



FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

PARALELO 1

JUGAR HOY: DISCURSOS DE NIÑOS Y NIÑAS CHILENOS/AS SOBRE EL
JUEGO EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

MEMORIA

DOCENTE:

DANIELA FERNÁNDEZ OLGUÍN

ALUMNOS:

FELIPE DÍAZ GÓMEZ

GABRIEL GRIÑÓ AVENDAÑO

REGIÓN DE VALPARAÍSO

JUEVES 6 DE DICIEMBRE DE 2018

Resumen: Se desarrolla la temática de los discursos sobre el juego infantil en el contexto actual neoliberal chileno desde la perspectiva de la niñez, esto bajo la matriz de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia. El objetivo central es dar espacio al discurso de la niñez sobre su juego. La metodología es cualitativa y el enfoque cuasi-etnográfico con alcance exploratorio y descriptivo. Se utiliza el Análisis Crítico del Discurso para el análisis de datos. La muestra es un grupo de 9 niños y niñas de primer año básico de un colegio particular subvencionado de la región de Valparaíso, Chile. Los discursos indican que el juego se practica en espacios abiertos, en base a respuestas más precisas y singulares; y también mediante el uso de las nuevas tecnologías, prescindiendo del espacio y en base a respuestas generalizables y menos específicas. Se identifican brechas de género y características del contexto neoliberal, como individualismo y competencia. El juego infantil se significa como práctica solitaria, y en compañía de pares y mascotas, pero no con adultos/as. Finalmente, se problematizan y discuten las asimetrías reconocidas en la investigación, los hallazgos de los discursos infantiles y la incidencia del modelo neoliberal en las subjetividades y familias.

Palabras clave: Infancia, Discurso infantil, Juego Infantil, Adultocentrismo, Neoliberalismo.

Abstract: This document develops the topic of children's discourse about children's game in the current Chilean neoliberal context from the New Social Studies of Childhood perspective. The main objective is to provide a place for children's discourse about their own game. The methodology is a qualitative and quasi-ethnographic approach with exploratory and descriptive scope. The analysis of the data is based on Critical Discourse Analysis. The sample is a group of 9 boys and girls of first year of a semi-private school of Valparaíso, Chile. The speeches indicate that the game is played in open spaces, based on more precise and singular responses; and also through the use of new technologies, without spatiality and based on generalizable and less specific responses. Characteristics of the neoliberal context are identified, such as individualism and competition, also gender gap. Children's play is manifested as solitary, and with peers and pets, but not with adults. Finally, the asymmetries recognized in the research, the findings of the children's discourses and the incidence of the neoliberal model on subjectivities and families are problematized and discussed.

Keywords: Childhood, Children's Discourse, Children's Game, Adultocentrism, Neoliberalism.

Introducción

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), de 1989, es reconocida como el hito que marca el antes y el después en materias de infancia (Calderón, 2015; Ancheta, 2015). Se debe, principalmente, a que rectifica la concepción existente hasta ese momento, la cual era promovida por el poder adultocéntrico de la época y caracterizaba a niños y niñas como *sujetos en formación*, es decir, incompletos/as e inválidos/as (Candia, 2014; citado en Calderón, 2015). Esto se plasmaba en la naturalización de su invisibilización, las altas tasas de orfandad, abandono y mortalidad infantil y también en la violencia física y mental que padres y madres ejercían hacia sus hijos/as, la cual, incluso, era avalada por el Código Civil (Couso, 2000 y Opción, 2006; citados en Curimil, 2014).

Tal situación habría cambiado después de la CDN, teniendo los niños y las niñas, desde entonces, la calidad inherente de sujetos de derecho y, consecuentemente, la validación social como sujetos íntegros y activos, sobre la cual, tanto la familia, como la sociedad y el Estado deben responsabilizarse, lo que se conoce como Principio de Corresponsabilidad. Esto reposa sobre el Interés Superior del Niño, máxima de la CDN que refiere que, en caso de cualquier conflicto de intereses y/o derechos, serán los derechos de la niñez y, por lo tanto, su bienestar, los que dirigirán la toma de decisiones (Aguilar, 2008; citado en Curimil, 2014).

Es en su artículo 31 que la Convención reconoce el derecho al juego, declarando que los Estados Partes respetarán, promoverán y propiciarán oportunidades adecuadas para su cumplimiento (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1990).

Chile ratifica la CDN en 1990 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1990), lo que simboliza su compromiso y el primer paso para el escenario nacional actual en infancia.

Durante la década de la CDN, en algunos países europeos, comienzan a surgir los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, siendo extrapolados, posteriormente, a la realidad Latinoamericana, y a Chile alrededor del año 2010. Su paradigma nace como crítica al adultocentrismo y a la subordinación de niños y niñas, re-ubicándolos/as como agentes y constructores/as activos/as de su subjetividad y del mundo que los/as rodea; como sujetos que *vivencian* la infancia desde *adentro* según la interacción activa con las construcciones socioculturales determinadas en un momento y lugar particular (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015; Sosenski, 2016; García, López, Calquín y Salvo, 2018). En función de esto, se vuelve indispensable considerar el contexto para entender dicho concepto.

En el caso del Chile actual, es menester pensar su contexto desde el neoliberalismo, el cual *ingresa* al país por medio de dictaduras en el continente, propagando grandes reformas en la lógica comunitaria y social (Fair, 2008; Stecher, 2014; Duarte, 2015) y atravesando instituciones como la familia, iglesia, empresa, Estado y partidos políticos (Urreiztieta, 2004; citado en Bernal et al., 2009). Congruentemente, este modelo se instala como contexto sociocultural que reproduce –bajo sus propias formas– las condiciones de vida de las personas y la manera en que estas, a su vez, reproducen y conciben la realidad, instituyéndose como una “racionalidad de gobierno” (Foucault, 1977-1979, citado en Gordon, 2015).

Si bien este modelo supone avances en comunicación y tecnología, también ha acarreado consigo consecuencias negativas para la sociedad, no estando exenta la infancia. Autores/as como Rodríguez (2013) vinculan a este contexto la premisa adultocentrista que solía estar presente en la relación adultez-infancia, puesto que promueve un patrón social que mide el desarrollo y valora las necesidades humanas desde el polo adulto, sobreponiéndose a las propias de la niñez, que se constituye como el polo dominado (Duarte, 2012; 2015).

Esto se condice con diversos/as autores/as (Rodríguez, 2006; Rubiano, 2010; Rodríguez, 2010; Di Iorio, Lenta y Hojman, 2011; Rivero, 2015; Calderón, 2015; Chacón, 2015; Andrés-Candelas, 2016), quienes señalan que el adultocentrismo –a pesar de los cambios promovidos por la CDN– aún existe como tendencia en los estudios sobre infancia. Por otro lado, aquellos que dan espacio al discurso infantil sobre sus propias materias, todavía son muy escasos (Rubiano, 2010; Espinosa, 2013; Casal, 2017).

Como indica Untoiglich (2009), algunos de los principales síntomas sociales del neoliberalismo son la inmediatez y la creciente valoración de la normalidad, lo que reduce los espacios para pensar, predominando los actos y postergando las palabras. Producto de esto, los elementos de carácter simbólico pasan a segundo plano, por lo que se desplazan las subjetividades y se reemplazan por respuestas mecanizadas. En este sentido, se determina que el modelo deforma las subjetividades por la reducción de los sujetos a una misma línea de conducta y pensamiento, basada en nociones como el consumo, el individualismo, la competencia y la producción que promueve la esfera de la adultez que *habita* los sectores de poder (Leguizamón y González, 2011; Vargas, 2013; Llopis, 2015; Ancheta, 2015).

Esta realidad, aterrizada en la infancia, se traduce –entre otras– en el distanciamiento de los padres, madres y/o cuidadores del ejercicio de la crianza y la parentalidad y el sometimiento de los discursos de la niñez (Untoiglich, 2014). Sobre este desplazamiento, existe evidencia del carácter disruptivo de este modelo incluso en el decreto de los derechos de la niñez. Sobre esto, las Naciones Unidas (2013; citado en Ancheta, 2015) agregan que:

(...) el propio Comité de los Derechos del Niño considera que el impacto del sector empresarial en dichos derechos ha aumentado en los últimos decenios debido a factores tales como: el carácter globalizado de las economías y de las actividades

empresariales y las tendencias actuales de descentralización, así como la externalización y la privatización de las funciones del Estado que afectan al disfrute de los derechos humanos. (Naciones Unidas, 2013; citado en Ancheta, 2015, p.17)

El juego infantil también se ha transformado producto de este devenir sociocultural. Ya no solo existe en su formato tradicional, caracterizado por el uso del espacio físico y/o los juguetes materiales para la interacción lúdica, sino también a través del uso de objetos tecnológicos y/o del espacio virtual y digital (Leguizamón y González, 2011; Montenegro y Ridaó, 2014; Ucañán, 2015; Gallaztegui, 2017). Este alcance del juego se homologa a la concepción de infancia de la actualidad, ya que niños y niñas, al estar inmersos/as en este *nuevo mundo*, se relacionan a edades cada vez más tempranas con las nuevas tecnologías y la comunicación global (UNICEF, 2017), naturalizándose su uso y estableciéndose socialmente como lo común en el jugar infantil y en el ser niño/a de hoy (Rodríguez, 2006; Villadangos y Labrador, 2009; Espinosa, 2013; Valdés, 2016; Fernández, 2017; Gallaztegui, 2017). Respecto a esto, la UNICEF (2017) los/as ha catalogado como “nativos/as digitales”.

Según Stefani, Andrés y Oanes (2014), estos cambios han repercutido sustancialmente en los espacios de desarrollo del juego infantil, trasladándolos desde los sectores públicos a los semipúblicos y privados. Consecuentemente, el contexto actual ha afectado el rol que el juego desempeña en el espacio comunitario, modificando los procesos y las formas de socialización que se le atribuyen (Absalón, 2008), lo que incide negativamente en la participación social de la niñez. Diferentes autores/as concuerdan con esto, indicando que la poca participación social infantil existente funciona preponderantemente como apariencia, pues igualmente se conforma en base al control del

mundo adulto, pese a que se identifica otra minoritaria disidente (Contreras y Pérez, 2011; Gallego, 2015; Lay-Lisboa y Montañés, 2018; Figueroa, 2018).

Además de esto, se identifica que el juego infantil todavía es coartado e infravalorado de diferentes maneras por la sociedad. Como recopila Arévalo (2016):

Tanto el CDN, como expertos en el desarrollo de la infancia, están preocupados por el escaso reconocimiento que se le está brindando al juego (...) Esta preocupación se sustenta en ausencias legales, débiles legislaciones al respecto y en limitadas oportunidades y tiempos de juego que están teniendo los niños hoy en día. (Arévalo, 2016, p.3)

De acuerdo con esto, Janin (2017) señala que el contexto actual ha reducido el tiempo para el juego libre infantil, siendo desvalorizado como una pérdida de tiempo y validado sólo cuando se plantea como aprendizaje o ganancia y es regulado por el mundo adulto.

La realidad chilena concluye de forma similar. Herrera y Aravena (2015), tras estudiar las políticas nacionales de infancia, declaran que los imaginarios sociales chilenos significan a la niñez como “objeto de protección”. Esto se condice con los hallazgos de Castillo (2015), quien estudió la historia de la infancia chilena y Latinoamericana, evidenciando su rol como sujeto dominado por la desigualdad hasta hoy presente frente al adulto. Esto corrobora lo expuesto por diversos autores/as locales, quienes señalan que la infancia chilena continúa bajo el manto del adultocentrismo, acusando prácticas de subordinación, desigualdad y ambigüedad en sus materias, además de una presencia insuficiente de estudios que den espacio a su mundo desde su voz (Duarte, 2015; Vergara et al., 2015; Norambuena, 2016; Figueroa, 2016; Arévalo, 2016; Peña y Toledo, 2017; Lay-Lisboa y Montañés, 2017 y 2018).

Sobre el contexto sociocultural nacional, autores/as (Núñez, Peña, Cubillos y Solorza, 2016; Peña, 2016 y 2017; Peña y Toledo, 2017 y 2017) coinciden en denunciar al neoliberalismo como determinante de las nuevas definiciones desiguales de los espacios y las valías subjetivas, las cuales se traducen en una redistribución piramidal de las personas según su capacidad económica y meritocracia. Estas se reflejan en la infancia nacional, por ejemplo, en la medicalización y el sistema educacional, los cuales tienden a funcionar bajo premisas que reducen el malestar de la niñez a lo individual y como consecuencia del ámbito neurobiológico y no subjetivo y/o sociocultural (Untoiglich, 2009, 2014); o bien en la exclusión social de los/as menores de edad categorizados/as como infractores/as de ley que impone el sistema penal, el cual los/as significa como culpables de *su* situación, reproduciendo la lógica antes citada de individualización e irresponsabilidad de las diversas instituciones sociales involucradas, las que terminan por infantilizar y adulterar, simultáneamente y a conveniencia, a los niños y a las niñas (Sánchez, 2010).

Sobre el derecho infantil a jugar en Chile, el Consejo Nacional de la Infancia (2017), basándose en encuestas, analizó tres variables: a) nivel de participación en actividades recreativas y deportivas, b) artísticas o culturales c) y nivel de satisfacción en torno a estas.

Sobre la primera, la Encuesta Nacional Sobre Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA) concluye que un 59% realizó deporte o actividad física en la semana anterior a la encuesta. La Encuesta Mundial de Salud Escolar EMSE (2012) establece que el 26% de los/as estudiantes realiza actividad física por al menos 60 minutos al día, 5 días o más, en los últimos 7 días. Un 18% no realizó actividad física. Comparando estos últimos resultados con países de América Latina y el Caribe, Chile se mantiene dentro del promedio regional en referencia a estudiantes activos/as físicamente. Sobre la segunda, también desde la EANNA, el Consejo

expone que un 11% entre 5 y 8 años de edad y un 28% de 9 a 17 años participan en grupos artísticos o culturales. Sobre la tercera variable, el Consejo explicita no contar con información disponible, concluyendo –sobre lo que falta– lo siguiente:

(...) un indicador sobre participación artística que abarque en su medición la totalidad de NNA como así también su comparación internacional son elementos necesarios de implementarse en los próximos años. De igual manera, información sobre la propia percepción de los NNA sobre las posibilidades de realizar actividades deportivas, culturales y de esparcimiento en su comunidad, es un aspecto a considerar en futuros estudios sobre la materia. (Consejo Nacional de la Infancia, 2017, p.144)

Cabe destacar que los resultados del Consejo plasman el juego infantil mayoritariamente como actividad física o deportiva y desde la escolaridad. Por otro lado, además de omitir la variable del discurso infantil y su satisfacción, los porcentajes expuestos son bajos y presentan significativas brechas de género, estipulándose que la mujer es menos activa físicamente que el hombre. Sumado a esto, Arévalo (2016), tras analizar las percepciones del juego infantil dentro del hogar nacional, corrobora que tampoco es suficientemente comprendido y valorado por las familias chilenas, en tanto predomina una tendencia a desentenderlo como forma de aprendizaje y significarlo de forma simplista.

A raíz de lo expuesto, se concluye que en Chile aun predomina el discurso adultocéntrico sobre la infancia, pues todavía se invisibiliza, infravalora y objetiviza a los niños y a las niñas. Esto se observa de manera concreta en el trato que recibe su jugar, el cual es significado socialmente como trivial, postergándose su estudio, ignorándose su trascendencia y relevancia para con el desarrollo de la niñez y manteniéndose el discurso adulto sobre su sentido y constitución. Dicha realidad es facilitada por el contexto neoliberal

del país, el cual ha redistribuido los tiempos, los valores, las formas y los espacios subjetivos y, consecuentemente, comunitarios, estandarizando los discursos desde el saber y el interés del poder adulto, el cual termina por reforzar la abolición de la niñez, como fue demostrado.

Producto de esta situación, es necesario cambiar la metodología con la que se generan los estudios que abarcan las temáticas de infancia, promoviendo una rotación desde las investigaciones basadas exclusivamente en el desarrollo psicoevolutivo a nuevas formas de producción de conocimientos, las que necesariamente vuelvan partícipes a los/as niños/as y den cabida a sus subjetividades y discursos. Esto germina una relación menos jerárquica entre niñez y adultez, velando por una horizontalidad y reduciendo la distancia de poder entre los/as actores/as sociales. Así, la mirada de las ciencias sociales se torna más integral y fidedigna, pensando y reflexionando la infancia como una categoría compleja, abstracta y diversa de sujetos que ocupan un lugar relevante de interconexión con las instituciones que edifican la sociedad y la cultura, reproduciendo la realidad y, al mismo tiempo, construyéndola. Se favorece, de esta manera, una transformación de carácter estructural.

Este estudio nace del deber de otorgar un lugar al discurso infantil, fomentando la participación de la niñez en la construcción de la realidad compartida y validándolos/as como sujetos que pueden expresarse, discernir y tomar decisiones. Por consiguiente, la utilidad del estudio radica en ser contraparte del adultocentrismo adherido a la literatura y a la práctica sobre infancia, propiciando un impulso a la rectificación respecto de las concepciones, posturas y/o conocimientos arraigadas a esta categoría, atacando los saberes cristalizados existentes a su alrededor y sustituyéndolos por otros más congruentes y fieles desde las voces de la propia niñez. De esta manera, se incita también al adulto a reflexionar y autoevaluar la

manera en que interpreta y reproduce el mundo infantil, velando por la responsabilización de sus actos y la estimación real de sus consecuencias para con el desarrollo infantil y humano.

Considerando que se relaciona directamente con el desarrollo de la vida psíquica y afectiva de la niñez (Winnicott, 1971; citado en Bareiro, 2017), generar conocimiento sobre el discurso infantil en torno al juego podría propiciar una apertura a la riqueza y complejidad de este mundo desde la *visión* y experiencia de los/as propios/as protagonistas, permitiendo el posicionamiento social de su contenido y también su valía. Esto, además, beneficiaría el trato conceptual, teórico y práctico que el jugar recibe desde el mundo adulto, compuesto en gran medida por los padres, las madres, los/as cuidadores y los/as profesores/as responsables de dichos/as niños/as, quienes componen e influyen sus ambientes de desarrollo y, por lo tanto, también desempeñan un papel en el desenvolvimiento de su jugar. De esta manera, se intenta facilitar un acrecentamiento de las cualidades y condiciones del jugar infantil, orientadas hacia una concepción de libertad, sanidad y vitalidad en pos del bienestar de los niños y las niñas.

En coherencia a todo lo expuesto, la pregunta de investigación es: ¿Qué discursos construye un grupo de niños y niñas chilenos/as de primer año básico de un colegio particular subvencionado sobre el juego infantil en el contexto neoliberal actual? El objetivo general: Analizar los discursos de un grupo de 9 niños y niñas chilenos/as de primer año básico de un colegio particular subvencionado en torno al juego infantil en el contexto neoliberal actual; y sus objetivos específicos: a) Comprender la noción de juego infantil desde el discurso de los niños y las niñas y b) Describir los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que participan en la construcción de la perspectiva sobre el juego infantil en los discursos de los niños y las niñas.

El marco teórico agrupa los conceptos pilares de la investigación de la siguiente forma: a) Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, b) neoliberalismo y c) juego infantil.

Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, como indica Vergara (et al., 2015), son planteados:

(...) En forma crítica respecto a las nociones de desarrollo y socialización presentes en la Psicología Evolutiva y la Sociología Funcionalista, enfocando su crítica en el carácter evolucionista y esencialista de tales nociones y al rol pasivo asignado a los niños en la asimilación de la cultura adulta. (Vergara et al., 2015, p.2)

Esto se sintetiza a través del concepto de adultocentrismo, el cual se entiende, en palabras de Duarte (2012; citado en Duarte, 2015), como:

Un imaginario social que impone una noción de lo adulto –o de la adultez– como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad (...) Constituye una matriz sociocultural que ordena –naturalizando– lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en “preparación hacia” (...) y a los últimos se les construye como “saliendo de”. (Duarte, 2012; citado en Duarte, 2015, p.92)

Por consiguiente, este imaginario social impone la valoración y los límites de los estados de vida de las personas según una idealización de la adultez impuesta como estado supremo y, consecuentemente, como autoridad de los demás sujetos no así categorizados, lo que conlleva a su segregación, discriminación, dominación e invisibilización, promoviendo

con esto la desigualdad y las lógicas de poder en las relaciones humanas en base a un beneficio centralizado en los sujetos que componen la esfera de poder de la adultez.

Frente a esto, los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, según Vergara (et al., 2015), “ponen énfasis en la diversidad de los mundos de la infancia en distintos contextos y su heterogeneidad de acuerdo a aspectos de género, clase social, etnia y otros”. Por lo tanto, favorecen el posicionamiento de las subjetividades infantiles a través de sus propios discursos, visualizándolos/as como sujetos complejos, diversos y activos, tanto reproductores como productores de la realidad que los/as compone y rodea. De esta forma, su finalidad es la disminución de la desigualdad y el aumento de la horizontalidad entre niños/as y adultos, problematizando y erradicando paulatinamente la dominación todavía existente sobre la esfera de la infancia y ejercida por parte de las lógicas adultocéntricas señaladas.

Consecuentemente, esta perspectiva incita a pensar la infancia, según Vergara (et al., 2015), “como institución social e histórica”. Es decir, como concepto abstracto que encuentra su sentido entre las diversas interacciones socio-históricas que rotan entre el mundo de la niñez y el mundo de la adultez. Dicho esto, la infancia en este estudio se asimila como una categoría que designa a la niñez en un momento histórico determinado, por lo tanto, precisan su concepción en armonía con las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales que están detrás, las cuales van tejiendo la realidad. La niñez, por otro lado, se establece como categoría de los niños y las niñas que *vivencian* y repercuten en la infancia; como “sujetos históricos que habitan el espacio social de la infancia de manera particular, reproduciéndolo, pero también contribuyendo a su transformación estructural” (Vergara, et al., 2015).

En consideración al contexto sociocultural, el neoliberalismo es un modelo económico y político, basado en la minimización de la participación del Estado en materias

de carácter económicas y que adscribe como principales particularidades el libre mercado, la eliminación del gasto público de los servicios sociales, la desregulación económica, la privatización y la reducción o eliminación de los conceptos de bien público o comunidad (Vargas, 2007). Esto bajo la premisa de que el control y la regulación por parte del Estado limitan la libre circulación de los bienes y los capitales, los cuales ocupan un lugar esencial en la agilización del libre mercado. Además, tiene una aplicación de tipo internacional, superando las fronteras nacionales. Como plantea Bourdeau (1998; citado en Vargas, 2007), este modelo “tiene la tendencia a favorecer la separación de la economía de las realidades sociales”, por lo que lo local pasa a ser globalizado.

Respecto al jugar, Winnicott (1971, citado en Bardi, Jaleh y Luzzi, 2011) plantea que expresa el *mundo interno* del individuo –su subjetividad– y permite, a su vez, la interacción con el *mundo externo* –el Otro–. Sin embargo, no se *ubica* ni en la realidad interior ni en la exterior, sino en la zona intermedia: en el espacio transicional, en el cual se vierte la capacidad creativa de los sujetos, la cual, en palabras de Winnicott (1971, citado en Bareiro, 2017) es:

El hacer que surge del ser. Indica que aquel es, está vivo (...) vivir creativamente significa no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o la reacción a lo que nos llega del mundo: significa ver todas las cosas de un modo nuevo todo el tiempo. (Winnicott, 1971: citado en Bareiro, 2017, p.8).

En este sentido, el juego es una actividad en sí misma sanadora, creativa y creadora, sujeta a la relación bidireccional de *permisión* entre el ser y su hacer, por lo que da cuenta de las *capacidades* del sujeto en su relación con el Otro en cuanto despliegue o represión de su verdadero self, vinculándose directamente, en consecuencia, a su salud y enfermedad mental.

Si bien Winnicott (1971; citado en Bareiro, 2017) señalaba que el jugar no es una actividad exclusiva de la niñez –puesto que se refleja en todas las etapas vitales de los individuos–, enfatiza que es su lenguaje por excelencia, ya que posibilita la expresión auténtica ya mencionada sin necesidad de la elaboración de la palabra en el código del *mundo abstracto adulto*, premisa también avalada por Klein (1929; citada en Bardi, Jaleh y Luzzi, 2011), quien consideraba que el juego infantil era la clave para acceder al inconsciente de los/as niños/as, el cual se develaba mediante la acción que expresaba la práctica lúdica.

En contraste con la perspectiva psicoanalítica citada, se encuentra la perspectiva evolutiva del juego, siendo Piaget uno de sus máximos exponentes. El autor expone el juego como un proceso evolutivo, puesto que configura el principal proceso de simbolización que tiene lugar en la vida de las personas, impulsando, además, el desarrollo intelectual en los/as niños/as (Piaget, 1959; citado en López, 2000). Determina que este comienza como un proceso de imitación: una adaptación inteligente y una expresión de la inteligencia sensorio-motora, esto por medio del dibujo. Este proceso está condicionado por la edad del/de la niño/a, ya que, primero, se enriquece la capacidad de análisis, para luego tener consciencia de lo que se imita, logrando así, finalmente, seleccionar los modelos a imitar. El siguiente paso es transformar esta imitación en la actividad lúdica. Como menciona Piaget (1959; citado en López, 2000):

Lo mismo que un órgano para crecer tiene necesidad de alimento, y que éste es solicitado por él en la medida en que se ejercita, cada actividad mental (desde las más elementales hasta las tendencias superiores) tienen necesidad para desarrollarse para ser alimentada por un constante aporte exterior, sólo que puramente funcional y no material. El juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación

propriadamente dichas (inteligencia) para orientarse en la asimilación de la asimilación el juego de imaginación constituye una transposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni imitaciones. (Piaget, 1959; citado en López, 2000, p.5)

La tercera etapa es la representación cognoscitiva del juego, respecto a la cual, Piaget (1959; citado en López, 2000), afirma que “con el desarrollo mental, la acomodación imitativa y la asimilación lúdica, después de haberse diferenciado, se coordinan más estrechamente”. Lo anterior representaría el paso desde los esquemas sensomotores a los esquemas conceptuales, lo que llevaría a la aparición de las funciones simbólicas y las representaciones cognoscitivas complejas.

El autor, entonces, posiciona al juego como imprescindible, puesto que, mediante sus tres etapas evolutivas de imitación, juego simbólico y representación cognoscitiva, se logra la ejercitación de las capacidades intelectuales y procesos de simbolización de la niñez, fundamentales para su desarrollo y el de todos los seres humanos.

Tomando a estos/as autores/as, el juego infantil en esta investigación se entiende como el lenguaje de la niñez, en tanto capacidad creadora que expresa la creatividad propia del sujeto y la forma en que se relaciona con el mundo. Esto quiere decir que el juego *imprime* el mundo interior en el mundo exterior; pone lo subjetivo en *lo concreto*, en *lo material*, en base a la relación de circularidad, de ida y retorno, de ambos mundos. Consecuentemente, expone e involucra la interacción de la subjetividad con lo Otro que deviene en los procesos de subjetivación, simbolización, socialización y los estados de salud mental involucrados, los cuales se traducen y manifiestan, como *respuesta* y no reproducción, en su jugar.

Metodología

El enfoque teórico metodológico de este estudio se articula en base a los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia. El tipo de investigación es cualitativa (IC), la cual, según Sánchez (2013), parafraseando a Sánchez y Wiesenfeld (2002), entiende la realidad:

(...) Como una construcción resultante de las redes de interacción social que se dan entre grupos de actores que comparten códigos de lenguaje (...) la materialidad existente es simbolizada en función de los acuerdos de un grupo o de una cultura (Sánchez y Wiesenfeld, 2002; citados en Sánchez, 2013, p.4-5).

En consecuencia, concluye el autor, la IC “se interesa en las interpretaciones que tienen los sujetos sobre sus experiencias”, considerando, en relación a los fenómenos y sus entornos, “la influencia que tiene el contexto”. Por lo tanto, se atiende al objeto de estudio asumiendo su complejidad y explorándolo desde su propio discurso, esto desde la base de un carácter holístico para con su estudio y análisis, considerando la riqueza de los factores contextuales y subjetivos que delinear y componen la singularidad de su realidad.

El alcance del estudio es exploratorio, pues indaga el juego infantil desde el discurso de la niñez en la actualidad, temática de la cual, en la literatura nacional, no se encontraron antecedentes directos previos, solo ideas vagamente relacionadas; y descriptivo, en cuanto tiene la finalidad de describir y analizar fenómenos y sus características (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Su diseño es cuasi-etnográfico, el cual se caracteriza por la inserción en el ambiente del objeto de estudio –como la etnografía tradicional–, pero con una extensión reducida, especificando la situación social determinada y la manera de abordarla según los objetivos que se persigan en la investigación (Silva, 2011).

La población se constituye de los niños y las niñas de enseñanza básica de colegios particulares subvencionados. Como subcategoría, la muestra es un grupo de 4 niños y 5 niñas de primer año básico de un colegio particular subvencionado de la región de Valparaíso.

Para la producción de datos, se utilizó una adaptación de la herramienta metodológica desarrollada por Núñez (et al., 2016), la cual consiste en un dibujo colectivo que permite la exposición y proyección de las vivencias y los discursos subjetivos ligados a una temática. Considerando que el lenguaje de la muestra aún es concreto, esta herramienta facilita la expresión subjetiva en cuanto plasma las representaciones y percepciones del mundo y sobre sí mismos/as. Por otro lado, durante la actividad, se utilizó la técnica de Observación Participante (OB), la cual trata sobre la inserción del/la investigador/a en el mundo del grupo estudiado, convirtiéndose en un testigo de sus vivencias internas, intentando abolir los prejuicios con el fin de comprender de manera integral los significados y movimientos culturales de dicho grupo sin anticiparse ni intervenir con los propios (Vitorelli et al., 2013).

Para finalizar la actividad, se ejecutó la técnica de recogida de información del Grupo de Discusión (GD), la cual, en palabras de Porto y Ruiz (2014), se entiende como “reuniones programadas que se producen en torno a una cantidad estipulada de personas”, en las cuales “se conversa sobre determinados temas que son objetos de una investigación, mientras ese discurso libre y abierto es guiado por un moderador”. El objetivo de esta última parte de la actividad es producir un diálogo por parte de los niños y las niñas en torno a los discursos plasmados en el dibujo en relación al juego infantil, complementándolos con su propia voz.

La información recopilada fue procesada y analizada desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual, considerando lo expuesto por Stecher (2010 y 2014) es un análisis del discurso textual y lingüístico, oral y/o escrito, de carácter semiótico, crítico e

interdisciplinar, orientado a las relaciones entre lenguaje y poder, cuyo propósito es servir a la emancipación social. El ACD, parafrasea Stecher (2010), se caracteriza por:

(...) Desarrollar una teorización que revela la relación dialéctica entre el discurso y las estructuras sociales, dando cuenta del modo como el discurso, en tanto que práctica social históricamente situada, es, por un lado, modelado y determinado por las macro y micro estructuras en las que está inserto, al mismo tiempo que, por otro lado, contribuye activa y creativamente a la construcción, sostenimiento y transformación. (Fairclough y Wodak, 2000; citados en Stecher, 2010, p.6-7)

El ACD le otorga al lenguaje un rol constitutivo en los procesos de construcción de conocimiento, regulación de relaciones sociales y configuración de identidades, reivindicando su rol como práctica social y decretando que no es posible entender las contingencias sociales sin examinar las modificaciones que van surgiendo en las prácticas discursivas sobre las cuales los diferentes procesos de cambio son construidos y sostenidos.

Por lo tanto, se busca examinar el discurso de los niños y las niñas sobre el juego infantil en base a un análisis crítico que desglose y revele los conceptos y significados manifestados tanto en superficie como en profundidad, considerando para esto el contexto y la estructura –en cuanto forma y particularidad– de sus voces; es decir, los posicionamientos y movimientos lingüísticos del objeto de estudio como reproducciones pero también transformaciones y evoluciones activas y constantes de dichos contextos que los atraviesan.

En función de la perspectiva teórica-metodológica utilizada y con el fin de facilitar una investigación válida, se establecen 4 criterios de calidad tomados de las definiciones de Lincoln y Guba (1985) para investigaciones de metodologías cualitativas.

El primer criterio es validez interna (o credibilidad). Rada (2006) la define como “el grado o nivel en el cual los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada.” Considerando este criterio, se resguarda y corrobora la fidelidad de la investigación a través del uso de una grabadora de voz y su posterior transcripción, así como también la conservación y exposición del dibujo colectivo realizado. Por otro lado, los investigadores tomarán notas de campo y generarán discusiones críticas y reflexivas en torno a los resultados y la forma de llevar a cabo las interpretaciones, siendo respaldados semanalmente por la supervisora responsable.

El segundo es validez externa (o transferibilidad). Parafraseando a Rada (2007), este se refiere a la capacidad de extrapolar los resultados de la investigación a otros contextos. Este estudio no tiene como propósito ser representativo. Pese a esto, se plantearán lineamientos de estudios que podrían, eventualmente, considerarse para una continuación del estudio de la niñez en la temática abordada, posibilitando su extensión y comparación.

El tercero es confiabilidad (o fiabilidad). Se relaciona en el grado en que la aplicación de la metodología concluye en resultados consistentes y estables en el tiempo (Palacios, Sánchez y Gutiérrez, 2013). En relación a esta investigación, no se considera este criterio, pues no tiene por objetivo generar resultados concretos y congruentes con otros, sino complejos e impredecibles en concordancia con su carácter exploratorio. Además, se emplea en un solo momento determinado, por lo que no tiene una continuación o un seguimiento.

El cuarto y último criterio es confirmabilidad (u objetividad). Guarda relación con la capacidad de los investigadores de desarrollar la investigación de manera cooperativa con el objeto de estudio, esto sin tener como objetivo las ganancias personales y evitando los prejuicios que puedan dañar los resultados del estudio (Palacios, Sánchez y Gutiérrez, 2013).

De esta manera, se plantea la posibilidad de que otros/as investigadores/as por sí mismos/as confirmen la coherencia entre las conclusiones y los datos recopilados. Este criterio se plasma en el resguardo ético de la investigación y en las discusiones y conclusiones finales.

Respecto a los aspectos éticos de esta investigación giran en torno al principio del reconocimiento de los/as niños/as como sujetos de derecho, lo que se traduce en un trato digno y equitativo para con ellos/as, y en la validación de su facultad de participación. Como se establece en la CDN, entonces, la investigación en niñez descansa sobre la base del derecho a la palabra y el ser escuchados, además del compromiso crítico con los principios éticos de respeto, beneficencia y justicia en el proceso decisorio que documenta la práctica de la investigación, como indica el proyecto internacional de Investigación Ética con Niños (ERIC, 2013). Dicho proyecto, como su nombre lo indica, establece una serie de puntos en relación a la ética en las investigaciones realizadas en materias de niñez, las cuales también se consideran en esta investigación. Estos puntos se postulan a continuación.

En relación al criterio de daños y beneficios, en la presente investigación se toman todas las medidas posibles para no atentar contra la niñez participante, evitándose la exposición a riesgos o perjuicios de cualquier índole. Tomando esto en consideración, se da énfasis al uso apropiado del lenguaje, manteniendo un diálogo claro y comprensible, sin tecnicismos ni expresiones ligadas estrictamente al ámbito psicológico y/o académico. Por otro lado, este se plantea y construye evitando principalmente la subestimación de la esfera infantil, lo que significaría una alianza con las lógicas del adultocentrismo. Es menester tener en cuenta que los investigadores también son adultos, y podrían, de no ser precavidos, caer en esta contradicción. Lo anterior se refleja en el uso de una metodología acorde a la

información que se desea obtener, resguardando siempre la integridad, tanto física como mental, de los/as niños/as involucrados.

Pese a esto, no basta con la reducción total de los posibles riesgos. Esta investigación también se propone generar algún beneficio para sus participantes: por un lado, se benefician desde la institución educacional, puesto que se les hará entrega de un informe de retroalimentación una vez finalice el análisis de la información recogida, con el propósito de notificar pero también de sugerir la consideración e implementación en el colegio de los resultados expuestos desde el discurso infantil. Por otro lado, el hecho mismo de postular una visibilización para las voces de niños y niñas, podría propiciarles una validación que permita una comprensión e interiorización de su condición de sujetos activos de derecho.

También se utilizan consentimientos informados, tanto de la institución educacional, como de los padres, madres y/o cuidadores de los niños y las niñas involucradas. Para estos últimos, se utilizan asentimientos informados. A través de estos documentos, se informa sobre la investigación y la actividad a realizar, manteniendo la transparencia y explicitando un acuerdo de noción y participación. Esto permite la posibilidad de tomar una decisión consciente y voluntaria en relación a la participación –o no– en el estudio.

Los investigadores se comprometen a hacer un uso responsable de la información obtenida durante el proceso de la investigación. Esto significa que las identidades de la institución, de los/as adultos/as responsables y de los/as niños/as que participen serán protegidas, evitando la exposición a cualquier tipo de vulneración de sus derechos. A pesar de esto, la cuestión de la confidencialidad está potencialmente sujeta a sufrir alguna vulneración, esto cuando los investigadores pudieran establecer sospechas sobre algún tipo

de vulneración de derechos de los que puedan estar siendo víctimas los/as niños/as. En tal caso se llevarían a cabo las denuncias correspondientes (ERIC, 2013).

Existen diferentes motivos por los que las investigaciones en materias de infancia retribuyen a los/las niños/as participantes, pudiendo ser de distintos tipos. Actualmente han sido reconocidas cuatro: de reembolso, de compensación, de incentivo y de reconocimiento (ERIC, 2013). Debido a que la investigación constituye una memoria académica, se ha optado por limitar las retribuciones y considerar sólo las de reconocimiento, centrándose tanto en el agradecimiento como en la relevancia de su participación, poniendo énfasis en el aporte y envergadura de que niños y niñas sean partícipes de la construcción de sus materias.

Resultados

Categoría a) Las experiencias desde la pantalla

En esta categoría se reconocen discursos que pueden categorizarse como tradicionales y otros como modernos y tecnológicos. En relación a los primeros, se exponen juegos como “las escondidas” y las “luchas”, y juguetes como “muñecas”, figuras de “dinosaurios”, “monopatín” y “legos”; en relación a los últimos, se reconocen “consolas (Wii, Xbox, Atari)”, videojuegos como “GTA” y “Minecraft”, “máquinas Arcade” y juegos de “celular”. Los resultados se condicen con las conclusiones de Gallaztegui, (2017) y Stefani, Andrés y Oanes (2014) quienes señalan que, si bien la tecnología ingresó en el espectro lúdico, no ha desplazado los modos tradicionales de jugar. No obstante, se presenta evidencia de una fuerte presencia y una atracción por los juegos modernos tecnológicos:

Niña: *“A mí no me gustan las cosas con... a mí me gustan las que son 3D”.*

Niño: *“Yo le voy a pedir al Viejito Pascuero un Nintendo. Es que el Atari... el Atari está combinado con la Xbox, quiero una Xbox. Mi hermana tenía... (otra consola)”*.

Niño: *“Yo voy a descargar en mi celular Instagram”*.

Se reconoce una construcción de los discursos sobre el juego y la tecnología bajo una noción de *cosas* que conocen, prefieren y desean, siendo capaces de diferenciarlas de otras y elegir las. Esto se explicita de forma concreta cuando una de las niñas, fuera de la grabación de audio, comenta a los estudiantes a cargo de la actividad: *“Juego en el celular y con mi monopatín, pero me gusta más el celular”*. Por otro lado, mencionan sus deseos de adquirirlos, agregando, además, indicios de conocer las características y también las actualizaciones de estos productos del mercado, optando por las nuevas tecnologías y las más avanzadas. Esto se refleja cuando uno de los niños señala, fuera de la grabación de audio, *“Yo quería el Nintendo más popular”*, reiterando en otro momento:

Niño: *“Yo quiero tener el Nintendo... el que salió, era cuadrado”*.

Gallaztegui (2017) comenta que *“se observa y resulta relevante e inquietante (...) una jerarquización de los consumos de juegos en consola, computadoras, televisivos por sobre los demás juegos percibidos con “menor valor”*”, lo que resulta de las estrategias del consumismo promovido por el contexto neoliberal, que seduce e influye en los deseos de la niñez receptora (Espinosa, 2013; Llopis, 2015). Como señala Duek (2012; citado en Gallaztegui, 2017):

En estrecha relación con los procedimientos de los que se vale la industria cultural, los niños ven una y otra vez ya no sólo los programas y sus personajes, sino las publicidades de los objetos que se desprenden de dichas emisiones: muñecos,

juegos de mesa, juegos electrónicos, ropa (...) entre tantas otras cosas. (Duek, 2012; citado en Gallaztegui, 2017, p.36)

Igualmente se observan características del contexto neoliberal a nivel conductual, en tanto, por ejemplo, uno de los niños rayaba constantemente los dibujos que consideraba mal ejecutados, comenzando de nuevo con otro, reproduciendo una lógica de lo inmediato y lo desechable, al descartar lo que no sirve y solicitar un reemplazo, evadiendo con esto el desarrollo de los procesos, el aprendizaje y la corrección de los errores y la tolerancia a la frustración, la espera o el fracaso.

Por otro lado, la presencia, el acceso y el amplio conocimiento sobre las nuevas tecnologías que expresan en sus discursos se relaciona a la capacidad económica subyacente, reflejando las prácticas de consumo que los/as atraviesan, en tanto denotan un nivel socioeconómico y un poder adquisitivo que sostiene y articula dichas construcciones discursivas (Castillo, 2011).

A pesar de esta preponderancia, se presenta mayor singularidad y especificidad en los discursos que no incluyen a las nuevas tecnologías en el juego. En relación a “las luchas”, los dos niños que realizaron este dibujo y peleaban durante la actividad, señalan lo siguiente:

Niño: “*Es un juego*”.

Niño: “*Sí, cuando grandes vamos a ser lucha libre*”.

Otro ejemplo es el comentario de un niño sobre su piscina:

Niño: “*(...) juego a tirar las monedas y con mi hermano ir a buscarlas*”.

Como fue mencionado, a pesar de que la presencia de las nuevas tecnologías en la cotidianidad y en el juego de la niñez sea normalizada socioculturalmente, no es excluyente de otros modos de jugar, en tanto algunos/as sujetos de la muestra construyen discursos sin incluirlas, manifestando rituales, deseos y proyecciones que plasman una noción del jugar como una experiencia íntima y significativa, representativa de la singularidad de sus vidas y, consecuentemente, no generalizable, ni adquirible, ni comparable con otras.

Categoría b) El juego como espacio social

En esta categoría se reconocen discursos que expresan el jugar en compañía, a través de participantes pares, como “amigos/as”, “compañeros/as”, “primos/as” y hermanos/as; y también en torno a la presencia de “mascotas (perros)”. Sobre esta última, una niña, fuera de la grabación de audio, señala a los estudiantes a cargo que, en el dibujo –donde también está ella y un amigo–, está “*mi perrito y mi muñeca en el patio*”. Se plasman otros ejemplos:

Niño: “*Juego a tirar las monedas (a la piscina) y con mi hermano ir a buscarlas*”.

Niña: “*Esa es la (compañera y amiga) y estamos jugando a las escondidas*”.

Niña: “*yo juego con mis primos*”.

Por otra parte, también manifiestan jugar de forma individual, sin la inclusión directa de otros/as. Es aquí donde exponen el uso de artefactos tecnológicos:

Niño: “*Yo juego GTA*”.

Niña: “*Yo juego un juego que se llama (ininteligible) en el celular*”.

Niño: “*Yo juego al Wii*”.

Niño: “*A mí me gusta jugar Minecraft*”.

Como se observa en los enunciados, la tecnología se devela implícitamente como una práctica de carácter individual. Esta promoción se liga directamente con las características del contexto neoliberal actual, el cual, como ya ha sido mencionado, fomenta el individualismo y la competencia en las lógicas de pensamiento y conducta de las personas (Janin, 2016; 2017; Peña y Toledo, 2017), rasgos claramente evidenciados a continuación:

Niña: *“Yo juego un juego que se llama (ininteligible) en el celular. Y he ganado como doscientas mil veces”*.

La niña expresa implícitamente que juega con su celular de forma individual, acotando de manera explícita, espontánea y desmesurada que ha logrado el triunfo muchísimas veces. Esto devela una noción de finalidad arraigada al juego; un reconocimiento del ganar como objetivo del jugar: como un logro deseable e ideal del ejercicio lúdico aludido, enfocándose el *disfrute* no en el proceso, sino en la obtención de la meta que dicho ejercicio postula, señal categórica de la inserción de la noción de competencia mencionada en coherencia al contexto de la actualidad.

Niña: *“A veces sola, pero acá en el colegio juego con (...) mis amigas”*.

En esta respuesta, además de explicitarse el juego en solitario, se infiere a que este ocurriría en el hogar y no así en el colegio, donde la niña encuentra a sus pares para acompañar su actividad. Cabe destacar que la niña aludida anteriormente es también quien señala jugar en su patio con su “amigo” y su “perrito”, por lo que las opciones que levanta en torno al juego en su casa son o “a veces sola” o a veces con su “amigo” y su “perrito”. Estos resultados guardan relación con el hecho de que en los discursos de la muestra no se

haya arrojado elemento alguno que incluyera a padres, madres y/o adultos en general en el juego, siendo evocados sólo para determinar lo siguiente:

Niña: “*Yo no llevo mi celular afuera, mi mama me lo trajo. Me lo trajo, pero cuando yo volví, para que juegue un rato. Juego uno que tienes que aplastar los autos*”.

Tal situación se condice con los cambios en la institución familiar producto del neoliberalismo, en tanto, como señala Untoiglich (2014), la vida adulta queda:

Sin tiempo para la crianza, con muchas dificultades para estar en disponibilidad en ese periodo de gran demanda que es la infancia, debido a las feroces exigencias a las que nos encontramos sometidos en el afán de sostenernos en un sistema que reclama altísimos niveles de productividad para poder subsistir en él. (Untoiglich, 2014, p.23-24)

En este sentido, tales conductas del mundo adulto son reflejo de las características socioculturales que los atraviesan, dejando en evidencia las repercusiones negativas del modelo neoliberal en la familia, que parece fragmentarse por su individualización. Frente a esta clase de vacíos, la tecnología ingresa naturalizada como una alternativa que cumple una función compensatoria y de *guardería*, donde padres y madres que no *alcanzan* a cumplir sus funciones pueden depositar a sus hijos/as, quienes *logran* encontrar un estado de distracción y alienación que *acompaña* su soledad o brinda *cercanía* con sus pares –quienes, en un amplio sentido, se *encuentran* bajo patrones similares–, pero que separa y excluye al mismo tiempo a dicha institución y sus funciones primordiales subjetivizantes y socializantes (Balaguer, 2002, 2005; Janin, 2011; Muniz, 2013; citados en Gallaztegui, 2017).

Paralelamente, las mascotas, como señala Acero (2017), representan un elemento primordial en las sociedades del consumo, en tanto también *sirven* para rebatir la soledad

aludida a la que se enfrentan los sujetos de hoy, por lo que se homologan a las características atribuidas a las tecnologías de la actualidad ya mencionadas, en tanto también se evocan en los discursos de la muestra como acompañantes de su jugar.

En coherencia a lo manifestado, se concluye que los/as sujetos de la muestra construyen discursos en torno al juego como una actividad que no incluye a los/as adultos/as. Esto confirma lo expuesto por Castillo (2011), quien –vinculando este punto con la presencia de las tecnologías en el discurso de la muestra y el poder adquisitivo del punto anterior– señala que el costo del éxito laboral de los padres y las madres sería su ausencia. La esfera adulta, consecuentemente, *participa* en el juego infantil, pero de manera externa e indirecta: condicionándolo desde afuera bajo una lógica de arbitraje. Esto no sólo se refleja en relación a la familia:

Niña: “*Yo no llevo mi celular afuera, mi mamá me lo trajo (...)*”.

Sino también en lo educacional, en cuanto configuran el sentido del colegio orientado también a una entidad que predispone y limita su juego:

Niño: “*¿Cuándo vamos a ir a recreo? ¡Se va a acabar!*”.

La preocupación que muestra este comentario se relaciona a una oposición de sentidos entre estar en clases dentro de la sala y estar en recreo, en tanto significan lo primero así:

Niño: “*Es muy aburrido*”.

Niña: “*Es aburrido estar en la sala*”.

Niña: “*Sí... y hacer inglés menos... hacer inglés menos*”.

Se infiere, en relación a las significaciones exhibidas en sus discursos sobre estos dos conceptos –evidenciadas, también, en la aprobación colectiva de realizar la actividad de esta

investigación sobre el juego y en la negativa de regresar a las salas–, que prepondera una incompatibilidad entre ambos, prefiriendo los/as niños/as el recreo antes que las clases. En este sentido, del discurso de los/as niños/as se infiere que significan el recreo como la única instancia de juego dentro del colegio, institución que, a su vez, es significada como entidad que lo corta y detiene a través de las clases. Esto justifica el rechazo manifestado por los/as niños/as, el cual expresa que el aprendizaje no representa un juego ni una entretención, en tanto no es libre, sino impuesto y limitante y, en consecuencia, “aburrido”.

Estas conclusiones armonizan con Janin (2017), quien señala que el juego se valida socialmente sólo cuando se plantea en términos de aprendizaje y/o ganancia y es mediado por el mundo adulto, pero tales condiciones aniquilan sustancialmente las posibilidades de la creatividad y la vitalidad esenciales e inherentes al jugar libre (Winnicott, 1971; Bareiro, 2017) y, consecuentemente, también el discurso de la niñez.

Categoría c) Los no lugares

Los resultados de esta categoría se dividen en tres grupos: por un lado, se describen ambientes recreativos y lúdicos constituidos en 1) espacios abiertos, donde se plasman discursos en torno a elementos tales como “piscina”, “sol”, “arcoíris”, “laguna”, “nubes”, “flores” y “pasto”; por otro lado, se desprende un espacio articulado como 2) los no lugares, relacionado a juegos que involucran tecnologías como “celular”, “videojuegos” y “consolas”, sin espacialidad; finalmente, se desprende un último espacio constituido como 3) espacios cerrados, relacionado a respuestas aisladas que involucran “casa”, “colegio” y “recreo”.

Se puede establecer una relación entre espacios abiertos y el jugar infantil en los discursos de los niños y las niñas de la muestra, quienes, pese a incorporar elementos de las

nuevas tecnologías, mantienen concepciones del jugar ligadas a actividades *al aire libre*, correspondientes más bien a las configuraciones tradicionales de su juego. Pese a que existen hallazgos como los de Stefani, Andrés y Oanes (2014), que afirman un desplazamiento del jugar infantil desde el sector público al privado por las nuevas tecnologías del contexto actual; o como los de Ucañán (2015), que expone una reducción radical del espacio urbano para los juegos, la evidencia expuesta en este caso, hace contrapeso, señalando que, a nivel discursivo, los niños y las niñas continúan evocando aspectos de los espacios abiertos como esenciales del ambiente de su jugar.

En referencia al segundo grupo, se reconoce en las respuestas ligadas a tecnologías la ausencia de noción espacial, en tanto se expresan artefactos y formas de juego, pero no se proporcionan características ligadas al lugar, al ambiente o al espacio de estos, ni virtual ni físicamente. Como parafrasea Gallaztegui (2017):

Balaguer (2003) plantea que otro tipo de geografía está tomando poder en este comienzo de siglo XXI, una geografía que tiene lugar en internet, generando por ende una nueva territorialización, sin asidero en lo real. (Gallaztegui, 2017, p.8)

Siguiendo al autor, esta geografía que se despliega a través del mundo de las nuevas tecnologías y la globalización rompe las fronteras físicas y difumina las nociones de proximidad, reorganizando las formas del espacio de juego, pues el contexto actual altera la percepción del tiempo, el cual se vuelve fugaz y efímero, y la comunicación se amplifica como una hiperconexión constante que prescinde del espacio y la espera (Untoiglich, 2009; Janin, 2017). Dichos cambios en el jugar guardan coherencia con el rol que la imagen tiene en la actualidad, la cual se instala por sobre la palabra (Sartori, 1998; Levin, 2006; Volnovich, 2013; citados en Gallaztegui, 2017; Janin, 2017), por lo que se refuerza su postergación y los

impulsos y acciones mecanizadas, reduciendo, en consecuencia, la elaboración psíquica y los elementos simbólicos, como ya ha sido mencionado (Untoiglich, 2009; Janin, 2017). De esta manera, la niñez acaba silenciada y mercantilizada por el poder del contexto neoliberal actual detrás de las *pantallas* que proyectan dicha *imagen* (Espinosa, 2013).

Las consecuencias señaladas se traducen, en el caso de la muestra, en la incapacidad de expresar espacialidad y, particularmente, de reconocer esta ausencia al hablar de su juego en relación a las nuevas tecnologías. En paralelo, se omite el compromiso de su corporalidad en esta práctica, en tanto –por la postergación y mecanización aludidas y el rol secundario que representa– tampoco se reconoce. Como concluye Gallaztegui (2017):

En la pantalla no hay lugar para el cuerpo como soporte del psiquismo, como estructura física y material, este se disocia, la mente por un lado está activa, responde a estímulos, genera mecanismos de reacción más rápidos, se encuentra alerta, genera estrategias de resolución, pero no hay lugar para el movimiento corporal en la virtualidad. (Gallaztegui, 2017, p.28)

Sobre el juego en su dimensión motriz, la autora recopila una serie de beneficios, en tanto contribuye al desarrollo y la adaptación al medio físico, social y afectivo relacionados a la personalidad y sus interacciones con el medio y los/as otros/as, impulsa la obtención de normas, valores, actitudes y habilidades corporales como la expresión y el movimiento, el contacto de los cuerpos, la percepción auditiva y espacial, la orientación, la motricidad fina, el tono, el equilibrio, la lateralidad y las conductas perceptivo-motrices (Aucouturier y Lapierre, 1999; Gil, Contreras y Gómez, 2008; citados/as en Gallaztegui, 2017). Considerando esto, el juego que se despliega netamente en una inmersión virtual, estática, centrada en la reproducción de estímulos y respuestas de los procesos mentales, sin

incorporar la motricidad del sujeto, pierde esta gama de beneficios relevantes para su desarrollo, disminuyendo su capacidad y perjudicando el equilibrio y el funcionamiento conjunto entre mente y cuerpo.

Sobre el tercer grupo, se articulan respuestas aisladas que involucran “casa”, “colegio” y “recreo”, las cuales se plasman pero no se desarrollan debido a que no se cuenta con detalles ni especificaciones suficientes. Sobre “casa”, se explicita en un dibujo realizado por uno/a de los/as participantes de la muestra, señalándolo como lugar de juego. Por otro lado, ante la pregunta de con quién juegas, una niña señala lo siguiente:

Niña: *“A veces sola, pero acá en el colegio juego con (...) mis amigas”*.

Otra niña, señalando a dos niños que peleaban durante la actividad, indica que:

Niña: *“juegan así en recreo y en la sala”*.

Categoría d) El juego como espacio de reproducción de brechas de género

En esta última categoría se distinguen los tipos de juegos y juguetes preponderantemente según los roles de género tradicionales, en cuanto, en general, las niñas recalcan jugar de manera más bien pasiva; los niños, en cambio, lo hacían de manera más activa. De esta forma, las niñas jugaban con “muñecas”, a “las escondidas” y con el “celular”; mientras que los niños jugaban con “dinosaurios de juguete”, “legos”, a “las luchas” y con las “consolas” y sus “videojuegos”.

Se reconocen indicadores de esta diferenciación desde la voz de una niña, quien, fuera de la grabación de audio, comenta en relación a las peleas de los niños que *“Esos son juegos rudos. No hay que jugar así”*. Sobre el dibujo de “las luchas” se manifiesta el siguiente diálogo:

Niña: *“Porque siempre pelean”*.

Niño: *“Es un juego”*.

Se les pregunta al resto si también les gusta pelear, ante lo cual las niñas responden:

Niña: *“No”*.

Niña: *“Nosotras nunca peleamos”*.

Niña: *“Porque somos amigas”*.

Esta brecha de género se presenta repetitiva y notoria en los patrones conductuales observados en los/as niños/as a lo largo de la actividad. Estos se traducen en un comportamiento más desinhibido en los niños que en las niñas, mostrándose éstas, en general, inhibidas. Esto se explicita, por ejemplo, en el despliegue físico de los/as niños/as, quienes, durante la actividad, ocupaban los espacios replegando sus cuerpos sin permiso ni prestar mucha atención a los/as otros/as, estirándose por completo en el suelo o pisando los papelógrafos para moverse en el lugar; las niñas, en cambio, se mantenían en sus sitios, encogiéndose incluso sus espacios frente al despliegue de los niños.

Así mismo, los niños hablaban más fuerte y gritaban más que las niñas; también se distraían más y desacataban las reglas de la actividad, desarrollando otras durante su realización, tales como jugar entre ellos, revisar el lugar o correr; esto a diferencia de las niñas, quienes se mantuvieron atentas y enfocadas en el dibujo de principio a fin. Esto último se condice con la cantidad de dibujos realizados, siendo menos y más simples –en cuanto a elementos como el tiempo invertido, los colores y el trazo– en los niños, y más y con mayor complejidad por parte de las niñas.

De igual manera, las mujeres se pedían respetuosamente los lápices antes de tomarlos; los hombres, en cambio, tendían a no pedirlos prestados, tomándolos directamente sin consultar. Por otro lado, los niños mostraron mayor iniciativa. Por ejemplo, frente a la incomodidad de la primera sala designada y frente a las altas temperaturas, fueron niños quienes se expresaron de la siguiente manera:

Niño: “*Me quiero ir para afuera porque está muy apretada esta sala*”.

Niño: “*Hace calor, abre la puerta*”.

Niño: “*Quiero agua*”.

Niño: “*Yo también quiero agua*”.

Finalmente, frente al cierre de la actividad y la molestia colectiva por no poder salir inmediatamente a recreo, fueron los niños quienes se manifestaron de forma más enfática que las niñas, protestando con quejidos y verbalizando su deseo de salir.

Niño: “*¿Cuándo vamos a ir a recreo? ¡Se va a acabar!*”.

Niño: “*Quiero salir, tengo mucha calor*”.

Estos hallazgos se condicen con lo que exponen autores/as como Vergara y Vergara (2012) y Espinosa (2013), quienes señalan que continúan reproduciéndose dichos patrones diferenciados por la niñez producto del discurso sociocultural imperante, el cual es promovido en la cotidianidad mediante, por ejemplo, la publicidad de los medios masivos de comunicación, donde se reconoce una presentación de los niños a los/as receptores/as como protagonistas activos, y de las niñas, en cambio, como personajes secundarios, pasivos y no manifiestos.

Discusiones y conclusiones

Debido a que esta investigación se adscribe al paradigma de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, se vuelve fundamental el autoanálisis y la autocrítica en relación al desempeño y los procedimientos llevados a cabo durante su realización. En esta línea, se identifican asimetrías reproducidas por los estudiantes investigadores hacia los/as niños/as de la muestra. Estas ocurrieron, principalmente, al priorizar espontáneamente el desarrollo de la investigación por sobre las necesidades de los/as niños/as, lo que se observa de forma concreta momentos previos a finalizar la actividad, en tanto suena la alarma del recreo y los investigadores no respetan inmediatamente el tiempo pactado para su desarrollo, aboliendo gran parte del recreo –única instancia de juego en el colegio– pese al alegato de los/as niños/as, llegando uno incluso a llorar por el impedimento. Paradójicamente, este fue el momento de la actividad en el que el discurso de la niñez fue más evidente y, simultáneamente, abolido con mayor rigurosidad por los estudiantes a cargo. El mismo comportamiento fue reproducido por el resto de profesionales del colegio involucrados en la actividad, en tanto todos/as, instantáneamente, velaron, por un lado, por el desarrollo de la actividad y, por otro, a la continuación normal de los horarios del colegio, minimizando la pérdida del recreo y anulando la voz de los/as niños/as.

Por otra parte, tras la revisión de la actividad realizada, se identificó que en varias ocasiones los/as niños/as develaban información valiosa que los investigadores no desarrollaban, esto porque los/as escucharon y observaron de manera parcial, al estar pendientes de la actividad y de mantener el control de la situación, considerando que el espacio era reducido y el grupo era de 9 sujetos activos funcionando simultáneamente. Por otro lado, debido a los cambios y movimientos de lugar, se entorpeció el registro de la

grabadora de voz, por lo que no se logró capturar la totalidad de los comentarios y se dificultó su transcripción posterior.

En síntesis, información relevante fue desaprovechada y perdida, lo que se traduce también en una invisibilización del discurso de los/as niños/as de la muestra por parte de los estudiantes investigadores. Se problematiza el hecho de que la investigación misma representó una falta al paradigma sobre el cual se levantó, en tanto la normalización de las conductas adultocéntricas de los estudiantes a cargo afectaron sustancialmente la dirección del trabajo. Respecto a esto, no se debe menoscabar la importancia del aprender haciendo, que se plantea como un pilar importante de la formación íntegra de las personas, esto considerando que la investigación realizada se formuló en un nuevo campo de estudio para los estudiantes a cargo, debido a que no contaban con experiencias previas ligadas a la investigación grupal de la niñez. Esto podría potenciar la tendencia a los errores, así como también a la naturalización de las prácticas adultocéntricas, en tanto –como ha sido reiterado– estructuran la sociedad chilena neoliberal actual, facilitando su aparición, tanto implícita como explícita, en los diferentes campos y formas de investigación (Duarte, 2012).

Es en este sentido que, si bien existían objetivos e intenciones de generar una instancia donde los/as niños/as sean partícipes activos/as, se siguen imponiendo y reproduciendo variables de estructuración y jerarquización a las que responde el orden social actual, generándose la invisibilización de la voz de los/as niños/as y, en consecuencia, su distanciamiento y exclusión de las esferas de discusiones y de la concepción de sujetos críticos, autónomos y capaces de participar en la construcción ciudadana (Lay-Lisboa, 2018).

Se determina que la pregunta de investigación y los objetivos planteados se responden parcialmente, esto por las asimetrías y datos desaprovechados y perdidos mencionados con

anterioridad. A pesar de estas, es posible determinar que tanto niños como niñas son portadores/as de un mundo complejo y de vasta riqueza, que interacciona activamente a través de sus múltiples manifestaciones discursivas. Esto quedó plasmado a lo largo de la investigación, y vivenciado a través de la actividad y su posterior revisión, en tanto niños y niñas asomaban hacia el exterior un contenido interno singular en torno a su jugar. Es la esfera de la adultez, en su sesgo autorreferencial, que *pasiviza* a la niñez, en tanto no se detiene a escuchar ni observar dichos contenidos, invalidando e invisibilizando la valía de sus subjetividades.

Se sostiene la necesidad de autoevaluar y tensionar las diversas formas de reproducción de los modelos clásicos de estudio de la infancia, los cuales se han estructurado fuertemente en base del adultocentrismo, existiendo todavía sus premisas en el contexto neoliberal de la actualidad, como fue evidenciado a lo largo de esta investigación. Así mismo, es necesario cuestionar y reflexionar en relación a la formación académica, particularmente, respecto a su dimensión ética, puesto que esta constituye gran parte del desempeño de los/as estudiantes y futuros/as profesionales de las ciencias sociales y las distintas formas en que manifiestan y materializan su conocimiento, tanto teórico como práctico, en dichas materias. Tal ejercicio asume el deber de la responsabilización por la desnaturalización de los saberes, concepciones y prácticas cristalizadas que ejercen las diversas ramificaciones de las relaciones de poder que circulan entre la adultez y la niñez. Finalmente, la exposición de las falencias identificadas en el trabajo realizado significa también una oportunidad fértil para la corrección, el aprendizaje y la construcción posterior del conocimiento ligado a temáticas de infancia y su jugar, retroalimentando y reorientando sus parámetros y formas a la horizontalidad y, coherentemente, a la emancipación social de los niños y las niñas.

Referencias bibliográficas

- Absalón, J. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*. N. ° 35, 2008. ISSN 0120-2456. Bogotá-Colombia. Págs. 155-188.
- Acero, M. (2017). La Relación Humano-Animal de Compañía como un fenómeno sociocultural. Perspectivas para la salud pública. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: Doctora en salud Pública. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Ancheta Arrabal, Ana, Repensando las voces de la primera infancia en la era global. Espacios en Blanco. *Revista de Educación* [en línea] 2015, (Junio-Sin mes): [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744008>> ISSN 1515-9485
- Andrés-Candelas, M. (2016). La construcción socio-histórica de la “infancia peligrosa” en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 95-106.
- Arévalo, J. (2016). Concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que asisten a jardines infantiles en la región metropolitana. Memoria para optar al título de psicóloga. Universidad de Chile.
- Bardi, Daniela, Jaleh, Marcela, Luzzi, Ana María, La conceptualización psicoanalítica del juego en la obra de algunos autores argentinos. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines* [en línea] 2011, 8 (Noviembre-Sin mes): [Fecha de

consulta: 5 de septiembre de 2018] Disponible en:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549017012>> ISSN 1668-7175

Bareiro, Julieta. “Dos Interpretaciones sobre el jugar y el juego: de Fred a Winnicott, ¿ruptura o continuidad?” en *Revista Lúdicamente*, Vol. 6, N°12, Año 2017, Octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Bernal Romero, Teresita de Lourdes, Jaramillo Pérez, Jorge Mario, Mendoza Ramos, Liliana, Pérez Serna, María Angélica, Suárez Reyes, Ana María, Significados de infancia en el marco de la globalización. *Hallazgos* [en línea] 2009, 6 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835200007>> ISSN 1794-3841

Biblioteca Nacional del Gobierno de Chile (BCN). Legislación Chilena, 1990. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824&idVersion=1990-09-27>

Calderón, D. (2015). Estrategias de intervención para suscitar competencias parentales en las familias de origen de niños y niñas vulnerados en sus derechos. Santiago, Chile. Memoria para optar al título de Psicóloga.

Calderón Carrillo, Daniel, LOS NIÑOS COMO SUJETOS SOCIALES. NOTAS SOBRE LA ANTROPOLOGÍA DE LA INFANCIA. *Nueva Antropología* [en línea] 2015, XXVIII (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15943065007>> ISSN 0185-0636

Casal, Silvana, Diario de una infancia. Mariana. Secuencia. *Revista de historia y ciencias sociales* [en línea] 2017, (septiembre-diciembre): [Fecha de consulta: 11 de

septiembre de 2018] Disponible
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319152574007>> ISSN 0186-0348

Castillo-Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 97-109.

Castillo, Patricia, Desigualdad social y espacio en la infancia Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales. *Revista de Psicología [en línea]* 2011, 20 (Julio-Sin mes): [Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2018] Disponible
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26420712001>> ISSN 0716-8039

Chacón C., Jerry J., Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco [en línea]* 2015, 22 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2018] Disponible
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35142254007>> ISSN 1405-7778

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

CONSEJO NACIONAL DE LA INFANCIA. (2017). *Informe: Situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile*. Santiago, Chile.

Curumil, C. (2014). Infancia, historia y escritura. Reflexiones sobre el lugar de la historia y memoria en niños pequeños a partir de una experiencia de Observación y

Acompañamiento terapéutico al interior de una residencia de protección de Lactantes y pre escolares. Memoria para optar al título profesional de psicóloga. Santiago, Chile.

Di Iorio jorgelina, Lenta Malena, Hojman Gabriel (2011). Conceptualizaciones sobre la infancia. De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología. Facultad de psicología, UBA. *Secretaría de investigaciones, anuario de investigaciones, vol. XVIII*. Argentina.

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década n° 36*, CIDPA Valparaíso, julio, pp. 99-125.

Duarte, C. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis en la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. Trabajo de grado para optar al título de magíster en investigación social interdisciplinaria. Colombia.

Fair, H. (2008). El sistema global neoliberal. *Revista POLIS, Vol. 7, n° 21*. Págs., 229-263.

Fernández, A. (2017). Las nuevas tecnologías en la primera infancia. Máster en intervención psicológica en contextos de riesgo. Trabajo fin de máster. Universidad de Cádiz.

FIGUEROA GRENETT, CLAUDIO, ¿CIUDADANÍA DE LA NIÑEZ? HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL MOVIMIENTO POR UNA CULTURA DE DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN CHILE. *Última Década* [en

línea] 2016, (Diciembre): [Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19549492007>> ISSN 0717-4691

Figuroa-Grenett, C. (2018). La acción política de niños, niñas y jóvenes en Chile: cuerpos, performatividad y producción de subjetividad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 199-212. doi:10.11600/1692715x.16111

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 1990. Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Chile.

García Quiroga, M., López, V., Calquín, C., & Salvo Agoglia, I. (2018). Editorial Sección Temática: Infancia, poderes, subjetividades. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1408>

Gallaztegui, N. (2017). El niño del siglo XXI y su jugar. Trabajo final de grado, modalidad: monografía. Uruguay.

Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.

Gordon, C. (2015). Racionalidad gubernamental: una introducción. *Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía* ISSN 1850-3578 2015 – Vol. 10 – Número X – Resistencia, Chaco, Argentina.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana. ISBN: 978-607-15-0291-9. México.

Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 71-84.

Janin, B; (2016). La constitución subjetiva y los diagnósticos invalidantes. *Revista de Psicoanálisis*. 73(01), pp. 099-112

Janin, B. (2017). El sufrimiento psíquico en los niños en los tiempos actuales. Intervenciones subjetivantes. Cuadernillo Aperturas, n°1.

Lay-Lisboa, Siu, Montañés, Manuel, ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La Infancia nos Habla de Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo. *Revista Internacional de Sociología de la Educación* [en línea] 2017, 6 (Octubre-Sin mes): [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317153363003>> ISSN

Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>

Leguizamón, Graciela A., González Pena, Luisa A., La niñez: ¿qué sujeto adviene en el contexto sociocultural del siglo XXI? *Fundamentos en Humanidades* [en línea] 2011,

XII [Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417008>> ISSN 1515-4467

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Llopis, I. (2015). Consecuencias de las nuevas tecnologías en las relaciones familiares en el hogar. Memoria de trabajo final grado. Universidad de las Islas Baleares.

López, María. (2000) Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12: 41-57.

Montenegro, Ana M., Ridao, Angela, Los juguetes de la infancia: intervención y diálogo intergeneracional. Espacios en Blanco. *Revista de Educación* [en línea] 2014, (Junio-Sin mes): [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806009>> ISSN 1515-9485

Moreira, Manuel (1998) Desigualdades, educación y nuevas tecnologías. Arrea de tecnología Educativa de la Universidad de La Laguna. *Revista Digital Quaderns Digitals*.

Norambuena, N. (2016). El adultocentrismo presente en las dinámicas de poder al interior de la familia. Desde la perspectiva de niños, niñas y jóvenes. Universidad Alberto Hurtado. Tesis para optar al Título Profesional de Trabajadora Social.

- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educ. Pesqui., São Paulo*, v. 42, n. 4, p. 953-967, out./dez.
- Palacios, B., Sánchez, M., Gutiérrez, A. (2013) Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas. Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. Universidad Pontificia de Salamanca, España.
- Peña, M. (2016). “Ellos contra nosotros”, un Análisis Crítico del Discurso desde los sostenedores privados y los niños segregados en la Educación Chilena. *Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 15, N° 45*, p. 385-403.
- Peña, M. (2017). No estar aquí: exclusiones territoriales y discursivas en una escuela de estrato socioeconómico bajo de Santiago de Chile. *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, n°. 140, p.751-766, jul.-set.
- Peña, M. y Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa v.47 n.164 p.496-518 abr./jun.*
- Peña, M. & Toledo, C. (2017). Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15(1)*, pp. 207-218.
- Porto Pedrosa, L., & Ruiz San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López, & G. Támez González, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (págs. 253-273). México D.F., México: Tirant Humanidades.

Rada, D. (2006) El Rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL.

Rivero, I. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. Argentina. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia* 56, 49-63. Disponible en: <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v56-rivero/663-pdf-es>

Rodríguez Rodríguez, Aurea Verónica, La infancia latinoamericana y caribeña en medio de la crisis neoliberal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [en línea] 2013, 11 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77329818027>> ISSN 1692-715X

Rodríguez, I. Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad*, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 139-157

Rodríguez, I. (2010). E-Generaciones: ¿Cuánto hay de Adultocéntrico en el Análisis de la Relación entre la Población Infantil y las Nuevas Tecnologías? *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Vol. 19*, nº 1. Págs. 9-18.

Rubiano Albornoz, Elisabel, A la escucha de la infancia. *Educere* [en línea] 2010, 14 (Junio-Diciembre): [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102006>> ISSN 1316-4910

Sánchez Parga, J., Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas* [en línea] 2010, [Fecha de

consulta: 11 de noviembre de 2018] Disponible en:<<http://colpos.redalyc.org/articulo.oa?id=476147381005>> ISSN 1390-3837

Sánchez, E. (2012). La investigación cualitativa en psicología: ¿por qué ésta metodología? *Quaderns de Psicologia, Vol. 14*, No 1, 83-92. ISSN: 0211-3481. Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/1129/855>

SILVA RÍOS, CARLOS, BURGOS DÁVILA, CÉSAR, TIEMPO MÍNIMO-CONOCIMIENTO SUFICIENTE: LA CUASIETNOGRAFÍA SOCIOTÉCNICA EN PSICOLOGÍA SOCIAL. *Psicoperspectivas* [en línea] 2011, 10 (Sin mes): [Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018843005>> ISSN 0717-7798

Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14* (1), pp. 43-52.

Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica* [en línea], 9 (Enero-Abril).

Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas, 13*(3), 19-29.

STEFANI, GRACIELA, ANDRÉS, LAURA, OANES, ESTELA, TRANSFORMACIONES LÚDICAS. UN ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE TIPOS DE JUEGO Y ESPACIOS LÚDICOS. *Interdisciplinaria* [en línea] 2014, 31 [Fecha de consulta: 11

de noviembre de 2018] Disponible
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18031545003>> ISSN 0325-8203

Ucañán, M. (2015). Los juegos tradicionales. Pérdida de unos valores. Universidad de Barcelona. Trabajo final de cuarto grado de educación social.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2017. Resumen estado mundial de la infancia: niños en un mundo digital.

Untoiglich, G. (2009). Patologías actuales en la infancia. *Novedades Educativas*. ISBN: 9789875382640

Untoiglich, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, n. 1, p. 20-38, jan./abr. Disponible en: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2743/2516>

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Recuperado desde: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/544/408>

Vergara, Enrique, Vergara, Ana, Representación de la infancia en el discurso publicitario en Chile. Comunicar [en línea] 2012, XIX (Sin mes): [Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083020>> ISSN 1134-3478

Valdés, E. (2016). Videojuegos: ¿una modificación cultural del juego o una solución adictiva? *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, N° 18.

Vargas Mora, Lorena, Consideraciones psicosociales respecto al estado actual de la niñez y la juventud. *Revista Espiga* [en línea] 2013, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467846257001>> ISSN 1409-4002

Vargas, J. (2007). Liberalismo, neoliberalismo, postneoliberalismo. *Rev Mad. N°17*. Pp. 66-89.

Villadangos y Labrador. (2009). Menores y nuevas tecnologías (NT): ¿uso o abuso? *Anuario de psicología clínica y salud*, 5, 2009, 75-83.

Vitorelli, K., De Almeida, A., Dos Santos, C., García, C., Ribeiro, P. y Méndez, M. (2014). Hablando de la Observación Participante en la Investigación Cualitativa. En el proceso de Salud-Enfermedad. Artículos especiales, metodología cualitativa. *Índex de Enfermería/primerosegundo trimestre*, Vol. 23, N° 1-2.