

Laura Valentina Cantor Bastidas

Tutora- investigadora:

Elsa Castañeda Bernal

Línea de investigación:

Infancias y familia

**Centro internacional de educación y desarrollo humano- CINDE,
convenio Universidad Pedagógica Nacional- UPN**

Bogotá, Colombia

2025

Agradecimientos

A mi sobrino Emanuel, quien en su paso por la infancia inspiró este camino.

A mi madre, hermana y gata, seres fundamentales en mi vida.

A Elsa, mi asesora y quien tendrá mi admiración por siempre.

Tabla de Contenido

I. CAPÍTULO 1. ORÍGENES Y PERSPECTIVAS: UNA LECTURA DEL JUEGO EN EL CONTEXTO.....	8
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	8
1.2. MARCO NORMATIVO Y JURÍDICO NACIONAL	9
1.3. ESTADO DEL ARTE COMO PUNTO DE PARTIDA	12
1.3.1. <i>Infancia y discapacidad</i>	14
1.3.2. <i>Juego y Discapacidad</i>	16
1.3.3. <i>Juego como dispositivo</i>	19
1.3.4. <i>Instalaciones de juego como dispositivo</i>	20
1.3.5. <i>Juego y escuela</i>	20
1.3.6. <i>Experiencia en el juego. El Juego hecho cuerpo</i>	21
1.3.7. <i>Reflexiones del estado del arte: el final como punto inicial</i>	23
1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	24
1.4.1. <i>Pregunta de investigación</i>	26
1.5. OBJETIVOS.....	26
1.5.1. <i>General</i>	26
1.5.2. <i>Específicos</i>	26
II. CAPITULO 2. MARCO CONCEPTUAL: TEJIENDO SENTIDOS Y HORIZONTES TEÓRICOS.....	27
2.1. INFANCIA.....	28
2.2. DISCAPACIDAD- DIFERENCIA	29
2.3. JUEGO	32
2.4. PERFORMATIVIDAD	34
2.5. EXPERIENCIA	35
2.6. CUERPO/ CORPORIZADO.....	37
2.7. EL JUEGO CÓMO EXPERIENCIA DEL ARTE.	38
2.8. JAVIER ABAD Y RUIZ DE VELASCO, INSPIRACIÓN INSTALACIONES DE JUEGO	40

III. CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO. TRAZANDO EL CAMINO: EL JUEGO COMO PROPUESTA REFLEXIVA Y EXPERIENCIAL.....	42
3.1. INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES (IBA)	42
3.2. PROCESO DE INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS REGISTROS DEL TRABAJO DE CAMPO; PRINCIPIOS DEL MÉTODO DE LA TEORÍA DE MANNAY	44
3.3. MARCO CONTEXTUAL.....	45
3.4. DISEÑO METODOLÓGICO. CONSTRUYENDO HISTORIAS; DE LA EXPLORACIÓN A LA LUDOBIOGRAFIA.	48
3.4.1. <i>Primera fase: Exploración preliminar</i>	48
3.4.2. <i>Segunda fase: Construcción de las instalaciones de juego.</i>	50
3.4.3. <i>Tercera fase: Narrativa de las experiencias de juego (Ludobiografia)</i> ...	51
IV. CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS: DIÁLOGOS ENTRE EL HACER Y EL COMPRENDER	52
4.1. INSTALACIONES DE JUEGO: DE LA TEORÍA A LA REALIDAD	54
4.2. RELATOS DEL IMAGINARIO INFANTIL EN RELACIÓN CON LAS EXPERIENCIAS EN LAS INSTALACIONES DE JUEGO Y LA TEORÍA DE AUTOR	57
V. CAPITULO 5. CONSIDERACIONES FINALES Y NUEVOS COMIENZOS: REFLEXIONES EN JUEGO	72
5.1. CONSIDERACIONES FINALES.....	72
5.2. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	76
5.3. ANEXOS.....	80
5.3.1. <i>Instalaciones de juego: creaciones de la investigadora</i>	80
5.3.2. <i>Creaciones y participación en las instalaciones de juego.</i>	82

Tabla de Figuras

Figura 1. Participantes	47
Figura 2. Instalaciones de Juego. Elaboración propia.....	54
Figura 3. De la primera a la última creación estética Elaboración Propia.....	54
Figura 4. ¿Qué es esto?	55
Figura 5. La creación y los verdaderos artistas.....	56
Figura 6. IDJ: Espacio de juego horizontal en forma de cuadrado con cajas, toallas y esponjas.	57
Figura 7. La casa de Emanuel.....	59
Figura 8. IDJ - Espacio de juego horizontal en forma de círculo con cajas, toallas y esponjas	61
Figura 9. La casa de los pollitos.....	61
Figura 10. El lobo y la comida.....	63
Figura 11. IDJ: Espacio de juego horizontal en forma de círculo y triángulos con cajas, toallas y esponjas	65
Figura 12. La ropa sucia, la profe sucia. La ropa doblada.....	65
Figura 13. IDJ- Espacio de juego en forma de cuadrado discontinuo con cajas toallas y esponjas.	69
Figura 14. Las evidencias, el castigo.	70

Resumen

Esta investigación propone una mirada alternativa del *juego* en la *primera infancia*, centrando su análisis en niñas y niños con *discapacidad*, abordando una perspectiva planteada desde la diferencia y no desde el déficit. Se visibiliza el *valor* de las *instalaciones de juego* como dispositivos simbólicos, estéticos y corporales para la creación de *experiencias corporizadas* que permiten a los infantes expresar, transformar y resignificar sus realidades.

Desde una *metodología basada en las artes*, con un enfoque cualitativo, el trabajo de campo se desarrolló en el colegio público I.E.D. Colombia Viva, en Bogotá, a través de tres fases: exploración preliminar, construcción de instalaciones de juego y narrativa de las experiencias (ludobiografía). Niños y niñas con y sin diagnóstico de discapacidad participaron activamente en la co-creación de estos espacios lúdicos inspirados en los planteamientos de Abad y Ruiz de Velasco.

Los hallazgos revelan que, cuando el juego es libre, emergente y no prescrito por adultos, se convierte en un dispositivo de expresión genuina, agencia y reconocimiento mutuo. Las instalaciones de juego posibilitan la construcción de subjetividades, la experiencia del cuerpo en movimiento y la resignificación de lo diferente como valioso.

Así, el juego se reafirma como un derecho fundamental y una experiencia artística, más allá de su uso instrumental, y como un acto performativo que rompe con lógicas adultocéntricas para situar a la primera infancia en el centro de su experiencia educativa y cultural y como principales protagonistas de su vida misma en construcción y deconstrucción.

Palabras clave: Juego, instalaciones de juego, discapacidad, primera infancia, experiencia, performatividad

Abstract

This research proposes an alternative view of play in early childhood, focusing its analysis on children with disabilities, approaching a perspective based on the difference and not on the deficit. The value of play installations as symbolic, aesthetic and corporal devices for the creation of embodied experiences that allow infants to express, transform and re-signify their realities is made visible.

From an arts-based methodology, with a qualitative approach, the fieldwork was developed in the public school I.E.D. Colombia Viva, in Bogotá, through three phases: preliminary exploration, construction of play installations and narrative of the experiences (ludobiography). Children with and without a diagnosis of disability actively participated in the co-creation of these play spaces inspired by the approaches of Abad and Ruiz de Velasco.

The findings reveal that when play is free, emergent and not prescribed by adults, it becomes a means of genuine expression, agency and mutual recognition. Play installations enable the construction of subjectivities, the experience of the body in movement and the re-signification of what is different as valuable.

Thus, play is reaffirmed as a fundamental right and an artistic experience, beyond its instrumental use, and as a performative act that breaks with adult-centric logics to place early childhood at the center of their educational and cultural experience and as the main protagonists of their own lives in construction and deconstruction.

Key words: Play, play installations, disability, early childhood, experience, performativity.

I. CAPÍTULO 1. ORÍGENES Y PERSPECTIVAS: UNA LECTURA DEL JUEGO EN EL CONTEXTO.

1.1. Justificación

A lo largo de la historia, los niños y niñas han sido objeto de desigualdad, desvalorización e invisibilización, lo que ha afectado su reconocimiento como seres humanos sentipensantes en su entorno. La infancia como categoría social donde se

construye la subjetividad de las niñeces, ha sido vulnerada por el discurso adultocentrista, generando que el niño y la niña sean los últimos protagonistas de su propia vida. Y, como si fuera poco, estas niñeces han estado relacionadas con otras categorías que han sido cuestionadas, una de ellas la discapacidad. ¿Qué significa ser un niño, niña en Colombia? ¿Qué significa ser un niño o niña con diferencias catalogadas como “discapacidades”?

Este proyecto investigativo pretende comprender la infancia y la discapacidad desde un discurso no peyorativo y excluyente, sino como una manera de entender la *diferencia* desde categorías incluyentes definidas bajo criterios de equidad. En tal sentido, en primera instancia busca explorar la normativa que acoge a las infancias en Colombia, para después, centrarse en los niños y niñas con discapacidad; ¿Por qué se crea esa categoría? ¿Cómo se entrelaza la discapacidad y la niñez? Y así, plantear la perspectiva del juego simbólico como dispositivo materializado en instalaciones de juego pensadas para y con niños y niñas con discapacidad en primera infancia, que asisten cotidianamente a un colegio al sur de Bogotá como lugar de convivencia, transformación de experiencias y realidades.

1.2. Marco normativo y jurídico nacional

Parte de la Convención de los derechos de los niños en 1989, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas¹, y ratificada mediante la ley 12 de 1991, conforme a lo establecido en la Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991, que reconoce a los niños como sujetos que tienen el derecho a ser protegidos, tener una familia, ser respetados, no ser explotados laboral ni físicamente, tener acceso a salud y educación, ser escuchados y participar en todo asunto que le concierna. Un año después, en

¹ La Asamblea General de las Naciones Unidas, comprende que, los desafíos a los que se enfrenta la infancia y la adolescencia van cambiando. Por ende, a través de lo que ellos nombran como: “observaciones generales”, adaptan la Convención de los Derechos del Niño a las necesidades o aspectos de creciente preocupación, considerándose así, la convención, como un documento vivo, en constante cambio, en pro de los infantes y adolescentes. En este proyecto, interesa particularmente, dos observaciones generales: la primera observación, la número 7 (2005), mediante la cual se impulsa el reconocimiento de los niños pequeños como portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un periodo esencial para la realización de estos derechos (además de la importancia del juego en sus vidas). La segunda observación, la número 9 (2006), parte del hecho de que, entre 500 y 650 millones de personas con discapacidad en el mundo, representan aproximadamente el 10% de la población mundial, y 150 millones de ellos son niños y niñas. Es por esto por lo que se adoptan más medidas para movilizar la voluntad política necesaria y lograr un compromiso auténtico de investigar y llevar a la práctica las medidas más eficaces para prevenir las limitaciones y la exclusión con la participación en todas las capas de la sociedad

1992, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)², se acoge a los postulados del artículo 44, bajo el objetivo de:

Propender y fortalecer la integración y el desarrollo armónico de la familia, proteger al menor de edad y garantizar sus derechos en cumplimiento de lo dispuesto por la Constitución Política artículo 44 y demás normas legales concordantes. Con el fin de lograr su objeto, el ICBF adelanta programas preventivos y de protección siempre promoviendo el mejoramiento de vida de la población destinataria, fortaleciendo la organización y participación comunitaria y desarrollando la política de infancia y familia (Documento CONPES - Consejo Nacional de Política Económica y Social - N° 3622, 2009, p. 4).

Al respecto, en el año 2006 suceden dos eventos importantes:

Primero, Colombia ratifica la ampliación de la protección de derechos de esta población con la creación de la Ley 1098 de 2006, la cual:

Garantiza a niños, a niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión donde prevalezca el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. (Art, 1).

Segundo, se acoge a la convención de los derechos de las personas con discapacidad ante la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual, supone la culminación de cinco años de negociaciones y múltiples luchas por parte de personas con discapacidad, sus familias y organizaciones dedicadas a promover sus intereses con el fin de lograr el reconocimiento mundial de la *discapacidad* como cuestión de derechos humanos.

La Convención supone un cambio de paradigma en los enfoques de la discapacidad, al pasar de un modelo en el que las personas con discapacidad son tratadas como objeto de tratamiento médico, caridad y protección social; a un modelo en el que las personas con discapacidad son reconocidas como titulares de derechos humanos, activas en las decisiones que influyen en su vida y con capacidad para reivindicar

² El instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), creado en Colombia en 1968, es una entidad que tiene como fin la protección de niños y niñas desde los 0 hasta los 18 años de vida.

sus derechos. Este enfoque considera que las barreras de la sociedad, como los obstáculos físicos y las actitudes negativas, a las que se enfrentan las personas con discapacidades son los principales obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos. (Naciones Unidas, 2008, p. 9)

Esta convención es acogida en Colombia a través de la ley 1346 de 2009 y, en relación, nace una nueva ley en 2013: la 1618, cuyo objetivo central es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa, ajustes razonables y eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

La evolución de la legislación en Colombia refleja una tendencia clara hacia el reconocimiento de los niños y niñas con discapacidad como sujetos de derechos. Además, hace especial hincapié en la importancia de eliminar las barreras y estereotipos que puedan limitar su participación plena y significativa en la sociedad. Esto no solo es una cuestión de justicia y derechos humanos, sino que también enriquece la diversidad y el entendimiento de la sociedad de un mundo más inclusivo y equitativo para todos.

Dentro de este contexto normativo, el artículo 30 de la ley 1098 mencionada anteriormente, afirma:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomenta el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan (p. 1).

Es así como el juego es un aspecto fundamental para la vida de los infantes, independientemente de si tienen o no alguna discapacidad; el jugar y ser participativo en los diversos lugares de esparcimiento que generan experiencias para el buen desarrollo integral de la persona es un derecho.

En Colombia, el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia está regulado por la Ley 1804 (de cero a siempre), promulgada en 2016. Esta normativa se basa en la doctrina de la Protección Integral y sirve como marco para la política de Estado en el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Reconoce a los niños y niñas como sujetos de

derechos y obliga al Estado a garantizar y cumplir estos derechos, prevenir su amenaza o vulneración, y asegurar su restablecimiento inmediato. La ley también contempla el desarrollo integral de los menores de seis años como un proceso no lineal, heterogéneo, particular y singular, proceso donde a través de la educación inicial: “los niños y niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades mediante el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno” (Ley 1804, 2016, Pág. 1).

Al juego, el arte, la literatura y exploración del medio, Bejarano Novoa, et al. (2019.) lo denominarían *actividades rectoras*, las cuales se convierten en una posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. A partir de ellas hacen suyas las formas en que su cultura representa la realidad y descubren las normas y los acuerdos sociales, se acercan al mundo físico y lo que significa, contrastando todo con sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones

En resumen, la normativa y las políticas públicas, mencionadas dan a entender que los niños y niñas, y también los catalogados “con discapacidad”, tienen todo un recorrido histórico y político; iniciando desde la invisibilización como sujetos de derechos sentipensantes a sujetos que construyen realidades desde sus propias diferencias y subjetividades.

Esta normativa abre un amplio camino a la presente investigación relacionada con el juego como creador de experiencia corporal, y su posibilidad de que niños y niñas en general, pese a sus diferencias, puedan converger y así, crear y vivir experiencias lúdicas corporizadas.

1.3. Estado del arte como punto de partida

El presente estado del arte tiene como objetivo aproximar a los lectores hacia las diversas investigaciones que se han realizado con relación a la creación de experiencias en la vida de los niños y niñas con discapacidad cuando se juega. Se apunta a identificar qué se ha investigado, cómo se ha investigado, lo que aún no se ha explorado y los vacíos existentes en torno a este campo de estudio (Sampieri et al., 2014).

Investigar el desarrollo del juego como dispositivo de experiencia corporizada en niños y niñas con discapacidad no fue una idea simple y directa, sino que evolucionó a partir de una serie de reflexiones sobre cuatro conceptos fundamentales: juego, primera infancia, discapacidad y experiencia corporal. Estos, abrieron paso a redescubrir nuevas perspectivas hacia aspectos, conceptos, dinámicas y metodologías anteriormente no consideradas y también a descubrir lo que no se ha investigado.

Para precisar y enriquecer el estado del arte, se llevaron a cabo entrevistas preliminares con dos autoras cuyas contribuciones fueron fundamentales para el desarrollo conceptual de esta investigación. La primera fue Marisol Moreno, experta en el ámbito de la discapacidad, quien aportó una mirada crítica y especializada sobre la discapacidad en la infancia y en el contexto. La segunda fue Ángela Nieto, integrante de la Corporación Juego y Niñez, cuyo enfoque permitió profundizar en el papel del juego en el ámbito pedagógico y social. Estas entrevistas no solo ayudaron a clarificar conceptos clave, sino que también permitieron identificar aspectos relevantes y actuales que no están ampliamente documentados en la literatura académica, contribuyendo así a la construcción de unos descriptores más contextualizados.

Se definieron cuatro descriptores principales:

- Juego y experiencia en niños y niñas con y sin discapacidad (teniendo como subdescriptor: el juego como dispositivo, instalaciones de juego como dispositivo, juego y escuela).
- Cuerpo/corporizado.
- Experiencia corporizada (subdescriptor: performatividad).
- Desarrollo integral en la primera infancia de niños y niñas con discapacidad.

Tabla 1. Descriptores

Descriptores	Subdescriptor	Cantidad encontrada
1. Juego y experiencia en niños y niñas con discapacidad	Juego como dispositivo, juego y escuela.	15

2. Cuerpo/corporizado		6
3. Experiencia Corporizada	Performatividad	5
4. Desarrollo integral en la primera infancia de niños y niñas con discapacidad		10

Nota: Cantidad de fuentes investigadas correspondientes a cada descriptor mencionado.

Se identificaron aproximadamente 36 textos recopilados entre los años 2016 y 2025, que siguen la línea argumental que se ha venido construyendo en Colombia desde 2006, a raíz del hito trascendental que marcó la ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y se comienza a reconocer (desde la normativa) la categoría de **discapacidad infantil** como un fenómeno social existente, imposible de medir según el DANE (2023, Pág. 20) y que proponen otras interpretaciones de la discapacidad en niños y niñas de tipo más contextual, social y cultural.

El tipo de documentación buscada fue: artículos indexados, revistas académicas, resultados de investigación de maestrías y doctorados, libros, artículos y capítulos de libros. También se tuvieron en cuenta publicaciones e investigaciones generadas en centros de investigación e instituciones especializadas en el tema (fundaciones y corporaciones). Si bien se definieron unos descriptores, al realizar la lectura transversal de la documentación se identificaron **tendencias** a partir de las cuales se propone la siguiente organización.

1.3.1. Infancia y discapacidad

La infancia marca el inicio de la experiencia humana, siendo la primera etapa en el transcurso de la vida, en la cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse (UNICEF, 2005).

A lo largo de su existencia, cada individuo acumula una diversidad de vivencias y aprendizajes que performan de manera significativa su desarrollo. Estas experiencias abarcan aspectos emocionales, sociales, espirituales, físicos y cognitivos; aunque en última instancia no pueden separarse unas de otras ya que operan de manera orgánica y todas contribuyen a conformar la totalidad del ser humano.

Es precisamente esta integración de aspectos la que da lugar al concepto de desarrollo integral. Los diversos estudios existentes encontrados en relación al descriptor:

desarrollo integral de niños y niñas con discapacidad, brindan a este proyecto un acercamiento de cómo se comprende la infancia, las niñeces y la discapacidad, y qué reflexiones existen alrededor del desarrollo integral de un niño o niña con discapacidad.

La infancia tomada como categoría social, es donde los niños y niñas, empiezan a construir sus subjetividades. Por ende, las niñeces son una construcción social e histórica que cambia a lo largo del tiempo y que depende del contexto y las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales.

Existen infinidad de niñeces, entre estas, los niños y niñas con discapacidad; lo que me lleva a reflexionar sobre este concepto. En lo cotidiano, con frecuencia, se relaciona la palabra discapacidad, con la idea de déficit, carencia o limitación. Desde un punto de vista etimológico, la palabra discapacidad remite a la ‘falta de’ (dis) lo que se entiende como capacidad en las sociedades modernas, enfocándose así en el individuo y no en el entorno social.

Este modo de nombrar ya deja planteado un punto de partida disímil a la hora de conjugar formas y contenidos en torno al tema. No reconocen la desigualdad que generan las sociedades modernas en sujetos específicos al nombrar las ausencias y limitaciones como características individuales, sino que ignoran el trasfondo social que las propicia.

La discapacidad como categoría analítica trabajada por el GEDIS (Grupos de Estudios sobre la Discapacidad) nutre el enfoque de este proyecto, en relación con cómo se percibe el concepto, debido a que la trabajan desde la perspectiva del modelo social, que permite trascender miradas unilineales y clásicas propias del modelo médico. En este sentido, la discapacidad es entendida como una construcción social basada en términos de desigualdad, donde las líneas demarcatorias entre normalidad y anormalidad responden a posturas etnocéntricas.(Míguez et al., 2015)

Por ello, se reconoce el carácter social y no natural de la discapacidad, para superar perspectivas hegemónicas que se continúan produciendo y reproduciendo en estas sociedades. Esto nos lleva a ir superando la discapacidad como ausencias de las singularidades, comparadas con las colectividades.

Para este caso, (Ojeda Gutiérrez, 2023) propone adentrarse a una perspectiva diferente sobre la discapacidad, considerándola como una condición situacional más no definitoria. Es decir que, aterrizándolo a los niños y niñas conforme a las condiciones contextuales, las características físicas o de salud que se presenten y que interfieran en su plena participación o igualdad, es que se percibe una situación de discapacidad.

Con dichos planteamientos, el desarrollo integral situado en niños y niñas con discapacidad, se debe entender como un proceso complejo y dinámico, de acuerdo con las singularidades propias de cada niño o niña, un proceso de permanente cambio, avance y retroceso no lineal, nutrido por las diversas interacciones y experiencias sociales y culturales que se tengan. El juego, en el desarrollo integral de la infancia y sus niñeces inmersas en ella, despierta en este estado del arte abordar las relaciones en cuanto a discapacidad, juego e infancia (niños y niñas).

1.3.2. Juego y Discapacidad

Discapacidad en niños y niñas y la experiencia que se crea a través del juego, es otro descriptor importante en el planteamiento de este estado del arte³. Al considerar, en este punto, la discapacidad en niños y niñas como una situación (construcción social), Cáceres Zúñiga et al. (2018) hablan del juego desde una perspectiva “inclusiva” en la infancia temprana, donde es esencial que tanto los y las niñas con discapacidad como aquellas sin ella participen en experiencias de juego que fomenten la inclusión y participación.

Por otra parte, en el texto “Discapacidad y juego: Adaptaciones desde las teorías del procesamiento de la información” (Risco et al., 2010) resalta la importancia de que el juego no solo se puede considerar como un agente de placer y de socialización, sino como una actividad que, sin perder su carácter informal y espontáneo, utilizándose de forma continua y previamente planificada, puede ser de gran valor para el aprendizaje del niño o niña con discapacidad.

³ De este descriptor se encontraron alrededor de 15 investigaciones en relación al juego en niños y niñas. Pero solo 7 de estas referían al juego en niños y niñas con discapacidad

La referencia anterior recoge los planteamientos de Jeffree (1986) e insiste en lo necesario que es:

la observación del juego del niño para comprender cuán importante es el juego para el desarrollo inicial. Gracias al juego va informándose acerca del mundo y de las personas que en él se mueven. También se informa sobre sí mismo y sobre sus aptitudes incipientes (p.39).

Margarita Sierra, en su tesis: “El lugar del juego en la vida cotidiana de niñas, niños y jóvenes con discapacidad” **Haga clic o pulse aquí para escribir texto.**, plantea su perspectiva desde el enfoque socio- crítico, en el cual a través del dibujo y el mapeo se genera un reconocimiento del lugar del juego en niñas, niños y jóvenes con discapacidad y observa el sentir de lo lúdico situado en sus contextos culturales, políticos y sociales. Esta tesis también aporta una visión desde la sociología de las infancias, la juventud y los estudios sobre discapacidades donde concluye que: “(...) el lugar del juego es co-construido, reinventado. Pensado para ubicar el jugar 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” (2014, p. 138)

Desde otro punto de vista, Soto & López (2018), mediante una metodología cualitativa presenta una propuesta próxima a la presente investigación, debido a que buscó entender cómo los niños con discapacidad intelectual se involucran en entornos escolares. La investigación distinguió actividades de construcción y juegos grupales, y analizó cómo los niños percibían su participación en cada una.

Halló que las actividades de construcción se relacionaban con aprendizaje y reconocimiento social, mientras que los juegos grupales se valoraban por su diversión y sentido de autonomía. Resaltó la importancia de estas actividades para promover la inclusión educativa y mejorar la calidad de vida de los niños con DI (Discapacidad intelectual), enfatizando la necesidad de adaptarlo a las prácticas educativas.

En este hilo de investigaciones sobre juegos basados en la inclusión y la adaptación, se encuentra la investigación: “Juego y juguetes, discapacidad e integración”. Esta publicación forma parte de los resultados del proyecto “Nueva herramienta documental

para el diseño de juguetes accesibles” desarrollado por AIJU (Instituto tecnológico de producto infantil y ocio); Basándose en los desafíos reales que enfrentan las familias con niños y niñas que tienen alguna discapacidad; desarrolló pautas de diseño dirigidas a la industria de la juguetería.

Estas pautas tienen como objetivo mejorar la accesibilidad a los juguetes, haciendo hincapié en el concepto de "Diseño para Todos". Además, esta investigación proporciona a las familias información detallada sobre el juego y la discapacidad, con el fin de brindarles herramientas y recursos para fomentar la inclusión y la diversión sin barreras para todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades.

No obstante, es importante cuestionar que las investigaciones vistas realmente no consideran las voces y experiencias de los niños y niñas con discapacidad con relación a sus sentires con el juego y el juguete. Esta propuesta se centró en el diseño de productos (orientado más hacia la industria y lo mercantil) para niños y niñas con discapacidades ya diagnosticadas, pasando por alto las perspectivas y necesidades reales de esta población.

En otras instancias como proyectos enfocados en lo social se encuentra "Juego y Jugar en sujetos con discapacidad"(Rodríguez & Sosa, 2010); la cual tiene como objetivo principal promover la inclusión de niños/as y jóvenes con discapacidad a través del juego. La investigadora buscó generar espacios de encuentro y recreación, tanto en instituciones como al aire libre, para favorecer la adquisición de herramientas de apoyo lúdico. La metodología incluye reuniones de coordinación, observación y registro de prácticas, formación de alumnos y graduados, y análisis críticos de las teorizaciones sobre el juego en la inclusión.

Así, estos estudios que ponen énfasis en el juego y la discapacidad muestran (en su mayoría) la participación activa de niños y niñas con discapacidad en la investigación, con metodologías cualitativas con enfoques: socio críticos, procesamiento de la información, perspectivas ecológicas Bronfenbrenner (1979) y narrativas de vida. Sin embargo, de manera deductiva, estas investigaciones convergen en un punto común: abordar el juego como una herramienta para la inclusión, la participación y la adaptación. *Se toman las experiencias de esta población con el juego con un propósito utilitario, en lugar de*

considerar el juego como algo valioso en sí mismo para ellos. Esto se logra evidenciar en las investigaciones propuestas de juegos⁴ y la visión del juego como herramienta.

El presente estudio no busca en absoluto presentar el juego como una herramienta para algún propósito específico, ni tampoco elaborar una lista de juegos con un objetivo definido. Se propone abordar el juego desde su carácter autotélico (Sánchez Londoño, 2020), donde el co-investigador no prescribe juegos, sino que en co-creación con los niños y niñas observa y analiza como éstos expresan corporalmente el juego, evidenciando también cómo el juego en sí mismo crea experiencias corporizadas en todos los co-investigadores⁵. Desde esta perspectiva, surge la pregunta: ¿si el juego no es una herramienta, entonces qué es?

1.3.3. Juego como dispositivo

En el recorrido descrito anteriormente, se observa que el juego se destaca como una herramienta fundamental en todas las investigaciones, utilizándose para diversos propósitos y abarcando una variedad de categorías, como juegos simbólicos, en grupo, inclusivos, adaptativos, entre otros; empleada según las necesidades de cada estudio. La presente investigación lleva a reflexionar sobre el papel que se le asigna al juego, lo cual conduce a considerarlo como un *dispositivo*.

Los artistas comenzaron a entrelazar las relaciones entre el arte y el juego, un fenómeno que se fue complejizando desde las vanguardias del arte moderno a principios del siglo XX. En ese período, los artistas exploraron el concepto de dispositivos lúdicos, los cuales están estrechamente relacionados con los dispositivos de visibilidad descritos por Michel Foucault y Jacques Rancière⁶. Estos dispositivos ponen en juego las relaciones entre mirar y ser visto, mostrar y decir, imágenes y palabras (Ledezma, 2021).

Los dispositivos lúdicos son plataformas donde, a través de reglas simples o complejas y de la disposición de objetos e imágenes en el espacio, artistas y espectadores acceden a la experiencia artística mediante el juego, experimentando sensaciones de

⁴ Juegos de roles, simbólicos, adaptativos, juegos para la memoria, juego para mejorar la participación.

⁵ Co- investigadores: niños y niñas y la autora de este proyecto

⁶ Concepto de dispositivo profundizado en el marco conceptual

libertad y placer, entre otras; que son características inherentes al juego (Ledezma, 2021b). Así, el concepto de dispositivo, inicialmente propuesto por Foucault y Rancière, se transforma en el ámbito artístico con la noción de dispositivo lúdico, para referirse a una experiencia lúdica, que es al mismo tiempo una experiencia estética que produce significados (Ledezma, 2021c)

Cuando el juego se convierte en dispositivo, además de ser juego por sí mismo es un catalizador para la construcción de prácticas culturales, experiencias vividas y transformador de ellas. Es decir, se promueve una reflexión que lo conceptualiza como un entramado de experiencias que impulsan tanto la transformación individual como colectiva (Ramírez Salamanca & Romero Alfonso, 2017). Esto va más allá de simplemente proponer una lista de juegos para el aula; se trata de integrar el juego como una parte esencial del entorno, involucrando a los y las niñas en una amplia red de experiencias continuas.

1.3.4. Instalaciones de juego como dispositivo

Durante la elaboración del estado del arte, se identificó una teoría y un planteamiento interesante en torno al juego, denominado "instalaciones de juego" (IDJ). Sin embargo, tras una búsqueda exhaustiva, no se encontraron trabajos, proyectos de investigación, artículos indexados ni documentos que aborden las instalaciones de juego como un dispositivo. Solo se hallaron aportes de quienes han propuesto la teoría, específicamente Abad y Velasco. Esto pone en evidencia un vacío académico e investigativo en torno al tema, especialmente en su aplicación al ámbito educativo. Por esta razón, en el marco conceptual se profundizará en esta propuesta, que constituye el eje central de la presente investigación.

1.3.5. Juego y escuela

La escuela es un entorno crucial en la vida de los niños y niñas, donde se gestan gran parte de sus vivencias y aprendizajes. Como señalan (Ramírez Salamanca & Romero Alfonso, 2017), "el juego representa una alternativa para escapar a las presiones de las rutinas, seduciendo al niño con una variedad incesante de situaciones de juego para vivir ese encantamiento que provoca la proximidad del otro y de sus expresiones espontáneas" (p. 142).

Esta cita subraya la relevancia del juego como dispositivo para el desarrollo infantil, pero a pesar de la importancia del juego, surgen interrogantes pertinentes sobre el tiempo dedicado a esta actividad en la escuela. ¿Cuánto espacio se reserva en el currículo escolar para el juego? ¿Qué políticas y prácticas promueven el juego como parte integral del proceso educativo? Estas preguntas apuntan a la necesidad de reflexionar sobre el valor que se otorga al juego en la educación formal.

En este sentido, es crucial considerar cómo se distribuye el tiempo y los recursos en estos entornos. ¿Se prioriza el juego como una actividad fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas en la escuela? ¿O se relega a un segundo plano frente a otras actividades consideradas más "productivas" o académicas? Estas cuestiones invitan a estudiar las prácticas educativas desde una perspectiva que valore el juego como un derecho fundamental de la infancia.

En la escuela, el juego emerge como una dimensión crucial en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños. Sin embargo, es esencial seguir deliberando sobre la importancia que se le atribuye y el espacio que se le concede en estos entornos, con el fin de promover experiencias educativas más enriquecedoras y equitativas para todos los niños y niñas.

1.3.6. Experiencia en el juego. El Juego hecho cuerpo

No se ha identificado ninguna investigación específica que aborde el concepto de "experiencia corporizada" con relación al juego. Por esta razón, se llevó a cabo una búsqueda utilizando descriptores como "cuerpo vinculado a lo corporizado" y "experiencia relacionada al cuerpo". Esta perspectiva permitió explorar la creación de un nuevo concepto interrelacionado y abordado de manera conjunta: la experiencia corporizada.

El concepto de corporeización ha sido abordado desde la psicología con un enfoque cognitivista, introduciendo la noción de mente corporizada, o cognición corporizada. Esto sugiere que: “la cognición depende de las experiencias que provienen de tener un cuerpo con capacidades sensorio-motrices” (Eyssartier, 2014, p.2). Ello está ligado a la teoría del aprendizaje experiencial basada en acción/reflexión, experiencia/abstracción, lo cual involucra la totalidad de la persona, aquello que siente, percibe y piensa. Lo notable de este escrito, presentado por Eyssartier, es que ilustra con un ejemplo concreto, al preguntar a unos niños cómo aprendieron sobre las plantas, la mayoría de ellos mencionaron que fue a través de sus familias y de las actividades realizadas por la docente de ciencias naturales, las cuales implican interacciones directas con las plantas. Según la autora, esta relación entre la familia, docente y amigos con la acción de tocar, oler, realizar actividades con las plantas generó una experiencia corporizada en relación con el reino vegetal.

En mi campo de la licenciatura en Educación Física, el interés por vincular el concepto de experiencia (desarrollado en el marco conceptual) con la corporeización surge de la revisión de investigaciones centradas en la experiencia corporal. El concepto ha evolucionado desde las “técnicas corporales” de Mauss (1934), entendidas como modos específicos de alcanzar objetivos mediante el cuerpo, hasta visiones más integrales. Para Mauss, el cuerpo no es un mero recipiente pasivo de vivencias, sino un agente activo en la configuración de la experiencia a través de prácticas corporales.

Posteriormente, Díaz (2007) amplía esta noción al concebir el cuerpo como “uno-múltiple, es decir, al cuerpo individual (no independiente) compuesto por las fuerzas que lo cruzan: fisicoquímicas, animales, políticas, sexuales, lingüísticas” (p. 92). Esta perspectiva holística enfatiza la complejidad de la experiencia corporal y su constante interacción con el entorno y las distintas dimensiones de la vida humana.

En el contexto de la educación física, esta comprensión ampliada de la experiencia corporal tiene importantes implicaciones. Significa reconocer que el cuerpo no solo es un vehículo para la actividad física, sino que también es un sitio de significado y expresión.

Este recorrido destaca la importancia de cómo las experiencias corporales conducen a las experiencias corporizadas. Esta evolución se basa en la comprensión fundamental de dos elementos interconectados: el cuerpo y la experiencia. Se puede considerar que la experiencia corporal actúa como un puente entre el individuo y la multiplicidad de influencias externas, como lo expresa Díaz (2007, p. 92), al afirmar que la experiencia no es una dicotomía entre lo interno y lo externo, sino una fusión de ambos aspectos.

Esto facilita que las experiencias corporizadas trasciendan los límites convencionales, abarcando la forma en que el mundo se percibe y comprende a través del cuerpo. Este proceso implica la integración de las experiencias sensoriales, emocionales, cognitivas, culturales y sociales en la conciencia corporal.

Las experiencias corporizadas, al igual que el juego, son influenciadas por múltiples factores, como la cultura, el contexto social, las vivencias previas y las percepciones subjetivas. Esta amalgama de influencias no solo enriquece la experiencia, sino que también resalta la capacidad del cuerpo para transformarse y adaptarse. En última instancia, este enfoque reconoce el juego (cuerpo en movimiento) como un dispositivo para la transformación y creación de experiencias corporizadas.

1.3.7. Reflexiones del estado del arte: el final como punto inicial

El análisis detallado realizado en este estado del arte ha suscitado diversas reflexiones. Se cuestiona cómo se conceptualiza la discapacidad en la infancia y por qué el juego, a pesar de su carácter autotélico, ha sido mayormente utilizado como herramienta o método en lugar de considerarse como un dispositivo en sí mismo y su experiencia

simbólica inmersa en él. Además, al existir gran variedad de investigaciones que involucran la relación del juego orientada a los niños y las niñas, se destacan también los vacíos vinculados al juego como experiencia compartida con, para y a través de ellos y ellas.

En esta investigación, la conceptualización de la discapacidad se aborda desde una perspectiva de la diferencia, tomando como referencia los postulados del filósofo Carlos Skliar y la experta en políticas públicas, infancia y discapacidad, Marisol Moreno. Aunque se profundizará en sus propuestas en el marco teórico, es pertinente establecer desde ahora cómo se comprende la discapacidad. En consonancia con estos autores, se sostiene que la discapacidad no debe definirse únicamente desde una perspectiva biológica o funcionalista, sino como una experiencia singular profundamente influenciada por los contextos culturales, sociales y políticos.

En este sentido, este proyecto reconoce la diferencia como una condición intrínseca de la diversidad humana. Reconocer la discapacidad como diferencia implica valorar las múltiples formas de existencia y comprender que no existe un único modo "correcto" de ser.

Además, desde el marco conceptual, se entiende que el juego, con su riqueza vivencial y cultural, constituye un espacio para el reconocimiento y la transformación. El juego se manifiesta a través del cuerpo, dando lugar a un acto performativo que genera y redimensiona la experiencia. Asimismo, la infancia se conceptualiza como un momento societal que no solo es vivido por niños y niñas, sino también por los adultos que comparten con esta población.

1.4. Planteamiento del problema

Hasta este punto se ha puesto en evidencia que el juego en la vida de los niños y niñas ha sido objeto de innumerables análisis, discusiones y reflexiones. En la infancia, el juego se manifiesta en su máximo esplendor, demostrando en su práctica ser un fenómeno social poderoso que genera: cultura, aprendizaje, participación, diversión y experiencia.

El juego es cuerpo en movimiento, el cuerpo siente, pero también piensa y experimenta. El juego es connatural al ser humano, pues, aunque no surge directamente de

los procesos naturales de la biología humana, su impulso y relevancia en la vida cotidiana son innegables debido a su estrecha relación con las experiencias sociales y culturales.

El juego, considerado esencial en la vida de niños y niñas, ha sido ratificado como un derecho fundamental tanto en la Convención de los Derechos del Niño (artículo 31) como en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 30) y por tanto, motivador de múltiples investigaciones.

Con el estado del arte realizado se puede decir que el juego lo abordan como una 'herramienta' pedagógica, 'método' o 'propuesta' destinada a la adquisición de aprendizajes y experiencias culturales. Sin embargo, estos estudios se centran en juegos específicos, estructuras de juego y juguetes diseñados para la infancia sin considerar la perspectiva de los propios niños y niñas.

Cuando se investiga con niños y niñas, el juego es un tema que implícita o explícitamente está. Sin embargo, al abordarlo y enfocarlo a las niñas con discapacidad se aborda como herramienta en su carácter inclusivo y adaptado, lo que genera una contradicción de su esencia en sí. “El juego es el lugar donde se recrea la existencia misma para enfrentarse a ella de una manera diferente” (Corporación juego y niñez, 2008), por ello tomarlo como una herramienta, método, un paso a paso, no es lo más acertado.

Lo dicho conlleva a problematizar la experiencia del juego y la discapacidad en su interrelación. ¿Se crean experiencias cuando se juega? ¿En el juego represento y transformo mis experiencias previas? ¿Cómo la discapacidad transversaliza la experiencia en el juego? ¿Existe discapacidad cuando juego? Son preguntas implicadas en este proyecto porque, se habla del juego como experiencia, pero ¿qué hace este para serlo?

Por esto, la problemática radica en que el juego como objeto de investigación y como herramienta para la escuela se ha vuelto algo impartido, democratizado por los adultos. Como adulto (docente) elijo lo que juegan, y en qué momento. Tener el control sobrepasa la esencia del juego en su máxima expresión como se evidenció en el estado del arte, el propósito de todas las investigaciones basadas en juego y niños y niñas con o sin discapacidad buscaron la manera de encontrar que juegos sirven para tales niños y con tales fines, impartían la idea de jugar, estos son los juegos, las canciones, los juguetes, un paso a

paso que cansa a los niños y las niñas y que limita la esencia de su imaginación, es más el juego se desaparece, convirtiéndose aquello que es intrínseco, en una actividad lúdica o tarea académica la cual deben cumplir.

Es desconcertante tener que agregarle al juego la palabra "libre", debido a que el juego sino es libre y no viene de la creatividad e imaginario de los jugadores, simplemente se convierte en una actividad de dimensión lúdica propuesta por el adulto hacia los niños y niñas. Por esto, la cuestión radica en problematizar el juego como un dispositivo el cual comprenda las experiencias de los niños y niñas con discapacidad desde un carácter contextual, más no diagnóstico ni prescriptivo, donde se puedan crear experiencias corporales (*corporizadas*) a través del juego mismo.

¿Por qué el juego?, este es un medio especialmente valioso en la primera infancia, debido a que el lenguaje en esta etapa de la vida está en pleno proceso de desarrollo y descubrimiento y aquello que los niños y niñas no pueden expresar con palabras, lo que les gusta o molesta, les alegra o los transgrede, lo expresan a través del juego. Es así como el juego es una ampliación de lo que se queda escaso o limitado en la palabra. Así pues, con base en todo lo expuesto hasta este punto se formula la siguiente pregunta de investigación.

1.4.1. Pregunta de investigación

¿Cómo los niños y niñas en primera infancia con discapacidad performan experiencias corporizadas a través de las instalaciones de juego en el entorno escolar?

1.5. Objetivos

1.5.1. General

Redimensionar las instalaciones de juego como dispositivo de creación y transformación de experiencias corporizadas en niños y niñas con discapacidad en primera infancia (grado jardín) en el colegio I.E.D. Colombia Viva.

1.5.2. Específicos

- Identificar las instalaciones de juego como experiencia performativa para los niños y niñas en primera infancia con discapacidad (grado jardín) en el colegio I.E.D. Colombia Viva.

- Describir los sentidos que atribuyen los niños y niñas con discapacidad en primera infancia (grado jardín) del colegio I.E.D. Colombia Viva a sus experiencias performativas en las instalaciones de juego.

- Comprender desde la teoría del juego simbólico inmerso en las instalaciones de juego, la creación de experiencias performativas en los niños y niñas con discapacidad en primera infancia (grado jardín) del colegio I.E.D. Colombia Viva.

II. CAPITULO 2. MARCO CONCEPTUAL: TEJIENDO SENTIDOS Y HORIZONTES TEÓRICOS

Este marco conceptual desarrolla una base teórica para comprender la relación entre juego, infancia y discapacidad. A través de ocho apartados fundamentales —Infancia, Discapacidad-Diferencia, Juego, Performatividad, Experiencia, Cuerpo/Corporizado, El juego como experiencia del arte, e Instalaciones de juego— se establecen los postulados conceptuales que sustentan la investigación.

Este entramado teórico proporciona las bases necesarias para analizar cómo el juego puede funcionar como un dispositivo que facilita la creación de experiencias corporizadas, permitiendo a los niños con discapacidad expresar, transformar y resignificar sus realidades. Los planteamientos de autores como Skliar, Larrosa, Gadamer, Dewey, Abad y Ruiz de Velasco se entrelazan para fundamentar una mirada que reconoce a la infancia como protagonista activa de su propia experiencia educativa, lúdica y cultural, más allá de las lógicas adulto-céntricas tradicionales.

2.1. Infancia

La infancia es una categoría analítica que reconoce múltiples formas de transitar la niñez, alejándose de las clasificaciones tradicionales como niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez Amador Baquiro (2012). Este enfoque permite apreciar la infancia no solo como una etapa del desarrollo, sino como una fase rica en experiencias y significados, que varían significativamente según contextos históricos, culturales y sociales.

Los niños y las niñas son considerados sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea. Este reconocimiento pone de manifiesto que los infantes no son meros receptores de información, sino participantes activos en la construcción de su entorno. Su capacidad para asumir decisiones y participar en asuntos que afectan sus vidas y las de su comunidad se enmarca en una autonomía y seguridad que respeta sus ritmos y tiempos para aprender y crecer. Así, cada niño y niña, al ser parte de una cultura específica, contribuye de manera particular a la configuración de su propio camino (Castañeda y Estrada, S.F).

Los niños y las niñas, en cualquier momento de su desarrollo, disponen de una amplia gama de capacidades, habilidades y conocimientos. Estos recursos les permiten relacionarse y comprender el mundo que les rodea a través de una interacción constante consigo mismos, con los demás y con el entorno (Bejarano Novoa et al., 2017) La educación y el aprendizaje no son procesos lineales, sino fluidos y dinámicos, influenciados por el contexto y las experiencias individuales.

En lugar de seguir un enfoque estático de la psicología evolutiva, el concepto de infancias, como lo describe Amador Baquiro (2012), se sitúa en el ámbito de la educación, la pedagogía, los estudios sociales y culturales. Este enfoque analiza las dimensiones histórico-culturales y políticas de la sociedad, así como la producción de sentido que permite a los niños y niñas experimentar el mundo de la vida. La infancia se convierte así en un acontecimiento continuo, un devenir lleno de potencialidades que refleja la riqueza de la experiencia humana en sus diversas manifestaciones.

“La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente”(Soto & Lopez, 2018) Por ende, para este proyecto es fundamental comprender la infancia como un acto de resistencia frente al paradigma y pensamiento adultocentrista. Es decir, no ver la infancia simplemente como una etapa de preparación para la adultez, sino como un período en el que los niños y las niñas tienen una agencia significativa. Esta perspectiva reconoce que los infantes no solo absorben y responden a las influencias externas, sino que también participan activamente en la creación y transformación de sus propios mundos. La infancia, entonces, se convierte en un espacio de resistencia a las narrativas dominantes que minimizan o ignoran la voz y las experiencias.

Al entender la infancia como una sociología de las infancias (Soto & López, 2018). Se amplía la visión de los niños y niñas más allá de los límites de una visión homogénea o universal. Se reconoce la diversidad de experiencias culturales, sociales y personales que configuran cómo los niños viven y entienden su entorno. Esta aproximación permite valorar las distintas formas en que los niños se relacionan con su contexto y cómo sus identidades culturales influyen en sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

Por lo tanto, al situar la infancia en el foco del análisis, no solo se desafían las concepciones adultocentristas, sino que también se promueve una visión más enriquecedora que reconoce y respeta la diferencia de experiencias infantiles. Este enfoque contribuye a una comprensión más completa y matizada de la infancia, que considera a los niños y niñas no solo como futuros adultos, sino como individuos activos y comprometidos en la construcción de sus propias realidades y en la transformación de su entorno.

2.2.Discapacidad- Diferencia

La discapacidad, categoría socialmente estructurada que genera controversia para la comprensión de esta. Hablar de dis-capacidad, conlleva a dos comprensiones clave: yo y el otro diferente a mí. Es por esto, que se trata de conceptualizar la discapacidad y específicamente la discapacidad en la infancia, desde los planteamientos de diferencia del filósofo y mediante los planteamientos de la profesora Marisol Moreno (la cual sustenta

sus bases teóricas de la discapacidad en las nociones de capacidades y funcionamiento de Amartya Sen y Martha Nussbaum).

Moreno Angarita (2010) motiva al plantear que: “Se han superado las explicaciones de la discapacidad como una condición corporal, o sea, exclusivamente biológica, fija, esencial, atem-poral y personal” (P. 63). lo que conlleva a desarrollar *la concepción de discapacidad adoptada*, con fundamento en la interacción de la triada *persona-familia/entorno* (Moreno Angarita, 2010). Para este proyecto la discapacidad se conceptualiza cómo:

Una variable que resulta de la interacción entre una variable que tiene que ver con la funcionalidad de la persona y otra variable que tiene que ver con el ambiente y la organización social. La definición de quien tiene o no una discapacidad no depende entonces solo de las características personales de los individuos sino de como la sociedad donde viven organiza su entorno. (Moreno Angarita, 2010, p. 64)

La discapacidad, desde esta autora, conmueve a pensarla desde un concepto de *capacidades diferentes* entendidas cómo: “aquellos modos de realización de una vida con dignidad humana, que no necesariamente son los típicamente reconocidos por la sociedad mayoritaria” (Moreno Angarita, 2010, p. 33).

Esto conlleva a pensar la discapacidad de una manera distinta, rompiendo las barreras de los extremos que se presentan en el discurso de la discapacidad, como la dicotomía entre 'normales' y 'anormales'.

Al adoptar una perspectiva que enfatiza las 'capacidades diferentes', se desafían las categorías rígidas que tienden a estigmatizar y excluir. En lugar de perpetuar una visión binaria que divide a las personas en base a su conformidad con normas preconcebidas, se promueve una comprensión más amplia y diferente.

Este enfoque no solo reconoce las variaciones en las capacidades individuales, sino que también cuestiona las estructuras sociales y culturales que definen y limitan lo que se considera normal: “La normalidad no es nada, ni es nadie el normal” (Skliar, 2015, p. 184). Sí nos detuviéramos a escuchar y pensar; todos somos especiales, en el sentido de las particularidades físicas, emocionales, sociales, culturales que cada una y uno tiene. la

normalidad no es nadie y, al mismo tiempo, es de un grupo que se atribuye una medida común de acuerdo con su propia mismidad, con la rigurosidad y exactitud de quien se sabe y se cree normal (Skliar, 2015).

Hablar de *capacidades diferentes* conlleva a relacionarlo con los planteamientos de (Skliar, 2015) (en relación con el concepto: diferencia) el cual dice: “Hay diferencia, no se es diferente. Cuando se atribuye una diferencia a un sujeto diferente la conversación se interrumpe porque suele ser culposa y humillante” (P. 31). Se podría decir entonces que la diferencia es: “El nombre que damos a la relación entre dos o más entidades” (Veiga-Neto, 2009, p. 122, cómo se citó en Skliar, 2015e, P. 32). Las diferencias no son características intrínsecas de las personas, sino que emergen de las relaciones entre ellas. En lugar de centrarse en la exclusión o en la mera inclusión, el foco debería estar en una discusión sobre lo que experimentamos y hacemos con esas experiencias.

La diferencia, en este sentido, también debe ser entendida dentro del marco de las discapacidades, considerando que no todos los tipos de discapacidad se manifiestan ni se comprenden de la misma manera. Cada diagnóstico tiene características únicas que no pueden ser reducidas a una clasificación uniforme, ya que su significado y su impacto emergen de las relaciones y los contextos en los que se presentan.

Esto resalta una función pedagógica fundamental: reconocer que la diversidad no implica una jerarquía de capacidades, sino una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas educativas, las barreras estructurales y las actitudes que construyen o limitan las posibilidades de aprendizaje. Así, el concepto de diferencia no debe ser usado para definir o etiquetar a una persona, sino para analizar críticamente cómo nuestras interacciones y estructuras generan esas diferencias y cómo podemos transformarlas en oportunidades para la convivencia y el desarrollo colectivo.

Cuando se habla de discapacidad, se atañe el concepto de diversidad, pero da la sensación de que: “hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia ‘otros extraños’, en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva”(Skliar, 2012) . Esa tentación nos ha hecho caer en la trampa de creer que todo se soluciona con sucesivos recambios en el nombrar al sujeto – sin

que el sujeto *estuviese ahí* –, de llamarlo sin *llamarlo* (Skliar, 2012) Por ende, es importante reflexionar ¿Sí aquellos niños y niñas no participan en esa construcción de capacidades diferentes, llamarlos y catalogarlos como infantes con discapacidad crea un ejercicio de violencia en el reconocimiento del otro sin la participación de ese otro?

2.3. Juego

El juego es más viejo que la cultura, se puede decir que cuando comienzan a surgir los primeros rasgos de la humanidad, también comienza a aparecer el juego y por ende la cultura. El juego es un fenómeno cultural. Johan Huizinga, nos ayuda con estos primeros acercamientos al juego y la humanidad misma. En su obra *Homo Ludens*, define el juego como:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser “de otro modo” en la vida corriente. (1972, p. 45)

Esto nos brinda un primer acercamiento al concepto de juego, donde resalto el hecho de que el juego tiene su fin en sí mismo, es decir en la mayoría de los casos no se juega con un objetivo puntual, si no que se juega por jugar, por goce, por placer. Es aquí, que se tiene un primer acercamiento del juego como creador y parte de la cultura, que, en términos saussureanos, independiente del significado y su significante, en toda parte donde haya cultura, se puede reconocer el juego y que se está jugando.

Diversos psicólogos y pediatras⁷ A lo largo del tiempo han estudiado rigurosamente el tema del juego en la infancia, sin embargo, este proyecto se va a centrar en los planteamientos de Patricia Sarlé, Gadamer, Javier Abad, los cuales encaminan este discurso a tomar el juego con su fin en sí mismo y también a comprender, que muchas veces se

⁷ Lev Vygotsky, cuya teoría sociocultural del desarrollo enfatiza la importancia del contexto social en el desarrollo humano. Para más información léase: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Donald Winnicott pediatra que desarrolló la teoría del juego como parte fundamental de su trabajo en psicoanálisis. Para él, el juego era la forma en que el niño aprendía a lidiar con el mundo exterior.

imparte el juego (tipos de juegos), más no se crea el ambiente para que el juego resulte de las mismas interacciones entre sujetos, propiciados por el ambiente.

Según Burbules, citado por Sarlé et al., (2010), el juego tiene la capacidad de hacernos olvidar del tiempo, del espacio y de las diferencias. De esta manera, se enfatiza la importancia del juego como una experiencia liberadora y enriquecedora para los niños, donde la participación es posible a través de la creación de un ambiente que promueva la igualdad y la diversidad.

Por lo tanto, lo que se busca es entender cómo los diversos juegos llevados a cabo y creados por y entre los propios niños y niñas, pueden fomentar la creación de experiencias y la participación. Es decir, el juego más allá de ser una técnica, un recurso una metodología, un medio, es una actitud vital que transforma; la intranscendencia en la que los adultos ubicamos el juego, es el lugar donde aparece su verdadero potencial transformador, el juego genera: goce y disfrute, tolerancia a la incertidumbre y a la frustración, lugar de expresión de emociones y toma de decisiones, es un espacio seguro para crear e imaginar las realidades de la forma en que los niños y niñas quieren vivirlas.

Se quiere ligar el juego cómo un espacio (ambiente) de convergencia dentro de esa infancia con capacidades diferentes y también permitírnos entender si el juego, en su ambiente de "irrealidad", de caos y transformación, realmente es una ayuda o herramienta para la participación y performatividad de experiencias en las niñas y niños con discapacidad en sus entornos, comprender si realmente no existen esas barreras entre sus pares, o si quizá esas categorizaciones de discapacidad en la infancia son creadas por las percepciones de los otros externos al niño/niña con capacidades diferentes.

Mientras los niños y las niñas juegan, van apropiándose del mundo, desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad: “Ahí se ponen de manifiesto las mil maneras con las que cuentan para crear, expresarse, ser y mostrar al mundo sus preguntas, sentimientos, ideas y propuestas” (Bejarano Novoa et al., 2017, p. 38) sugiero ampliar un poco este tema, creo que está un poco limitado

2.4.Performatividad

El concepto de performatividad se constituye en una categoría fundamental para comprender el cuerpo y el sujeto como construcciones derivadas de prácticas corporales. Se refiere a la capacidad de los actos y comportamientos para constituir identidades y realidades. En este sentido, Butler (1990) se erige como un referente epistemológico, aunque aborda el concepto desde una perspectiva feminista centrada en el género. Es relevante destacar que, según Butler, los seres humanos se constituyen a partir de la repetición de actos performativos, los cuales configuran y transforman las normas culturales. Cada acción y gesto, al reiterarse, no solo reproducen, sino que también cuestionan y resignifican los discursos establecidos. Por ende, se plantea que el juego en la infancia es un espacio intrínsecamente rico en performatividad.

Durante el juego, niños y niñas adoptan distintos roles, exploran diversas identidades y experimentan con las normas sociales de forma segura y creativa. Así, a través de la interacción, el cuerpo y la imaginación, el juego se transforma en un lugar simbólico en el que se construyen y resignifican significados, favoreciendo la formación de niños y niñas como agentes críticos y creativos.

Entendido como un acto performativo, el juego posibilita la experimentación y resignificación de la realidad. Los postulados de Butler en relación con los planteamientos de este proyecto invitan a repensar el valor del juego como un dispositivo capaz de generar espacios de transformación cultural y personal.

2.5.Experiencia

Esta es una pequeña contextualización del concepto de experiencia desde el siglo XVIII, cuando se introdujo en la academia a través de las ideas de dos filósofos destacados de la época: Kant y Hegel. Sin embargo, sus conceptos no se alinean exactamente con el enfoque que este proyecto da al término "experiencia". A pesar de esto, resulta valioso conocer su historia para comprender cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo, dando paso a enfoques más contemporáneos y que conectan (se relaciona) con la esencia de este proyecto como los de Jorge Larrosa.

En el siglo XVIII, se consideraba que cualquier acción humana representaba una experiencia. Este punto de vista se originó en las filosofías del empirismo, En donde Kant y Hegel hacen los principales aportes a este término. Kant en sus postulados afirma lo siguiente: “La Experiencia es, pues, de entrada, ese algo, lo otro respecto del entendimiento, en relación con lo cual se puede y se debe plantear la cuestión de la certeza como objetividad” (Kant, citado por Amengual, 2003, p. 6). Es decir, Para Kant la experiencia es un resultado de la actividad cognoscitiva que realiza el ser humano a través de sus interacciones con el mundo externo.

Hegel por su parte, toma la experiencia como: “Este movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber cómo en su objeto, en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero, es propiamente lo que se llamará experiencia” (Hegel, citado por Amengual, 2003, p. 22). En los planteamientos de Hegel, se puede evidenciar que lleva más allá las relaciones del sujeto con el objeto, integrando la dialéctica, la cual sugiere un proceso en el que las contradicciones y los opuestos se unen para formar una síntesis, lo que implica que la experiencia no es simplemente una cuestión de acumulación pasiva de conocimiento, sino un proceso de crecimiento y transformación activa de la conciencia. Así pues, tomando en consideración a estos dos filósofos, se puede observar que convergen en un punto: ambos consideran que la experiencia es una vía para alcanzar conocimientos, saberes y realidades objetivas.

Hegel y Kant empezaron un camino, por el cual se fueron agregando diversos pensadores que aportaron avances significativos al concepto de experiencia⁸, uno de esos autores (contemporáneo, además) es Jorge Larrosa Docente de pedagogía y filosofía de la educación, con diversos escritos que abarcan la experiencia⁹. En este caso se abordará su escrito realizado en 2006 llamado: “sobre la experiencia”. Este autor define la experiencia como: "eso que me pasa". No lo que pasa, sino "eso que me pasa".(Larrosa, 2006). Esto nos brinda un primer acercamiento a que la experiencia existe gracias a la aparición de alguien o algo que no soy yo, que es extraño o fuera de mí.

Larrosa plantea un desglose de la frase con que define experiencia: “eso que me pasa”. Comienza con la primera parte, con el “*eso que*” que lo divide en tres componentes: exterioridad (exterior a mí), alteridad (eso que me pasa tiene que ser otra cosa o persona que no sea yo) y alienación (eso que me pasa, tiene que ser ajeno a mí, no puede ser de mi propiedad).

El “*me*”, de “eso que *me* pasa” conlleva a: la reflexividad (momento de ida y vuelta reflexivo), subjetividad (donde el lugar de la experiencia es el sujeto) y la transformación (en donde una persona sensible, vulnerable y expuesta es un sujeto abierto a su transformación). En el “*pasar*” de “eso que me *pasa*”, transita el pasaje y la pasión, es decir, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso y que en ese pasar por mí, deja una huella, una marca, un rastro.

Conforme lo planteado, este proyecto toma la experiencia desde la perspectiva de Larrosa, con el cual se coincide en que cada experiencia es única y singular, así en este

⁸ Como lo fueron: John Dewey: Filósofo y educador estadounidense, escribió extensamente sobre la experiencia y su importancia en la educación y la vida cotidiana. Martin Heidegger: Filósofo alemán conocido por su obra "Ser y tiempo", que explora la relación entre la existencia humana y la experiencia del ser en el mundo. Maurice Merleau-Ponty: Filósofo fenomenológico francés que examinó la experiencia humana a través de la lente de la fenomenología. Gilles Deleuze: Filósofo francés que exploró la experiencia desde una perspectiva crítica y posmoderna. Jean-Paul Sartre: Filósofo existencialista francés cuya obra abordó la experiencia como una expresión de la libertad y la responsabilidad humana. Michel Foucault: Filósofo francés que estudió la experiencia desde una perspectiva histórica y social, explorando cómo las instituciones y las normas sociales dan forma a nuestras experiencias. Henri Bergson: Filósofo francés que examinó la experiencia humana desde la perspectiva del tiempo y la duración. William James: Psicólogo y filósofo estadounidense conocido por su teoría de la experiencia como algo en constante cambio y en relación con el contexto. Por solo nombrar algunos.

⁹ Para más interés sobre los textos que aborda J. Larrosa sobre experiencia, léase: La experiencia de la lectura, Experiencia y alteridad en educación y Notas sobre la experiencia y el saber de experiencia.

caso, los niños y niñas con discapacidad crearán o no experiencias a través del juego¹⁰. El interés de esta propuesta no está en mostrarle al lector una serie de herramientas o juegos para que incluyan o participen los niños y niñas con discapacidad en sus diferentes entornos, sino que, partiendo de una misma vivencia, puede ser un mismo taller, un mismo juego, una misma charla, se quiere rescatar la experiencia única que tuvo o no tuvo cada sujeto que haga parte de este proyecto investigativo.

2.6.Cuerpo/ corporizado

Hans-Georg Gadamer, en su obra *Verdad y método* (1960), aborda el juego y el cuerpo como aspectos centrales de la experiencia humana y de nuestra comprensión del mundo. Para Gadamer, el juego no es simplemente una actividad recreativa, sino un fenómeno esencial de la existencia humana que involucra el cuerpo de manera activa y significativa. En este sentido, el juego representa una interacción dinámica con el mundo, que se experimenta corporalmente y permite un acercamiento a la realidad que va más allá del conocimiento meramente intelectual.

El juego, según Gadamer, es una experiencia de ser. Para el autor, el juego posee una estructura ontológica, lo que significa que representa una forma de "ser" en el mundo (Gadamer, 1960). A diferencia de una actividad que uno controla por completo, en el juego se es parte de algo mayor, una entrega en la que el cuerpo participa como medio de expresión y percepción. Esta experiencia inmersiva permite que el cuerpo y el ser se encuentren, experimentando y actuando en el espacio de manera comprometida y sin distanciamiento.

Asimismo, Gadamer plantea que el juego posee una cierta autonomía. En este contexto, el jugador no controla completamente el juego, sino que es "dominado" por las reglas y el proceso de la actividad, lo cual también implica una participación corporal activa. En este proceso, el cuerpo se convierte en un participante que sigue las pautas y ritmos del juego. Esto lleva al jugador a una experiencia en la que pierde la autoconsciencia

¹⁰ Larrosa toma la lectura como un lugar de experiencia lingüística y de conocimiento. Se puede decir entonces, que el juego es una práctica donde puede dar lugar a una experiencia corporal.

y se "olvida de sí mismo", reflejando así una integración completa del cuerpo y la mente en el juego (Gadamer, 1960).

Otro aspecto importante que Gadamer destaca es el carácter de representación en el juego. Según él, el juego incluye un aspecto de representación (mimesis), en el cual los jugadores "encarnan" roles o siguen reglas que les permiten experimentar y crear realidades alternativas. Esta representación se media a través del cuerpo, el cual actúa y se transforma para adaptarse a las condiciones y exigencias del juego. Así, el cuerpo es clave para experimentar diversas posibilidades de ser y actuar en el mundo (Gadamer, 1960).

Finalmente, Gadamer considera el juego como una experiencia hermenéutica, es decir, un proceso de interpretación activa de la realidad. A través del juego, el cuerpo participa en un proceso de descubrimiento y reinterpretación del mundo, lo que lleva a una comprensión más profunda de uno mismo y de los otros. En este proceso, el cuerpo no es solo un instrumento, sino una parte esencial de la comprensión y el sentido que emerge en el acto de jugar.

2.7. El juego cómo experiencia del arte.

Para John Dewey, el juego y el arte comparten una base fundamental en la experiencia estética. Según Dewey, en su obra **Art as Experience** (1934), el arte no es solo la producción de objetos bellos o expresivos, sino una actividad que involucra una experiencia directa, creativa y significativa para quien la vive. Esta experiencia no se limita a la contemplación del arte, sino que también se extiende a la creación y el proceso, lo cual conecta profundamente con el juego.

El juego, como experiencia, es similar a la experiencia artística en varios aspectos clave que Dewey destaca. Uno de estos aspectos es la creatividad y la expresión. Tanto el arte como el juego permiten la autoexpresión y la exploración creativa. El juego no sigue necesariamente reglas fijas o resultados predeterminados; es libre, espontáneo y prioriza el proceso en lugar de un objetivo concreto. Esto es similar a cómo Dewey concibe la

creación artística, en la que el proceso de expresión y descubrimiento es más significativo que el producto final.

Otro aspecto clave es la inmersión y la plenitud de la experiencia. Dewey enfatiza que una experiencia estética implica una inmersión completa en el momento presente. En el juego, las personas suelen experimentar un estado de flujo y concentración en lo que hacen, una característica que Dewey identifica como esencial en la experiencia estética. Ambas experiencias, tanto la artística como la lúdica, envuelven profundamente a los individuos, desconectándolos de las preocupaciones del mundo exterior.

Además, Dewey (1934) argumenta que tanto el arte como el juego implican una interacción activa con el entorno, en la que los individuos responden y se adaptan a estímulos y cambios, creando algo nuevo en el proceso. En el juego, las personas modifican, imaginan y responden a las circunstancias de maneras novedosas, lo que también es una característica del proceso creativo en el arte.

Por último, Dewey sostiene que el arte fomenta el desarrollo de la imaginación y la sensibilidad, cualidades que también son fundamentales en el juego. Al jugar, se exploran diferentes roles, situaciones y realidades, lo cual amplía la capacidad de comprender y empatizar, aspectos esenciales en la percepción estética.

Desde esta perspectiva, el juego puede tomarse como una experiencia artística porque en él se experimenta la creatividad, el compromiso, la expresión y la inmersión plena que Dewey ve como esenciales para una experiencia estética (Dewey, 1934).

En sintonía con lo anterior, estas bases se fundamentan en un currículo desde la experiencia, el cual se define como una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural (Dewey, 1970 tomado de Bejarano y Caro, 2015, Pag. 25).

En este marco, Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina (2019) plantean que “en su complementariedad, tanto el arte como el juego son proyecciones de la interioridad hacia el mundo del ser humano de cualquier época que desemboca en la práctica artística y la actividad lúdica como manifestaciones culturales, sociales, estéticas y espirituales de un

colectivo que comparte una misma realidad” (p. 72). Este vínculo entre arte y juego resalta su capacidad para reflejar y transformar la realidad, tal como lo expresan los autores: “Si el arte es un acto de sustitución o transformación intencionada de la realidad para operar eficazmente en un mundo reinventado (por necesidad o placer), el juego ensaya también esa misma realidad reversible con un amplio margen de error que posibilita el vaivén entre lo real y lo ficticio, ya sea tangible o inmaterial”.

Ambos conceptos, en su dimensión simbólica y práctica, permiten ensayar, transformar y resignificar la realidad en contextos que favorecen la creatividad y la inclusión. Así, el arte y el juego no solo acompañan el desarrollo infantil, sino que también se ofrecen como dispositivos poderosos para explorar y comprender las experiencias corporizadas en niños y niñas con discapacidad, integrando sus vivencias al colectivo desde una perspectiva estética, emocional y relacional.

2.8. Javier Abad y Ruiz de Velasco, inspiración instalaciones de juego

La inspiración en estos dos autores subraya la relación y la importancia de la diferencia en el juego como elemento fundamental para la construcción de diversos significados simbólicos. A través del juego, cada niño y niña interpreta y comprende su mundo de manera única, enriqueciendo así la experiencia colectiva. En este contexto, se destaca uno de los planteamientos desarrollados en su obra **El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego** (2019):

La metáfora espacial del lugar de juego también participa en el significado simbólico de la acción lúdica, pues contiene, envuelve y otorga sentido de pertenencia al colectivo que lo habita. Es decir, nace de la experiencia vivida con otros cuando el ambiente invita a la transformación en la diferencia como renovación de su diversidad (p. 26).

El juego constituye un dispositivo fundamental para comprender cómo los niños y niñas con discapacidad performan experiencias corporizadas en el entorno escolar. Como bien señalan Javier Abad y Ángeles Ruiz, “El juego es la puesta en escena de la historia de la propia vida. Cuando el niño juega lo hace sobre la base de un libreto que ha ido

aprendiendo desde su llegada al mundo” (2019, p. 31). Este libreto está compuesto por experiencias, emociones y relaciones que cada infante vive y resignifica a través del acto lúdico.

La corporalidad se manifiesta como un eje central en estas vivencias. Abad y Ruiz sostienen que “Todo lo relacionado con el psiquismo de las personas deriva de su experiencia corporal, que está a su vez ligada a las emociones y a la afectividad” (2019, p. 31). Esta conexión es particularmente relevante en niños y niñas con discapacidad, quienes a través del juego encuentran una vía para expresar su mundo interno, confrontar la realidad y resignificar sus experiencias. Tal como se afirma en el texto, “los niños pueden confrontar la realidad con los iguales que realizan el mismo recorrido y que comparten un relato que nace de una memoria corporal implícita” (Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina, 2019, p. 59). Esta memoria, inscrita en la biografía del cuerpo, permite reconstruir su historia profunda y explorar el impacto de las vivencias afectivas y relacionales.

El juego, más allá de ser una actividad espontánea o recreativa, se erige como un espacio de construcción simbólica y pertenencia. En palabras de los autores, “La esencia de lo humano sería impensable sin ese componente lúdico que representa simbólicamente la vida de relación y el ámbito de la posibilidad” (Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina, 2019, p. 69). Esto adquiere especial relevancia en el contexto de niños y niñas con discapacidad, quienes encuentran en el juego una plataforma para explorar, transformar y compartir su mundo en términos relacionales y democráticos.

En este sentido, las instalaciones de juego se convierten en espacios que unen lo dado y lo construido, permitiendo que las experiencias del “aquí y ahora” sean significativas. Según los autores, “la instalación sería, pues, una totalidad ambiental que une lo dado y también lo construido en la experiencia del aquí y del ahora” (Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina, 2019, p. 88). Estos entornos no solo facilitan la expresión de la diversidad, sino que también promueven dinámicas participativas y no hegemónicas que refuerzan el sentido de comunidad y pertenencia. “Entendemos el espacio de juego como lugar en el que la infancia reinventa y resignifica experiencias de pertenencia (Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina, 2019, p. 104).

Asimismo, el juego ofrece una oportunidad para que los niños y niñas con discapacidad desarrollen su imaginación y creatividad sin restricciones. Los autores enfatizan que “la intención es que sean ellos quienes inventen sus propios juegos en vez de seguir unos ya creados, ya que esta tarea constituye un juego en sí misma(Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina, 2019, p. 92). Este enfoque fomenta la autonomía y el protagonismo infantil, permitiendo a cada niño o niña explorar sus propias narrativas y construir significados únicos que reflejen su mundo interno.

Finalmente, se busca comprender, a partir de las instalaciones de juego, el juego simbólico que emerge de ellas como forma esencial de construir la experiencia humana. Desde esta perspectiva, el juego se configura como un recurso poderoso para explorar cómo los niños y niñas con discapacidad encarnan sus experiencias, abriendo una puerta hacia una comprensión profunda de sus mundos y vivencias en el ámbito escolar. Me encanta, muy potente para mi

III. CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO. TRAZANDO EL CAMINO: EL JUEGO COMO PROPUESTA REFLEXIVA Y EXPERIENCIAL.

La presente investigación adopta un enfoque metodológico de Investigación Basada en Artes (IBA), acudiendo a la teoría de (Pauwels & Mannay, 2019) quien destaca el potencial del arte para explorar experiencias subjetivas y fenómenos complejos. Este enfoque metodológico se ajusta al contexto de la infancia con discapacidad, porque permite explorar el juego como un dispositivo de experiencias corporizadas y performativas que trascienden las narrativas verbales, permitiendo un análisis profundo de las vivencias, los cuerpos y la diferencia.

3.1. Investigación Basada en Artes (IBA)

La Investigación Basada en Artes (IBA) se presenta como un paradigma emergente, en cuanto posee su propia axiología, ontología, epistemología y metodología. (Navarro Moral, 2023) Emplea medios artísticos y performativos para investigar fenómenos que, de otro modo, podrían no ser plenamente accesibles mediante métodos tradicionales (Leavy,

2015). Este enfoque permite la integración de herramientas visuales, performativas y expresivas en la recopilación y el análisis de las experiencias, lo cual facilita una comprensión más completa de las experiencias subjetivas y corporizadas de los niños y niñas con discapacidad. Es necesario unificar el estilo de los textos en unos lados es de una manera y en otros de otra.

La Investigación Basada en Artes (IBA) se presenta como una metodología viable y enriquecedora para abordar temas complejos como el juego y la discapacidad en la infancia. En la tradición de Dewey (1949): “el conocimiento no solo se construye desde el intelecto, sino que también deriva de la experiencia, siendo una forma genuina de esta la experiencia artística” (Hernández, 2008, p. 90). Este enfoque resalta el potencial transformador del arte para generar conocimiento desde una perspectiva vivencial, lo que lo convierte en una herramienta ideal para explorar las múltiples dimensiones del juego y la discapacidad.

Barone & Eisner (2006) conceptualizan la IBA cómo:

Una metodología cualitativa que emplea procedimientos artísticos —como los literarios, visuales y performativos— para examinar prácticas y experiencias. Este enfoque permite a los investigadores, colaboradores y lectores desvelar aspectos que permanecen invisibles en otros tipos de investigación (Hernández, 2008, pp. 92–93).

En el contexto del juego en la niñez con discapacidad, estas metodologías artísticas facilitan una comprensión más rica y matizada, al captar expresiones y vivencias que podrían quedar fuera de los métodos convencionales.

Además, la IBA actúa como un puente entre el yo y el nosotros, funcionando como un espejo que refleja tanto las experiencias individuales como las colectivas. La autoexpresión artística no solo revela aspectos profundos del yo, sino que también nos conecta con nuestras emociones, miradas y acciones, promoviendo una mayor introspección y entendimiento mutuo (Hernández, 2008). En el caso de los niños y niñas con discapacidad, esta autoexpresión artística, mediada por el juego, puede revelar formas únicas de interacción con el mundo y generar nuevos significados en sus vivencias.

Metodologías cómo: “instalaciones artísticas, performatividades o ensayos fotográficos permiten resignificar objetos cotidianos y contextos, como los de una escuela, transformándolos en experiencias visuales y simbólicas que aportan nuevos significados” (Hernández, 2008, pp. 109–110). Estas ideas se vinculan directamente con las instalaciones de juego propuestas por Abad y Velasco, que forman parte de la metodología utilizada. Tal como señala Hernández, estas prácticas tienen el potencial de convertir un espacio cotidiano en un entorno transformador, donde las experiencias performativas se vuelven profundamente enriquecedoras para cada niño y niña, fomentando su creatividad, aprendizaje y conexión con el entorno.

Finalmente, la IBA reconoce la importancia del cuerpo en el aprendizaje y la investigación. Como señala Hernández (2008): “el aprendizaje es una experiencia corporeizada, en la que los sentidos desempeñan un papel fundamental” (p. 106). Al emplear métodos visuales y artísticos, la IBA permite a los investigadores considerar tanto sus propios cuerpos como los de los participantes, elaborando análisis más profundos y teorizaciones que integran la experiencia corporal en el aprendizaje y el juego.

En este sentido, la IBA no solo se articula de manera orgánica con el juego y la discapacidad en los niños y niñas, sino que también abre nuevas posibilidades para comprender y transformar estas experiencias en dispositivos de creatividad y aprendizaje compartido.

3.2. Proceso de interpretación y análisis de los registros del trabajo de campo; principios del método de la teoría de Mannay

Pauwels & Mannay (2019) enfatiza el papel fundamental del autor en la interpretación y análisis de una obra. Para Mannay, el autor no solo crea contenido, sino que sus experiencias, contexto biográfico y visión personal se reflejan en su trabajo, influyendo en sus personajes, tramas y temas. En este sentido, el autor es una “guía” que ayuda a entender los significados profundos de la obra, aportando una subjetividad y una perspectiva únicas.

Contrario a la idea de "la muerte del autor" de Roland Barthes, que sostiene que se debe separar al autor de su obra en el análisis, Mannay defiende que el contexto y la intención del autor son esenciales. La teoría de autor de Mannay sugiere que no se debe desligar la obra de quien la crea, ya que la visión del autor proporciona claves interpretativas que enriquecen y profundizan la comprensión del lector o espectador.

Es así como, la investigación al enmarcarse en un enfoque cualitativo con orientación hacia la investigación basada en artes (IBA), permite explorar experiencias corporizadas y simbólicas, situando el juego como un proceso performativo y creativo que favorece la expresión y transformación de los niños y niñas con discapacidad. Además, se emplearán instalaciones de juego como dispositivos performativos para facilitar la observación y co-creación con los participantes.

3.3. Marco contextual

El colegio Colombia Viva I.E.D. es una institución pública que ofrece educación formal en los niveles de jardín, preescolar, primaria, secundaria y media, en las jornadas de la mañana y la tarde. Su proyecto educativo institucional busca que la comunidad educativa de manera articulada logre formar en los niños, jóvenes y adolescentes una capacidad crítica, que les permita ser transformadores de las comunidades que habitan, alcanzar competencias personales, sociales y académicas para desempeñarse en cualquier ambiente y espacio. La institución posee Jornada extendida y media fortalecida en convenio con el SENA y la UPZ 39, que complementa la formación académica que se recibe dentro de la Institución.

Misión: La misión de la comunidad educativa del Colegio Colombia Viva es orientar de manera integral la educación formal de niños, niñas y jóvenes, para promover en ellos principios, valores y talentos que contribuyan positivamente a la sociedad.

Visión: Para 2025 el Colegio Colombia Viva IED será reconocido en la Localidad Rafael Uribe como una institución pública de calidad, líder en la formación de ciudadanos íntegros capaces de aportar a la transformación de la comunidad y su medio ambiente.

Los valores o principios institucionales: La resiliencia como capacidad para superar las dificultades, la asertividad como uso del lenguaje apropiado para resolver conflictos, la Honestidad, la Solidaridad, el Liderazgo, la Integridad y el Afecto.

Los barrios donde se ubica el colegio Colombia Viva pertenecen al estrato 1 y 2. Las personas que viven allí tienen bajos ingresos, empleos temporales o dependen de la economía informal. Según Gómez Huertas (2018), el nivel socioeconómico de la mayoría de los estudiantes es bajo, correspondiente al estrato 1 y 2. “Las viviendas de esta área se caracterizan por condiciones que reflejan el bajo nivel de ingresos de sus habitantes. En particular, el tamaño del frente de las viviendas oscila entre 7 y 9 metros, los andenes carecen de zonas verdes, y las fachadas suelen estar revestidas sin pintura. Además, el material de los techos es de placa de entepiso y las viviendas no cuentan con garaje” (p.746).

La población elegida cuenta con familias de tipo monoparental (generalmente solo la madre) en menor medida familia nuclear biparental (padre y madre) y otras de familia compuesta (abuelas, tíos, primos, hermanos) lo cual influye notablemente en el bajo acompañamiento y apoyo de las actividades escolares de los estudiantes por parte de su madre o padre, quien se dedica al trabajo con horarios muy extensos. La Educación inicial y básica en el Colegio Colombia Viva IED se realiza formalmente, según los lineamientos de la Ley 115 de 1994, en una secuencia regular de ciclos. La educación formal se encuentra organizada en tres niveles: preescolar, básica y media.

En la educación preescolar se promueve el desarrollo integral de los niños desde los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, por medio de experiencias pedagógicas y recreativas.

La educación básica obligatoria tiene dos niveles: la primaria, de primero a quinto grado, y la secundaria, de sexto a noveno grado, estructurados en un currículo conformado por áreas fundamentales del conocimiento. La educación media comprende los grados décimo y undécimo.

Para este proyecto se tuvo la fortuna de trabajar en conjunto con 15 niños y niñas entre la edad de los 4 años y la presente escritora, los cuales fueron partícipes y autores de la tesis aquí presente.

Figura 1. Participantes



Fuente: Elaboración propia

Tengo la oportunidad de trabajar directamente con estos niños y niñas gracias a mi vinculación con el colegio, en el marco de un proyecto implementado en colaboración con la Secretaría de Educación del Distrito y la Secretaría Distrital de Movilidad. Mi acercamiento a esta población ha sido sencillo, lo que ha permitido construir una relación cercana y de confianza con los participantes. Esto ha favorecido un ambiente seguro y respetuoso, alejándose de cualquier práctica de extractivismo académico, donde el único objetivo fuera mi beneficio personal.

Los niños y niñas que forman parte del programa de inclusión han sido evaluados en el ámbito de la salud, habiéndose diagnosticado su condición y notificado al colegio. De esta manera, se reconoce que la discapacidad que afecta a cada estudiante se origina en un proceso de salud, mientras que el colegio, en su rol pedagógico, se encarga de comprender dicho proceso y de ofrecer la metodología de enseñanza-aprendizaje más adecuada.

Para que las instalaciones de juego sean fructíferas en su máxima expresión, lo primero que debe haber es una relación de confianza y respeto entre los niños y las niñas, el docente base y la investigadora que supervisa que no se generen conflictos, dialoga y participa con ellos. Es por esto que desde principios del 2025 se viene creando un vínculo socio- afectivo con la mayoría de los estudiantes pertenecientes al proyecto, para que así sus experiencias y vivencias dentro de las instalaciones, no se vean permeadas de la desconfianza de un desconocido.

Este grupo está conformado tanto por niños y niñas que participan en el programa de inclusión como por otros que no lo hacen. De este modo, se integra la ideología y epistemología del proyecto, la cual enfatiza la diferencia en lugar de centrarse en la discapacidad, reconociendo esta última desde una perspectiva de salud. En última instancia, resulta fundamental considerar estos aspectos para reflexionar sobre las experiencias adquiridas y transformadas a lo largo de la ejecución del proyecto.

Teniendo ya la cercanía con aquella población, se tuvo la oportunidad de jugar en las instalaciones de juego alrededor de un mes, con sesiones diarias de una hora, solamente no jugando juntos (sábados y domingos).

3.4. Diseño metodológico. construyendo historias; de la exploración a la ludobiografía.

El diseño contempla tres fases principales y una fase final, articuladas de manera integral con los tres objetivos específicos y el objetivo general del proyecto. Estas fases abordan de forma holística los propósitos planteados: identificar, describir, comprender y visibilizar. De esta manera, cada fase se orienta al desarrollo de los objetivos específicos correspondientes, mientras que la fase final permite reflexionar acerca del objetivo general.

3.4.1. Primera fase: Exploración preliminar

En esta fase se realizó un diálogo con la educadora de jardín 1, en donde se buscó, en primer lugar, establecer un acercamiento cercano y respetuoso con la educadora de los niños y niñas participantes, reconociendo su papel fundamental como mediadora en la comprensión de las experiencias de los menores. Este vínculo de confianza no solo facilitó el intercambio de información valiosa, sino que también permitió que las educadoras se

conviertan en aliados activos en el proceso de investigación, aportando sus perspectivas y conocimientos sobre las dinámicas cotidianas de los niños y niñas.

3.4.1.1. Observación no participante:

Desde una mirada antropológica, se parte de la idea de que la cultura no es un poder, algo a lo que se pueda atribuir una causalidad; es un contexto, algo dentro de lo cual pueden describirse inteligiblemente fenómenos sociales, como el juego (Geertz, 1983). En esta línea, se concibe el juego como una práctica cultural cargada de significados que se expresan a través del cuerpo, las emociones y las relaciones. Así mismo, se reconoce que el juego es una forma de producción cultural, de significados, de posibilidades; una forma de discurso (Sutton-Smith, 1997), lo que permite abordarlo como una experiencia performativa que genera sentidos únicos en quienes lo practican.

Desde esta perspectiva, una vez identificados los niños y niñas que formarán parte del proyecto, se inicia un proceso de observación no participante, cuyo propósito es documentar y analizar las dinámicas lúdicas que emergen de manera espontánea. Durante esta fase, se busca evidenciar los tipos de juegos que practican, las formas en que se expresan, las transformaciones que ocurren en sus interacciones y los modos específicos en que ejecutan las actividades lúdicas.

El momento central para esta observación fue durante los espacios de recreo, descanso o clases que permitan actividades de juego, como educación física u otros momentos donde se promovía la exploración libre o dirigida. Lo relevante era la oportunidad de captar una primera percepción de la investigadora sobre la performatividad de los niños y niñas en relación con el juego.

Este acercamiento inicial permitió comprender las expresiones corporales, emocionales y sociales de los participantes, sirviendo como base para identificar patrones, singularidades y significados atribuidos al juego en sus entornos cotidianos. Además, estas observaciones contribuyeron a enriquecer el análisis posterior al proporcionar un panorama detallado y contextualizado de las experiencias lúdicas.

3.4.1.2. Acercamiento y creación del vínculo:

Esta estrategia constituyó un momento crucial dentro de la primera fase del diseño metodológico, ya que marca el inicio del acercamiento directo de la investigadora con los y las estudiantes. En esta etapa, se buscó que dicho acercamiento se diera de manera natural y respetuosa, reconociendo que, en un principio, los niños y niñas podrían mostrarse curiosos o incluso inadvertidos ante la presencia de una observadora en su entorno educativo. Este primer contacto estableció una base para que los estudiantes se acercaran con la investigadora sin percibir como una figura intrusiva, sino como alguien interesada en comprender y compartir su cotidianidad.

Además, esta interacción permitió a la investigadora acceder a las vivencias, emociones y significados que los niños/as construyen a través del juego, reconociendo el juego no solo como una actividad, sino como una puerta de entrada para comprender sus mundos, sus capacidades y sus modos de ser y estar en el entorno. De este modo, las instalaciones de juego se convirtieron en un lenguaje compartido entre los estudiantes y la investigadora, estableciendo una conexión que trascendió lo metodológico y abrió posibilidades para explorar las dinámicas corporales, emocionales y sociales que configuran sus experiencias lúdicas.

3.4.2. *Segunda fase: Construcción de las instalaciones de juego.*

En definitiva, la estructura elegida para configurar el espacio de una Instalación de Juego debía atender tanto la horizontalidad que expresa la idea de extensión, seguridad, conquista o territorialidad, como la verticalidad que representa el crecimiento, el equilibrio o la elevación. Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina (2019), dicen lo siguiente:

“Los límites ya referidos en una Instalación de Juego (ya sea círculo, cuadrado-rectángulo, triángulo-espiral o cruce) se hacen necesarios como marco segurizante para “encuadrar” el juego de la infancia pues permite la entrega descuidada e intensa al acontecimiento lúdico que se construye desde la norma explícita en el “antes” del juego (las reglas) y en el permiso tácito del “durante” el juego (la deriva lúdica)”. (p.1)

Por ello, cada instalación aquí propuesta se diseñó siguiendo las recomendaciones de estos dos autores, con el propósito de que resulte atractiva y enriquecedora para los

niños y niñas. Se buscó evitar la sobrecarga de elementos, juguetes u objetos en cada instalación, optando por una selección cuidadosa y significativa. En este sentido, se aplica la regla de las triadas, sugerida por los autores, que consiste en utilizar tres objetos interrelacionados para fomentar una experiencia más coherente y estimulante.

3.4.2.1. **Materiales:**

- Cajas- Toallas- Esponjas.
- Toallas. pelota- velo.

Cada instalación de juego fue cuidadosamente diseñada en función del grupo participante, donde la creatividad desempeñó un papel fundamental. Se buscó que cada instalación resultara atractiva y estimulante para los estudiantes, generando interés y curiosidad desde el primer momento. Un hallazgo clave durante la fase inicial de exploración fue la importancia de presentar las instalaciones de manera llamativa, despertando el interés de los niños y niñas a través de preguntas provocadoras que los invitaran a participar activamente. En este sentido, se evitó el uso explícito de términos como "juego" o "vayan a jugar", ya que los participantes comprendían de manera intrínseca su rol dentro del espacio.

Un aspecto particularmente asombroso fue descubrir cómo, en cada instalación propuesta, emergían narrativas impactantes que daban cuenta del punto medio en el que se sitúa el juego: un espacio intermedio entre la realidad y la imaginación. A través del juego simbólico, los niños y niñas no solo interactuaban con la instalación, sino que también reflejaban y reinterpretaban su propio contexto. Este fenómeno permitió evidenciar cómo el juego se convierte en un dispositivo poderoso para expresar y resignificar la realidad de los participantes, mostrando su forma única de contar el mundo que los rodea.

3.4.3. *Tercera fase: Narrativa de las experiencias de juego (Ludobiografía).*

Relato Lúdico: Siguiendo a Abad y Velasco (2021), el acompañamiento del relato lúdico por parte de los adultos es también muy importante, ya que no solo reconocen las acciones infantiles, sino que interpretan con la palabra el relato del imaginario que la infancia expresa a través de la lúdica, promoviendo la comunicación a través de la escucha

atenta. Es así, que a través de conversaciones informales en las instalaciones de juego (apoyada por recursos audiovisuales), se documentó aquello que expresan verbal y corporalmente los niños y niñas y la investigadora, la cual es una participante más de la instalación de juego.

Para recoger estos relatos y entrevistas lúdicas y además los sucesos corporales/performáticos allí vividos, el adulto actuó como cronista de lo que aparece ante sus ojos durante el juego. Se reconoce, se registra y se busca el sentido compartido y comunicado que nos permite encontrarnos, adultos y niños, en la comprensión del símbolo (consciente o inconsciente), como característica esencialmente humana.

IV. CAPÍTULO 4. Análisis de resultados: diálogos entre el hacer y el comprender

Sugiero que antes de analizar los resultados se proponga un apartado de hallazgos

En términos generales, en el trabajo de campo se vivenció las tres fases planteadas y se visibilizó la capacidad asombrosa que tienen los niños y niñas con y sin discapacidad para transformar y plasmar sus realidades individuales y colectivas mediante el juego simbólico, a través de las instalaciones de juego. El verdadero valor de este trabajo investigativo es que los y las niñas fueron los principales protagonistas. Cambiar el rol de ser meros receptores de información a agentes transformadores de sus realidades y contextos es lo realmente significativo. Los niños y niñas siempre tendrán su postura a mi parecer filosófica y abstracta de su entorno, es cuestión de los adultos realizar las preguntas correctas para comprender aquello que ellos y ellas a través del juego nos comunican.

Esta experiencia tuvo un punto de partida clave en la relación con los actores educativos involucrados. En ese sentido (y en relación con el apartado 3.1.1) la aproximación con la docente fue fundamental; ella se llama Paola Rincón, docente base de los niños y niñas de jardín; nos conocemos desde el 2024 debido a que desde ese año trabajo en la institución.

La docente lleva alrededor de 24 años en la labor de educadora y siete años siendo docente del distrito y profe de preescolar del colegio IED Colombia viva. Se tuvo un diálogo (entrevista semi estructurada) con ella con el fin de conocer los estudiantes de los cuales ella estaba a cargo. Es de importancia aclarar que el colegio tiene un solo curso de jardín (jardín 01) en el que se encuentran 3 niños en inclusión. Este espacio permitió que la docente conociera acerca del proyecto y también me permitió saber a mi acerca del contexto de aquellos niñas y niños con los cuales fuimos participantes y creadores del proyecto:

Inv. Laura: profe cuéntame de tus peques, un poco de su contexto y de aquellos que están en el programa de inclusión.

Docente Paola: Bueno, estos niños los conozco desde este año, son 15: 8 niñas y 7 niños, todos tienen cuatro años. Vienen de contextos difíciles, pues tú sabes cómo son estos barrios. Con los niños que están en inclusión tenemos un problema y este año hubo un problema con la docente de inclusión y renunció, es decir nos dejó esto a medias. Entonces el único que quedó diagnosticado fue Emanuel que tiene TDHA, Esmeralda está en proceso médico para detectar discapacidad intelectual y Anthony también está en proceso para detectar autismo. Sin embargo, todos quedaron en el programa de inclusión para realizar su respectivo seguimiento.

Inv. Laura: ¿Qué estrategias específicas has implementado para apoyar tanto a los estudiantes del grupo general como a los que están en el programa de inclusión?

Docente Paola: He adaptado diversas estrategias en el aula. Por ejemplo, uso materiales didácticos visuales y táctiles, como pictogramas y cuentos sociales, que facilitan la comprensión y el aprendizaje de todos. Para Emanuel, que tiene TDHA, trato de no darle tanto dulce y le asigno tareas que le ayudan a canalizar su energía y a mantener la atención. En el caso de Esmeralda y Anthony, quienes están en proceso para detectar discapacidad intelectual y autismo respectivamente, la adaptación de las actividades y la comunicación con los padres.

Inv. Laura: ¿Qué importancia le das al juego y al arte en el desarrollo de tus peques? ¿Consideras que aportan un valor significativo a su aprendizaje?

Docente Paola: A mi parecer es bastante significativo y gratificante, con ellos siempre trato de realizar actividades diferentes, que les impulse su imaginación, creativas, mi proyecto de aula es un noticiero, donde mostramos a través del video todo lo que ellos crean. El juego por su parte es esencial para ellos, la mayoría de veces es un caos, pero también es un esparcimiento, para que ellos se distraigan y se diviertan.

Este acercamiento con la docente y la primera semana de trabajo de campo me permitió conocer a los y las estudiantes, empezaron a conocer mi nombre, reconocirme y al final catalogarme como: la profe con la que jugamos.

4.1. Instalaciones de juego: De la teoría a la realidad

La creación de las instalaciones de juego se configuró como un acto artístico integral y una experiencia performativa única para la autora. Gracias a su fértil imaginación y a la cuidadosa integración de objetos, cada instalación se transformó en un escenario de interacción y experimentación creativa. No se trató simplemente de construir espacios de juego, sino de fusionar el juego con la performance para generar obras que impulsan el desarrollo artístico tanto en la creadora como en quienes las experimentan. Así, cada instalación se erige como una manifestación del potencial transformador del arte, invitando a un diálogo constante entre estética e innovación.



*Figura 2. Instalaciones de Juego.
Elaboración propia.*



*Figura 3. De la primera a la última creación
estética
Elaboración Propia.*

Se evidencia más que un desarrollo, una fluidez desde la primera hasta la última instalación de juego (Véase todas las imágenes de las diversas creaciones realizadas en Anexo 1), donde cada día la autora se sentía más cómoda y confiada en si misma con la conclusión de que no necesitaba ser una artista de arte contemporáneo para realizar sus creaciones, las cuales fueron llamativas y de alegría para los niños y las niñas.

Figura 4. ¿Qué es esto?



Fuente: elaboración propia.

La primera pregunta que realizaron los y las niñas al observar con gran extrañeza la primera instalación de juego: ¿Qué es esto? Lo más acertado para el momento y no condicionar desde el principio lo que se iba a realizar en el espacio era responderles y devolverles la pregunta: ¡um yo no sé, para ustedes ¿Qué es esto? Comenzaron las respuestas: ¡son cajas!, ¡esponjas!, ¡es una casa!, ¡es un círculo!, son ¡toallas! Lo que por un rato fue desconocido, en un instante se volvió un espacio de ellos, donde transformaron la instalación en un lugar de experiencias creadas por ellos mismos.

La docente, comenzó con sus llamados a los y las niñas: “Este no es un espacio para correr”, “haber se comportan “, “Por favor juiciosos o nos vamos”. Estas frases salidas desde el subconsciente de la docente para comenzar a tener un control en el espacio en el cual estábamos:

Inv. Laura: Profe, este espacio es de ellos. Acuérdate de lo que te explique días antes; déjalos que hagan lo que quieran, nosotras solo nos encargaremos de que no se hagan daño o solucionar conflictos, los cuales sean ellos los que nos pidan ayuda para solucionarlo.

Docente Paola: Perdón, la costumbre. Es difícil dejar de decir estas palabras, cuando siempre se debe tomar el control de la situación.

Inv. Laura: Tranquila profe, que en el caos es donde está la verdadera transformación.

Figura 5. La creación y los verdaderos artistas.



Fuente: elaboración propia.

Es así como comienzan a surgir estos relatos desde el imaginario infantil que permitió evidenciar en su máxima expresión la teoría del juego simbólico propuesta por Abad y Velasco. Surgieron infinidad de experiencias corporizadas, la imaginación sobrepasó la simpleza de aquellos elementos utilizados.

No obstante, de las experiencias performadas y vivenciadas por los y las estudiantes y por la investigadora, se centran en aquellas relacionadas con los 3 estudiantes pertenecientes al programa de inclusión (Esmeralda, Emanuel y Anthony).

4.2. Relatos del imaginario infantil en relación con las experiencias en las instalaciones de juego y la teoría de autor

A continuación, se transcribe algunos de los muchos relatos que nos fueron contando los niños y niñas desde su imaginario y que hemos querido compartir para hacer visible la importancia que tiene el juego para la infancia (con y sin discapacidad) y la necesidad de darle el lugar que le corresponde en el contexto de la escuela como espacio de vida en relación.

“Es mío, es de todos”

Figura 6. IDJ: Espacio de juego horizontal en forma de cuadrado con cajas, toallas y esponjas.



Fuente: Elaboración propia.

Nos encontramos en el espacio de juego cuando observo que Eithan comienza a utilizar las cajas y realiza ciertas figuras que me causan intriga:

Inv. Laura: ¿Qué haces?

Eithan: Una casa, puedes ayudarme.

Inv. Laura: Claro que sí.

Procedo a ayudarlo y empezar a transformar las cajas en una casa. Cuando observo a mi alrededor y comienzo a preguntar por los diversos grupos de niños que se forman, todos están haciendo su casa. De repente también veo a Emanuel, que está corriendo por toda la instalación y pasa por cada uno de los grupos conformados entre ellos, pisando y pateando las cajas y aquellas que les llama la atención decía: “Es mío”, repetía esas dos palabras una y otra vez, generando llanto en algunos participantes por destruirles su casa. En un instante cuando Emanuel toma la caja blanca que tiene Noah en la mano le dice: “es mío” y Noah le responde: ¡NO, es de todos! La docente Paola al evidenciar que se estaba generando un conflicto intercede:

Docente Paola: Emanuel ¿Crees que está bien destruir y pisotear las casas de tus compañeros?

Emanuel (INC): Es que yo no tengo casa

Noa: vamos y la hacemos.

En ese momento Noah se va con el Emanuel y con las cajas que le parecen más llamativas comienzan a construir la casa. La investigadora al pasar después de este acontecimiento nuevamente por aquellos grupos que se evidenciaban en la instalación y preguntaban nuevamente ¿Qué están haciendo? Todos los y las niñas respondieron: ¡Una casa para Emanuel!

Figura 7. La casa de Emanuel



Fuente: Elaboración propia.

Para Abad y Velasco, como se ha venido mencionando anteriormente, las Instalaciones de Juego configuran un “lugar de símbolo”: un espacio estético, neutro y ordenado donde objetos polisémicos y seguros se presentan para estimular la imaginación infantil y la creación simbólica, alejados de la realidad cotidiana y con el potencial de convertirse en metáforas de la vida de relación. En la escena narrada, las cajas dispuestas libremente actúan como esas triadas evocadoras que invitan a los niños a proyectar sus propios mundos, convirtiendo el espacio en un escenario abierto a la invención.

El juego simbólico al entenderse como la capacidad de transformar objetos neutros en elementos cargados de significado, creando “ficciones de ficciones” permitió a la infancia ensayar otros mundos y roles. *Eithan*, al concebir una casa a partir de las cajas, y sus compañeros al replicar y ampliar esa propuesta, ejemplifican cómo un material aparentemente común se convierte en soporte de narrativas compartidas, dando vida a un relato colectivo de construcción.

Dentro de esta propuesta, el adulto no impone reglas, sino que acompaña y sostiene el relato lúdico con preguntas abiertas y reflexiones que nutren la experiencia simbólica sin dirigirla. La intervención de la investigadora preguntando con curiosidad y de Paola (la docente), planteando una cuestión ética sobre el acto de destruir ilustró el cómo la mirada docente actuó como catalizadora del sentido, favoreciendo la conciencia de las propias acciones y sus implicaciones dentro del juego.

La Instalación de Juego emergió la dimensión relacional y afectiva, ya que el juego simbólico se construyó y cobró significado en el encuentro con los demás, expresando deseos, emociones y necesidades de cuidado. El episodio de Emanuel, que destruye las casas al sentirse excluido, y la respuesta de Noah y del grupo —construir juntos una casa para él— ejemplifican cómo el juego puede convertirse en un espacio de reparación afectiva y fortalecimiento de vínculos.

Asimismo, este “lugar de símbolo” se presentó como un espacio de ensayo para la exploración de la identidad en comunidad: al crear y compartir historias lúdicas, los niños indagan “quién soy con otros”, aprenden a negociar roles y a comprender perspectivas distintas. La construcción colaborativa de la casa de Emanuel permitió a cada participante reflexionar sobre su lugar en el grupo y el valor de la cooperación y el cuidado mutuo.

Finalmente, Abad y Velasco subrayan la importancia de la permanencia de las triadas de objetos a lo largo del tiempo para favorecer la continuidad del relato y su constante reconfiguración, permitiendo sucesivas deconstrucciones y reconstrucciones del juego simbólico. La disponibilidad continua de las cajas en la instalación posibilitó que, tras el conflicto, los niños retomaran la narrativa de la casa desde una nueva perspectiva inclusiva y colectiva.

“El pollo frito y el lobo”

Figura 8. IDJ - Espacio de juego horizontal en forma de círculo con cajas, toallas y esponjas



Fuente: Elaboración propia

Estábamos jugando con Salome a apilar unas cajas cuando nos llama la atención lo que está construyendo Eithan y Anthony:

Figura 9. La casa de los pollitos



Fuente: Elaboración propia.

Salome: ¿Qué hacen?

Eithan: Una casa.

Inv. Laura: ¿Y eso que tienen allí qué es?

Anthony (INC): Pollitos (las esponjas).

Salome: ¿puedo ayudar a hacerle una casa grande a los pollitos?

Eithan: Si

Me senté con la docente Paola a dialogar acerca de la historia que estaban construyendo los niños y niñas y a preguntarle sobre Anthony debido a que era muy apartado y solo compartía con Eithan:

Docente Paola: ellos dos formaron un vínculo estrecho. Anthony debido a su condición es muy apartado y es de poco habla, al igual en la EPS trabajan con él herramientas de comunicación como los pictogramas. Por eso él se comunica con palabras y una que otra frase.

Se nos acercó Eithan con una caja para cada una, que tenía los pollitos adentro. Cuando observamos alrededor evidenciamos que todo el grupo estaba en la tarea de construir casas para los pollitos y con cobijas, para que no sintieran frío:

Noa: Ahí viene el lobo, se va a comer los pollitos. (Todos proceden a correr y tratar de salvar a sus pollitos)

Jean Carlo: Hagamos un camino con las cobijas para que no pase el lobo. Después de un tiempo evidencio Anthony que está solo, le pregunto:

Inv. Laura: ¿Qué haces?

Anthony (INC): parque.

Inv. Laura: Y ¿Quién está en el parque?

Anthony (INC): Pollitos.

Un rato más tarde vuelvo a acercarme a él y tiene una creación maravillosa:

Inv. Laura: Y ahora ¿qué haces?

Anthony (INC): Una fiesta.

Inv. Laura: ¿Para quién es la fiesta?

Anthony (INC): Pollitos.

Al final, nos invitan a la docente y a mí a almorzar, ellos y ellas nos habían preparado la comida a nosotras, cuando les preguntamos qué nos habían hecho de almuerzo

Eithan contesto: ¡POLLO FRITO!, inmediatamente nos asombramos y les preguntamos ¿Por qué pollo, luego no los estaban cuidando?; Eithan: si, pero lo mató el lobo.

Figura 10. El lobo y la comida



Fuente: Elaboración propia

Cuando los niños y la docente entraron en aquel espacio de juego, se activó lo que Abad y Velasco denominaban “zona intermedia”: un lugar transicional donde lo interno (fantasías, deseos) y lo externo (objetos, espacio) se encontraron en un juego de intercambios simbólicos.

La investigadora y la docente actuaron como co-constructoras de la atención conjunta, focalizando su mirada en lo que Eithan y Anthony hacían y preguntando con genuina curiosidad (“¿Qué hacen?”, “¿Y eso qué es?”). Con ello, sostuvieron la coordinación atencional entre los niños, los objetos y el relato que emergía, favoreciendo la intersubjetividad y el desarrollo cultural de la infancia a través de la comunicación no solo verbal, sino también gestual y simbólica.

Las esponjas, convertidas en “pollitos”, y las cajas, transformadas en casas o parques, mostraron la potencia de los materiales: los objetos invitaban a determinadas acciones y narrativas. Los niños exploraron funciones de cobijas como senderos contra el lobo o mantas para abrigar a los pollitos, descubriendo que cada material ofrecía múltiples posibilidades de juego simbólico, tal como propone la fundamentación psicopedagógica de las Instalaciones de Juego.

A lo largo de la sesión, se tejó una verdadera polifonía de relatos: primero la construcción de la casa de los pollitos, luego la amenaza del lobo, el diseño de un parque y, finalmente, la fiesta para los pollitos y el almuerzo de “pollo frito”. Cada giro narrativo exigió una lectura metafórica por parte del adulto, “leyendo entre líneas” los significados ocultos y reconfigurando las intervenciones para acompañar sin dirigir, según la práctica reflexiva que Abad y Velasco defendieron para interpretar los “relatos de juego”.

El espacio intersubjetivo también garantizó la participación de Anthony, cuyo lenguaje era más limitado. Gracias al uso de pictogramas en la EPS y a la paciencia de la docente, él pudo integrarse plenamente: primero jugando con Eithan, luego construyendo en solitario y, más tarde, animándose a inventar una fiesta. Esa adaptación a sus necesidades comunicativas ejemplificó cómo las Instalaciones de Juego pueden diferenciarse para acoger la diversidad de ritmos y estilos de cada niño.

Al concluir la experiencia, la escena del almuerzo “de pollo frito” —sintética metáfora de la vida, con sus contradicciones y humor— puso de manifiesto la dimensión relacional de las Instalaciones de Juego. En ese “lugar de símbolo” los niños habían explorado miedos (el lobo), carencias (el frío), cuidado mutuo y hasta la paradoja del cuidado y el consumo, reconstruyendo en comunidad un imaginario que resonaba con la metáfora de la vida de relación.

“La ropa sucia”

Figura 11. IDJ: Espacio de juego horizontal en forma de círculo y triángulos con cajas, toallas y esponjas



Fuente: Elaboración propia

Esmeralda, una de las niñas que está inmersa en el grupo de inclusión, nos llama la atención con la docente, debido a que empieza a colgar las toallas de una manera particular

Figura 12. La ropa sucia, la profe sucia. La ropa doblada



Fuente: Elaboración propia

Inv. Laura: ¿Qué haces, Esmeralda?

Esmeralda (INC): Estoy colgando la ropa y mira esta es mi lavadora (señaló una caja)

Inv. Laura: ¿Te ayudo?

Esmeralda (INC): No, tú no. Tú colgas feo.

Inv. Laura: Pero no me has visto colgar, ¿cómo sabes?

Esmeralda (INC): No, vaya y juegue, yo colgo la ropa.

Esmeralda usaba una mesa volteada que se tenía como limitación del espacio como si fuera un colgadero. Con mucho cuidado, tomaba las toallas y las colgaba sobre la mesa, una por una. A su lado tenía una caja que hacía de lavadora. Me alejé un poco, sentándome en el piso y jugando con otros niños y niñas.

Pocos minutos después, Noa se me acercó, mirándome con curiosidad y me dice:

Noa: ¡Profe! Estás sucia.

Salomé: Uy Sí, toca bañarla.

Jean Carlo: Si, vamos a bañar a la profe.

Corrieron por las toallas y las esponjas y me empezaron a bañar, me restregaron los brazos y la cara, hacían sonidos de agua: *“chhh, chhh”*. Luego me secaron con la toalla.

Salomé: Ya. Estás limpia.

Noa: Ahora pongamos las toallas ahí.

En ese momento, comenzaron a situar las toallas en el colgadero de Esmeralda, a ella no le gustó la idea, su rostro se puso serio. Vino caminando rápido y se paró al frente.

Esmeralda (INC): ¡No! ¡Eso es mío! ¡No jueguen lo mío!

Inv. Laura: Esmeralda, ¿quieres venir a colgar la ropa también?

Esmeralda (INC): ¡No! ¡Ustedes me copiaron! ¡Es mío!

Se sentó en el suelo y empezó a llorar. Me agaché cerca de ella.

Inv. Laura: Yo sé que tu comenzaste el juego... ¿Y si jugamos todos contigo? Podemos lavar más ropa y colgarla juntos.

Noa: Sí.

Salomé: Tú eres la mamá y nosotros te ayudamos a colgar la ropa.

Jean Carlo: ¿Si!.

Esmeralda se limpió la cara con la manga, y asintió con la cabeza.

Esmeralda (INC): Bueno. Pero yo cuelgo primero.

Entonces, de un momento la mayoría estábamos colgando ropa. Eithan, Esmeralda, Salomé, Noa, Rafael y Jean Carlo comenzaron a poner caja, toalla, caja, toalla, de manera vertical:

Inv. Laura: ¿Qué hacen?

Salomé: doblando la ropa.

Más tarde, mientras observábamos el juego que continuaba, la docente Paola me comentó en voz baja:

Docente Paola: La mamá de Esmeralda trabaja en casas de familia. A veces cuando no puede traerla al colegio o no hay clase, se la lleva con ella, pero no la deja ayudarla o bueno eso me cuenta Esmeralda. Esmeralda es muy cuidadosa... le molesta que no hagan las cosas como ella y se frustra cuando alguien le lleva la contraria. Entonces aquí observo que ella está jugando lo que desearía que la mamá le dejara hacer en el trabajo y también esa cediendo, ella nunca cede, es lo que ella diga, pero aquí ha podido llegar a acuerdos con los compañeritos y eso también se ha evidenciado en el salón.

Esmeralda, quien hace parte del grupo de inclusión y presenta discapacidad intelectual, protagoniza una escena profundamente simbólica: usa una mesa volteada como colgadero y una caja como lavadora, iniciando un juego que no solo reproduce una acción cotidiana, sino que traduce un deseo interno. Según la teoría, el juego simbólico no solo representa el mundo, sino que permite resignificarlo. La niña revive en el juego aquello que observa en su entorno familiar –la labor doméstica de su madre– pero también lo transforma, dándose a sí misma el control que no tiene en la vida real, pues según relata la docente, su madre no le permite ayudar.

El juego se convierte aquí en un escenario de afirmación de identidad y agencia. Como señalan Abad y Velasco, las instalaciones deben permitir a los niños y niñas ser protagonistas, tomar decisiones y expresarse libremente desde lo corporal, lo emocional y lo simbólico. Esmeralda al principio rechaza la participación de otros, ejerciendo control total sobre el juego. Este comportamiento puede entenderse como una forma de asegurar su protagonismo, de defender un espacio simbólicamente propio.

Sin embargo, lo más significativo ocurre cuando se da el tránsito de un juego individual a uno colectivo. Aunque Esmeralda se frustra al sentirse invadida, logra ceder, aceptar y proponer acuerdos con sus compañeros y compañeras. Este proceso refleja cómo el juego simbólico, en el marco de una instalación bien pensada y acompañada desde una mirada sensible y respetuosa, facilita no solo la expresión de mundos internos, sino también el desarrollo de habilidades sociales como la negociación, la empatía y la cooperación.

La narrativa también evidencia cómo la instalación, al no tener una estructura rígida y al estar compuesta por elementos cotidianos y reutilizables (cajas, toallas, una mesa), posibilita múltiples significaciones. Un mismo objeto pasa de ser lavadora a lugar de baño, o colgadero de ropa. Esta polivalencia es clave en las propuestas de Abad y Velasco, ya que promueve el pensamiento divergente y creativo, tan característico del juego libre en la infancia.

“Castigada... Al colegio”

Figura 13. IDJ- Espacio de juego en forma de cuadrado discontinuo con cajas toallas y esponjas.



Fuente: Elaboración propia

Nos encontrábamos en el área de juego cuando comencé a conversar con la docente Paola. En ese momento, se me acercó Esmeralda y me dijo que jugáramos. Le respondí que lo haríamos en un momento y continué hablando con la docente. Luego, Noah, Emanuel y Salomé me pidieron lo mismo, y también les dije que jugaría con ellos en breve. Poco después, Antony se acercó con una caja y le contesté que en un momento estaría con ellos.

Eithan, que estaba observando toda esta postergación, se acercó molesto y me dijo con firmeza:

—Tú no estás haciendo caso. Todos te están diciendo que juguemos y tú no haces caso. Estás castigada, te voy a llevar al colegio.

Los niños y niñas que estaba alrededor escucharon y estaban de acuerdo con aquello que decía Ethan. Juliana, Maia, Ian, Sofía, Esmeralda y Emanuel, tomaron mis manos y me conducen a un rincón del espacio.

Inv. Laura: ¿Dónde estamos?

Eithan: En la casa y la profe me envió un video de cómo usted se porta de mal, mire (Me muestra una esponja blanca).

Inv. Laura: yo no me estoy portando mal, estoy jugando.

Eithan: no estás haciendo caso. De castigo nos vamos para el colegio.

Inv. Laura: No quiero.

Eithan: Si, tiene que ir.

Figura 14. Las evidencias, el castigo.



Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente diversos niños y niñas me empujan y toman mi mano y me llevan donde está ubicada la docente Paola. Eithan al instante le dice: -Ahí se la dejo, si se porta mal me avisa. Me dejan con la docente y se van a jugar.

Llega Anthony con una caja llena de esponjas, no obstante de fondo esmeralda le grita: - Laura está castigada. Automáticamente Antony me quita la caja y se va a jugar con Jean Carlo.

Después de un tiempo vuelve Eithan y le dice a la profe que venía a recogerme y pregunta que cómo me había portado; la docente Paola responde que bien, Eithan procede a tomarme la mano y llevarme a jugar.

Fue una experiencia realmente impactante para mí, ya que me sentí mal, regañada, y percibí que, por un momento, los niños estaban en mi contra. Al finalizar la sesión, sentí curiosidad y les pregunté:

—¿A quién traen al colegio castigado o por obligación?

Todos levantaron la mano.

Ese fue un momento muy reflexivo tanto para la docente Paola como para mí. Le comenté que me sentí humillada cuando Eithan hizo la analogía de la esponja como si fuera un celular. La docente me explicó que esa es una herramienta que utiliza cuando los niños hacen berrinche.

Sin embargo, en ese mismo tono reflexivo, también reconoció que quizás no es la mejor estrategia, ya que puede convertirse en una experiencia transgresora para los niños y niñas. Esto también nos llevó a reflexionar sobre la manera en que, como adultos, nos dirigimos a los niños y niñas, y cómo, sin darnos cuenta, les transmitimos desde muy pequeños la idea de que el colegio es un castigo, cuando en realidad debería ser un lugar seguro, amable y respetuoso, considerando que pasan allí gran parte de su tiempo.

La figura de la investigadora, en este caso, se convierte en objeto del juego simbólico, pero también en sujeto de una interacción que revela la capacidad de los niños para observar, interpretar y responder a las acciones del adulto dentro del juego. Eithan, al notar la postergación continua de la participación de la investigadora, asume un rol de autoridad y decide “castigarla”, trasladándola al colegio, en una clara analogía a experiencias que posiblemente ha vivenciado o ha interpretado en su entorno. Aquí, el juego se torna no solo representativo, sino también proyectivo: los niños juegan a lo que conocen, pero también expresan lo que sienten y cómo entienden las dinámicas relacionales con el adulto.

Este momento refleja cómo el juego simbólico se convierte en una herramienta que permite a los niños y niñas narrar, a su manera, las normas sociales y los mecanismos de autoridad que internalizan. Según Abad y Velasco, este tipo de representaciones son parte

del “hacer como si”, una forma lúdica de asumir roles, simular estructuras sociales y elaborar comprensiones subjetivas de la realidad.

El hecho de que la investigadora sea llevada al "colegio" como castigo, que una esponja blanca se utilice como “video prueba” de su mal comportamiento, y que los niños y niñas recreen el proceso de premio y castigo, son ejemplos claros de cómo una instalación abierta, como la que se describe, permite múltiples niveles de simbolización. Por otro lado, el retorno de Eithan para “recoger” a la investigadora después de haber sido evaluada por la docente, refuerza la noción de una secuencia lúdica coherente, en la que los niños dan continuidad a la narrativa que han construido colectivamente. Esto evidencia una apropiación significativa del espacio, del tiempo y de las reglas del juego, lo cual es posible gracias a una instalación rica, sugerente y no directiva, que posibilita el despliegue de capacidades sociales, emocionales y cognitivas.

Este tipo de episodios también demuestra cómo el juego en instalaciones trasciende la simple manipulación de objetos, para convertirse en una experiencia de organización simbólica del mundo. Es en ese “como si” donde los niños elaboran comprensiones profundas de su entorno social y emocional, y donde los adultos pueden acceder (si están atentos) a sus voces, emociones y pensamientos más sutiles.

V. CAPITULO 5. Consideraciones finales y nuevos comienzos: reflexiones en juego

5.1. Consideraciones Finales

Fue realmente sorprendente evidenciar cómo una teoría se transformó en experiencia real; comprender los significados que los niños y niñas atribuían a objetos simples resultó grandioso y motivador. Esto reiteró la importancia de crear una conexión profunda y de entendimiento con aquellos seres humanos que transitan la primera infancia a través del juego.

El proyecto generó una profunda reflexión en las adultas que participaron, especialmente en relación con la forma en que se interactúa con los niños. Las palabras que les decimos, los ejemplos y, en ocasiones, las amenazas para obtener control generan una

experiencia en ellos que se evidenció en las instalaciones de juego, haciendo cuestionar si esas acciones son parte del proceso de aprendizaje o simplemente expresiones de superioridad que moldean una imagen transgresora de la adultez.

Durante el desarrollo del proyecto, y en tanto fue una experiencia reflexiva para la docente, se transformó la relación y el vínculo entre docente y estudiante. Las instalaciones de juego se convirtieron en un espacio donde desaparecían las barreras del “tú: estudiante” y “yo: docente”, y se transformaban en un escenario creado y modificado por jugadores. Desarraigarse del papel de poder durante cada sesión significó para la docente una nueva forma de percibir y comprender a los niños y niñas, permitiendo que ellos la vieran como un igual, con quien podían imaginar y crear por un breve instante antes de retornar a las realidades que nos atañen.

Resultó interesante la transversalización de saberes y experiencias de los niños y niñas, tanto en sus hogares (familias) como en los aprendizajes adquiridos con la docente, lo cual se hacía evidente en las instalaciones de juego. A través de sus representaciones se evidenciaron acciones propias de un adulto, lo que me hizo sentir mal y generó en mí la necesidad de transformar aquellas actitudes o palabras transgresoras que se tienen con los y las estudiantes.

Los niños y niñas expresaron, mediante las instalaciones de juego, las interacciones, vínculos y estructuras de sus familias, así como las maneras en que se tratan y comunican las palabras de sus familiares. Esto invita a reflexionar sobre la forma en que los adultos nos dirigimos a ellos, ya que las palabras dejan una huella profunda que trasciende la experiencia y se exterioriza en la percepción de los y las niñas, permitiendo cuestionar cómo educamos a los pequeños.

La cantidad infinita de ideas creativas que los niños y niñas generaban utilizando los tres objetos inmersos en las instalaciones fue notable. Las cajas se transformaban en una casa, un camino, unos patines, una torre, un edificio, un bosque, un escenario de fiesta, un parque, etc.; las esponjas, en pollitos, pizza, sándwich, pan, tacos, pollo frito, caminos; las toallas, en cobijas, ropa, comida; el velo, en la puerta de la casa, un fantasma o un escondite; y las bolas de papel en servilletas, pelotas o comida. En ocasiones, simplemente eran cajas, esponjas, toallas, velo o bolas de papel.

En la narrativa del juego se evidenció la capacidad de agencia de los niños y niñas, con y sin discapacidad. La habilidad con la que contaban sus historias y convertían la instalación en un contexto real dentro del juego simbólico fue sorprendente, y lo más importante fue ver cómo sus experiencias previas se transformaban en la forma en que, desde su perspectiva, querían vivirlas, creando así un imaginario colectivo en el que convergían la empatía, la creatividad y la performatividad.

Retomando el tema de la discapacidad, ¿fue realmente importante? Este proyecto, al abordar la discapacidad desde la diferencia y el contexto, logró que las instalaciones de juego dejaran de ser un espacio limitante o excluyente. Al contrario, todos y todas, con sus diferencias (no solo las diagnosticadas como discapacidad, sino también las familiares y sociales) pudieron transformar, desde sus posibilidades, sus experiencias y su espacio. Al final, lo más bonito fue descubrir que lo que teníamos en común era que todos éramos diferentes. En un lugar de juego donde prima la creatividad y la colectividad, la discapacidad pasó a un segundo plano, resaltando la importancia de brindar espacios lúdicos y académicos que propicien una forma distinta de desarrollar nuestras habilidades, en lugar de fomentar ambientes que potencian la comparación y la exclusión. A lo largo de este trabajo, el uso de la Investigación Basada en Artes (IBA) no fue una elección meramente metodológica, sino una declaración ética, estética y política. La IBA permitió configurar una mirada más sensible y situada sobre la infancia y la discapacidad, reconociendo que los niños y niñas no solo son objetos de estudio, sino sujetos creadores de conocimiento, capaces de construir narrativas potentes desde el juego, el cuerpo y el símbolo.

La elección de este enfoque metodológico respondió a la necesidad de acercarse al mundo infantil desde lenguajes no lineales ni prescriptivos, donde lo corporal, lo estético y lo lúdico pudieran ser formas legítimas de producir sentido. En ese marco, las instalaciones de juego se revelaron como escenarios fértiles de exploración artística y performativa, en los cuales se tejieron experiencias corporizadas, cargadas de simbolismo, memoria y transformación.

El juego, comprendido como una experiencia estética y vivencial, permitió abrir un campo de indagación donde los niños y niñas con discapacidad no fueron observados desde

la falta o el déficit, sino desde la potencia de sus imaginarios, de sus formas de narrar el mundo, de habitarlo y transformarlo. Cada instalación de juego se convirtió en una obra colectiva, efímera pero profunda, que reveló los modos en que estas niñeces enfrentan, resignifican y reinventan sus realidades cotidianas.

La voz de los niños y niñas no fue interpretada desde la adultez que traduce o corrige, sino escuchada desde una disposición atenta y horizontal, donde el silencio, el gesto, el rechazo, el llanto o el juego eran también formas válidas de expresión. En este sentido, esta tesis representa un ejercicio de descentramiento epistemológico, que rompe con el paradigma adultocentrista y reivindica a la niñez como protagonista activa en la producción del conocimiento.

Las historias compartidas en el capítulo de relatos lúdico-biográficos no son solo anécdotas escolares, sino tramas simbólicas complejas, donde los niños y niñas, con y sin discapacidad, performan mundos posibles, disputan sentidos, ensayan afectos, y sobre todo, crean experiencias que los configuran como sujetos singulares y sociales a la vez.

En conclusión, o quizás en un nuevo comienzo, finalizando como investigadora y como compañera de juego de los niños y niñas de Jardín 1, comprendo que investigar con la infancia es aprender a escuchar el mundo desde el suelo, donde todo empieza. Y desde ahí, lo único que queda por decir es: *¿jugamos?*

5.2. Referencias y Bibliografía

- Amador Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73–87.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064827007>
- Amengual, G. (2003). Tópicos. *Tópicos*, 15, 1–20.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En *Complementary Methods in Education Research* (pp. 95–109).
- Bejarano Novoa, D. C., Valderrama Castiblanco, N., & Marroquín Sandoval, D. I. (2017). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Bogotá : Secretaría de Educación del Distrito, 2019. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3062>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Cáceres Zúñiga, F., Granada, M., María, A., & Correa, P. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana Inclusion and Play in Early Childhood La mirada de inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 181–199.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100012>
- Corporación de la niñez. (2008). *Metodología NAVES*. <https://juegoyninez.org/wp-content/uploads/2018/03/Metodologia-NAVES-Actualizacion.pdf>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch.
<https://books.google.com.co/books?id=DHxPAAAAMAAJ>
- Documento CONPES - Consejo Nacional de Política Económica y Social - N° 3622, 2009 (2009).
- Eyssartier, C. (2014). *Conocimiento de plantas en niños de 10 a 12 años en ambientes urbanos: un estudio de caso de acuerdo con la perspectiva de la cognición corporizada (embodiment)*. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/147>

- Gadamer, H. G. (1960). *Truth and Method*. Seabury Press.
<https://books.google.com.co/books?id=zQnXAAAAMAAJ>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. En *Educatio Siglo XXI* (Vol. 26, Número 0, pp. 85–118).
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Routledge.
<https://books.google.com.co/books?id=ALeXRMGU1CsC>
- ICBF. (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006* (Ley 1098). Art. Ley 1098.
- Jeffrey, M. D. (1986). La Educación de los niños y los jóvenes. *Unesco*.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(0).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Leavy, P. (2015). Method meets art: Arts-based research practice (2nd ed.). New York: Guilford. *The Canadian Journal of Action Research*, 18(1), 71–74.
<https://doi.org/10.33524/cjar.v18i1.322>
- Ledezma, M. Á. (2021). *Dispositivos lúdicos para el arte*. <http://orcid.org/0000-0002-2211-2244>
- Mauss, M. (1934). *Les techniques du corps (Las técnicas del cuerpo)*. Journal de Psychologie.
- Míguez, M., Angulo, S., & Díaz, S. (2015). *Infancia y Discapacidad: una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*.
https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=138
- Moreno Angarita, Marisol. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Navarro Moral, C. (2023). Naturaleza de la investigación basada en arte. Bases y fundamentos para su desarrollo. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada*, 54, 255–269. <https://doi.org/10.30827/caug.v54i0.26587>

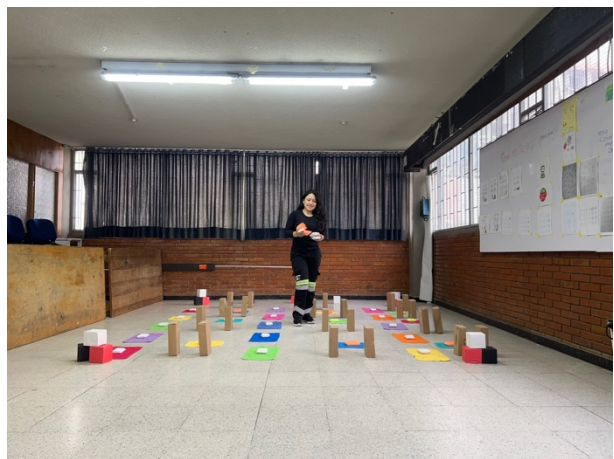
- Ojeda Gutiérrez, J. (2023). Discapacidad y paternidad. Paternar desde lugares no convencionales. *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación*, 55–70. <https://doi.org/10.33255/2591/1713>
- Pauwels, L., & Mannay, D. (2019). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods SECOND EDITION*.
- Ramírez Salamanca, M. L., & Romero Alfonso, S. L. (2017). El juego, un dispositivo didáctico en el aula de transición. *Educación Y Territorio*, 7(13), 131–148. <https://revista.jdc.edu.co/reYTE/article/view/547>
- Risco, L., Pereira, S., Barona, G., -Baamonde, G., Gómez, G., Jiménez, R., & Carlos, J. (2010). Discapacidad y Juego; Adaptaciones desde las teorías del procesamiento de la información. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 657–665. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327069>
- Rodríguez, N., & Sosa, L. (2010). Prácticas corporales: el juego y el jugar en sujetos con discapacidad. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico, ISSN 1887-3898, Vol. 4, Nº. 1, 2010 (Ejemplar dedicado a: Investigaciones heterodoxas),* *pag.* 37-56, 4.
- Ruiz de Velasco Gálvez, Á., & Abad Molina, J. (2019). *El lugar del símbolo [Recurso electrónico] : el imaginario infantil en las instalaciones de juego* Ángeles Ruíz de Velasco Gálvez, Javier Abad Molina. <https://catalogo.rebiun.org/rebiun/record/Rebiun29339296>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. <https://catalogo.rebiun.org/rebiun/record/Rebiun30981810>
- Sánchez Londoño, N. D. (2020). Recreación, juego y decolonialidad: una aproximación urgente y necesaria. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 10(1), 109–126. <https://doi.org/10.15332/2422474x/5965>
- Sarlé, P., Rodríguez, I., & Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. *Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 20.

- Sierra, M. (2014). El lugar del juego en la vida cotidiana de niñas, niños y jóvenes con discapacidad. *UNAL*.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, 180–194.
- Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, 26(1), 29–47. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507605>
- Soto, R., & Lopez, M. (2018). Jugar y construir: experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual de segundo ciclo básico en dos escuelas municipales en Chile. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 48(2), 61. <https://doi.org/10.14201/scero20174826179>

5.3.Anexos

5.3.1. *Instalaciones de juego: creaciones de la investigadora*







5.3.2. Creaciones y participación en las instalaciones de juego.







