



Autores: Nakayama, Lilia; Olivieri, Alfredo Luis y Far, Lila

Artículo de revista

El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro

Año: 2020

Nakayama, L., Olivieri, A. L. y Far, L. (2020). El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro. *Investiga+*, 3(3), 180-196. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/438>

El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro

The Deployment of Playfulness in Young People in Confinement Contexts

Lilia Nakayama*

Alfredo L. Olivieri**

Lila Far***

Resumen: ¿Es posible pensar lo lúdico en jóvenes en contexto de encierro? ¿Cuáles son las formas que adquiere lo lúdico en esas realidades? Estas son algunas de las preguntas que se abordan en el presente artículo. Para esto se recuperan dos trabajos finales de licenciatura cuyos objetivos se orientaron a reconocer, describir y analizar lo lúdico en las prácticas desplegadas por jóvenes que transitan contextos de encierro de la ciudad de Córdoba. Se intenta responder a las preguntas iniciales, a partir de la interpretación de discursos y prácticas registradas. Al mismo tiempo se reflexiona sobre las posibilidades que la experiencia lúdica habilita en ellos.

Este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, que recupera observaciones y entrevistas a los diferentes actores.

En el contexto de encierro, los dispositivos de control y el disciplinamiento influyen en las diferentes instancias de juego. Asimismo, lo lúdico se expresa y permite a los jóvenes encontrar espacios de libertad, expresión y encuentro en los márgenes que permite la institución.

Palabras clave: Contexto de encierro, juventud, juego, educación, subjetividades.

Abstract: Is it possible to think about playfulness in young people in the context of confinement? What are the forms that playfulness acquired in those realities? These are some of the questions that will guide the construction of this article. For this, two final degree works are recovered whose objectives were aimed at recognizing, describing and analysing the ludic in the practices developed by young people who go through confinement contexts of the city of Córdoba. From this base, the intention is made to answer the initial questions, from the interpretation of speeches and recorded practices. At the same time, the reflection recognize the possibilities that the playful experience enables them.

Recibido: 31/08/20
Aceptado: 19/10/20



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Mgter. en Educación Corporal. Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente e investigadora en Facultad de Educación Física (Universidad Provincial de Córdoba).

lilia@nakayama.com.ar - lilia.nakayama@upc.edu.ar

** Especialista en Gestión Educativa. Licenciado en Psicopedagogía. Docente en Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba) (Universidad Provincial de Córdoba).

alfredoluis.olivieri@gmail.com

*** Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Políticas Socioeducativas. Docente de Facultad de Educación y Salud (Universidad Provincial de Córdoba)

lilaf@upc.edu.ar

This work is framed in a qualitative approach, which includes observations and interviews with the different actors.

In the context of confinement, control and discipline devices influence the different instances of play. Likewise, playfulness is expressed and allows young people to find spaces of freedom, expression and meeting on the margins allowed by the institution.

Keywords: Confinement context, youth, playful, education, subjectivity

Introducción

¿Es posible el despliegue de lo lúdico en un contexto de encierro (CE)? ¿Cómo aparece lo lúdico en un contexto disciplinario? ¿Cuáles son las prácticas que posibilitan lo lúdico y el juego?

Estas preguntas fueron algunas de las abordadas en dos trabajos finales de licenciatura (TFL) de las carreras de Licenciatura en Educación Física y Licenciatura de Psicopedagogía. Ambos TFL se propusieron identificar la presencia de lo lúdico en las prácticas desarrolladas por jóvenes que viven en CE en la ciudad de Córdoba y su impacto en la construcción de la subjetividad.

Durante el proceso de revisión de antecedentes se evidenció cierta ausencia de bibliografía relacionada directamente con la temática, ya que si bien se hallaron investigaciones que abordaban el juego se detectó escasa producción en cuanto a lo lúdico en la adolescencia, y más aún en CE. En consecuencia, el presente trabajo, pretende aportar conocimientos y propiciar reflexiones en torno al juego y lo lúdico en este ámbito.

Desarrollar una mirada sobre lo lúdico -concepto que supera el juego y el jugar- posibilita su identificación en situaciones en las cuales -se supone- puede estar ausente. Este artículo propone evidencias surgidas de los trabajos de investigación abordados que muestran la presencia de lo lúdico en las prácticas analizadas. También se describen las particularidades que adquieren las prácticas lúdicas en este contexto.

Se explicitan algunas tensiones en torno a la constitución de la subjetividad y la asunción, construcción y ejercicio de la libertad de los sujetos, identificadas a partir de las propuestas y actividades lúdicas con intención socio educativa. En muchas ocasiones lo que predomina es el control y el disciplinamiento que se aleja de la idea de un sujeto de derecho, no solo a la educación, sino también al juego y a la libertad. Para dar cuenta de estos aportes se analizan diferentes categorías. Se inicia con el reconocimiento de algunos dispositivos que actúan como limitaciones y controles, presentes en discursos, prácticas, normativas, etc. que se instalan no solo en la vida cotidiana, sino también en las propuestas y situaciones de juego. Luego, se relacionan estos dispositivos, heredados de un paradigma basado en el control y disciplinamiento que por mucho tiempo caracterizaron los CE y las instituciones escolares, con los juegos.

A pesar de ello, también surgen otras situaciones lúdicas generadas por los jóvenes, que buscan espacios y tiempos de disfrute, socialización, y de alguna manera, también de libertad. A lo largo del proceso surgen preguntas y reflexiones que intentan revisar, problematizar y producir cambios necesarios en discursos y prácticas, la revalorización de los espacios de construcción lúdica, desde una perspectiva crítica y emancipadora de la educación.

Entre los antecedentes revisados, uno de los trabajos encontrados en esta temática investiga la importancia del tiempo libre y la recreación para la inclusión y mejora de la calidad de vida de niños judicializados (Navarro, 2011) y analiza cómo es abordada la recreación en CE en instituciones de albergue para niños y jóvenes judicializados de la ciudad de Neuquén aportando información desde la mirada de la recreación y el tiempo libre.

Otra investigación realizada en el Servicio Penitenciario Bonaerense es la de Achucarro (2014) que indaga las representaciones de masculinidad en las prácticas deportivas de jóvenes adultos. Se trata de un trabajo de tipo cualitativo que aporta conocimiento en relación a este contexto particular.

Contextos de encierro

El capitalismo trajo aparejada la creación de instituciones de encierro que alojaron a sujetos que no contribuían con el sistema productivo. Con el objetivo de encerrar para corregir se desarrollaron varias técnicas de sometimiento a los privados de libertad articulándolas en un sistema progresivo, bajo el supuesto de que a través del tiempo el sujeto cambiaría su conducta delictiva y se resocializaría. Estas tecnologías de control y transformación sostenidas se reflejaron en los códigos penales de la época moderna (Gutierrez, 2010).

Esa criminología entendía la relación delito-juventud como un problema de patología social suponiendo que entre el abandono y la infracción existía una continuidad. Había que cuidar al niño-joven y cuidarse de él. Las instituciones de encierro que albergaban a estos sujetos no estuvieron exentas de los sistemas de prohibiciones, obligaciones y prácticas correccionales para la vigilancia continua

con la finalidad de transformar a los “menores pobres, víctimas y victimarios”¹. Foucault (2008) llamó a este proceso “disciplinamiento” porque ingresa en la subjetividad del interno y transforma al sujeto en alguien obediente, sano, más dócil y productivo, “condicionando los recursos psíquicos e influyendo en la escasa posibilidad de autodeterminación” (Lubrina et al., 2018, p. 56).

A diferencia del modelo expuesto que tenía su asiento en la Ley Agote (Ley N.º 10.903), el cuestionamiento crítico llevado a cabo por las agencias del Estado que tienen como función el diseño e implementación de políticas de cuidado de la niñez y la juventud ha dado lugar al lenguaje de estos sujetos constituyendo una nueva institucionalidad: un Sistema de Protección Integral de Derechos, que tiene como prioridad mejorar la calidad de vida de estos sujetos (Ley N.º 26.061, 2005).

El desafío que afronta la construcción de un sistema penal juvenil respetuoso de los derechos no se agota en la reforma normativa, sino que requiere herramientas institucionales y comunitarias que permitan consolidarlo y sostenerlo en las prácticas cotidianas ya que, una proporción importante de los dispositivos en los que son alojados los jóvenes, dependen técnica y operativamente de los servicios penitenciarios y de las fuerzas de seguridad (Pinto, et al. 2008) En este sentido, si bien la ley prescribe el cuidado de estos sujetos, nunca debería ser de una forma que implique un perjuicio. Por lo tanto, necesitamos observar cuánto perviven aún el control y la vigilancia en las instituciones de encierro (Goffman, 2001).

El juego y lo lúdico

Juego es un concepto que todos conocen pero es difícil de definir en toda su complejidad. Como una aproximación a esta conceptualización se recupera a Huizinga (2007) quien sostiene que 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» que en la vida corriente (p. 28).

¹ Paradigma positivista-tutelar.

La libertad refiere a la posibilidad de participar por voluntad propia, sin imposición. También incluye las decisiones de diferentes aspectos que constituyen los juegos: quien juega, cómo, cuándo, entre otros; además de construirse social y subjetivamente en el marco de un proceso. Aquí se define un primer punto de tensión: el encierro. ¿Es posible el juego en estos espacios?, ¿cómo se puede construir libertad a partir de la privación de ella?

Dentro de la amplia gama de reglas que pueden aparecer en las situaciones de juego, muchas podrán surgir del propio juego y de los jugadores, así como de los límites espaciales y temporales, mientras que otras estarán condicionadas por lo institucional.

Hablar de lo lúdico, el juego y el jugar reviste cierta complejidad para lo cual es necesario recuperar otros conceptos que diferencian la estructura lúdica (Nakayama, 2018) de lo que el/la jugador/a percibe y construye como juego. Para Pavía (2006) la forma hace referencia al formato definido y reconocido socialmente como un juego. En cambio, el modo refiere a un aspecto subjetivo, la actitud que asume cada jugador/a para jugar: lo que hace, siente, expresa, piensa en el juego. Desde esta idea, lo que define qué es juego es el/la jugador/a. Otro concepto central es “lo lúdico” (Rivero, 2012), que supera y se extiende más allá de la idea de juego. Refiere a una actitud lúdica, a un modo de sentir, pensar, expresar o hacer algo de manera lúdica, sin que necesariamente sea un juego socialmente reconocido.

Metodología

La investigación de la que damos cuenta se enmarcó en un enfoque cualitativo ya que intentó interpretar los sentidos, significaciones, prácticas y relaciones construidas en torno al juego desde la perspectiva de los actores (Marradi et al., 2007). La unidad de estudio es un centro socioeducativo que alberga a jóvenes de entre 12 y 18 años en conflicto con la ley penal. Como base se toman datos de dos TFL: *Lo lúdico y los juegos de los adolescentes en contexto de encierro y su relación con el control-transgresión* de Ferronato y Errandonea (2018) y *Posibilidades emancipadoras y liberadoras del despliegue de lo lúdico en contextos de encierro* de Arenas y otros (2020) que fueron acompañados en la dirección por los/as autores/as de este texto. Se recuperaron entrevistas, observaciones que constan en estos TFL y se avanzó en el análisis de algunos discursos y prácticas que permitieron problematizar y reflexionar sobre ciertas condiciones de la educación y del juego en ese

contexto. Estas experiencias se consideran valiosas debido a las dificultades de acceso a las instalaciones, que suele caracterizar a ese contexto, para establecer un diálogo con educadores, directivos y jóvenes.

Para abordar el análisis se construyeron tres categorías. Bajo el subtítulo “Dispositivo en juego”, se abordan las influencias de las medidas de control y seguridad que dominan el contexto, condicionando las propuestas y expresiones lúdicas. En “El juego sujetado: entre la prisión y la escuela” se reflexiona acerca de los dispositivos de control y disciplinamiento que aún perduran y se combinan en la institución analizada. En “La emergencia de lo lúdico” se identifican algunos rasgos lúdicos en momentos particulares que reflejan algún tipo de resistencia a los condicionamientos en el juego.

Resultados

Una de las preguntas que surgen al aproximarse al trabajo en CE y específicamente en esta etapa de la juventud es, precisamente, si el juego aparece. Para asombro de muchos y para confirmación de algunos pocos, el juego está presente de diferentes maneras.

Dispositivo en juego

En esta instancia el juego se puede analizar como un dispositivo. Para Foucault (1977, en Agamben, 2011) un dispositivo se conforma como una red de relaciones entre instituciones, leyes y reglamentos, enunciados, proposiciones y discursos, entre otros. Posee una naturaleza estratégica ya que busca una manipulación de fuerzas de poder, ya sea para su desarrollo, su modificación o su prohibición. Este poder siempre está ligado con el saber que se origina en el mismo dispositivo y simultáneamente condiciona.

Pensar el juego en el marco de los dispositivos que se configuran en torno a este contexto, a los sujetos, al poder e incluso al saber del juego, entre otros tantos, posibilita pensar en sus complejas relaciones con otros aspectos que lo definen y condicionan. El juego en su sentido amplio intenta aparecer en algunas instancias educativas como en las clases de Educación Física, en los talleres deportivos

o en el trabajo con las educadoras. Algunas propuestas tienen la intencionalidad de ser lúdicas, pero no todas logran convertirse en juego.

La propuesta lúdica se caracteriza por ser una planificación de un juego con una intencionalidad educativa o formativa (Cóppola, 1996). En este concepto se resalta la idea de propuesta en respeto a la libertad característica del juego, por lo que sólo puede convertirse en tal, cuando los participantes deciden voluntariamente participar, y en un sentido más profundo, cuando pueden SER ellos mismos en libertad. Nos enfrentamos aquí a la primera dificultad para su constitución. Como contrapartida se puede identificar actividades que no intenten ser lúdicas ni contemplen la libertad, aunque se las nombre como juego.

En las actividades planteadas son los docentes los que habilitan y/o promueven una mayor o menor participación no solo en la ejecución sino en la posibilidad de tomar decisiones. En las clases de Educación Física y en algunos talleres de deportes se identificaron ciertas actividades, predominantemente como juegos deportivos cuya lógica se caracteriza por recuperar rasgos, reglas y/o técnicas de uno o más deportes.

Para Devís Devís (1997) el juego deportivo es un medio para abordar el aprendizaje del deporte. Otros/as advierten de la pérdida de ludicidad al acercarse al deporte (Huizinga, 2007; Parlebas, 2001). Se puede pensar el concepto como un continuo entre sus dos términos: “juego” y “deportivo”. Si la propuesta se desarrolla en el extremo más cercano al juego prevalecerán sus características lúdicas, como el acuerdo y modificación de reglas por consenso entre quienes juegan, la actitud lúdica y la creación. Pero si se acerca al extremo deportivo, las reglas y las técnicas anclarán en las del deporte, con escasa posibilidad de transformación, mayor acento en la eficiencia y el resultado que en el proceso y el disfrute (Nakayama, 2018).

En las observaciones se registraron propuestas relacionadas con el fútbol, rugby, vóley y básquet, con adecuaciones de los espacios, tiempos y reglas en función del grupo y el entorno. En este caso en particular, el juego deportivo se acerca más al deporte que al juego, ya que se deben cumplir sus reglas sin modificación ni cuestionamiento y se promueve el aprendizaje de las técnicas y estrategias, con acciones repetitivas, bajo la mirada vigilante y atenta del docente.

Un aspecto que contraviene y pone en duda la posibilidad de ser del juego en esos momentos educativos fue la obligación de realizar todas las actividades sin poder negarse: nadie podía quedar sentado o haciendo otra cosa. Uno de los entrevistados expresó: *“por ahí el profe se pone en ortiva y quiere que juguemos a otra cosa y tenemos que jugar, sino nos meten adentro” (entrevista a J1)*. Esa imposición es una de las primeras limitaciones para que una actividad se convierta en juego desde la libertad de los jugadores. De esta manera los dispositivos de disciplinamiento y control condicionan los juegos y la ludicidad al generar serias restricciones en la libertad.

Estos juegos deportivos se constituyen como dispositivos que intentan controlar las acciones, decisiones y corporeidades de los jóvenes. En una de las situaciones observadas los jóvenes se pusieron a jugar en círculo con la pelota de vóley, haciendo toques y permitiendo un pique en el piso. Cuando se reanudó la clase, el docente expresó que así no se jugaba. Las reglas y las técnicas deportivas operaron como mecanismos de control: quienes se salían de las formas establecidas eran “corregidos”. Los docentes eran quienes definían el reglamento, y dejaban escaso margen para la puesta en juego de la autonomía, la creatividad y el placer. El poder se ejerce en principio a partir de quienes toman las decisiones, esto refleja la relación asimétrica no sólo característica de la prisión, sino también de la escuela (Foucault, 2008).

Pero el poder también se ejerce de otros modos. El poder a través del saber. Probablemente con una mejor aceptación que otros modos de dominio como castigos, reclusiones, prohibiciones y controles. El poder del saber se instala argumentando con verdades generadas desde los mismos espacios de poder, desde una manipulación invisible o al menos difícilmente detectable, porque se han internalizado en nuestras propias estructuras cognitivas, sociales y culturales. La norma de no dejarlos salir, de quedarse sin hacer nada, es más resistida, que aquellas que se definen para jugar un deporte. En uno de los diálogos se evidencia el grado de sujeción tan naturalizado que no se percibe como tal: *“¿Y no inventan otro juego o cambian reglas? El joven dice que “no”, que ellos no pueden inventar reglas. Al preguntarle por qué, responde que no sabe, con gesto de duda” (entrevista a J2)*.

El juego sujetado: entre la prisión y la escuela

En este CE se conjugan dos instituciones: la prisión y la escuela, que históricamente han coincidido en una tradición dogmática, disciplinadora y normalizadora en el objetivo común de resocializar formando parte del tratamiento de la pena. Despojarse de ese lastre sigue costando en la actualidad aun cuando muchos discursos y prácticas desde el paradigma de la restitución de derechos se proponen nuevas alternativas más críticas y emancipatorias.

El poder no solo se evidencia en dispositivos de control como la división y seccionalización de espacios y de encierro, la organización del tiempo, la vigilancia jerárquica, la existencia de medidas punitivas que reprimen, impiden, excluyen, sino que también de alguna manera inciden en diferentes aspectos de las prácticas en la vida cotidiana (Foucault, 2008). Los juegos, así como todas las actividades que se desarrollan en ese marco, son condicionados por esta política. Esto se observa en el siguiente extracto: *“hay un chico esposado (...) Los guardias se comunican para salir todos juntos con los chicos, formados uno detrás del otro, caminan hacia la cancha de rugby. Los guardias proceden a colocarse en lugares estratégicos para poder visualizar a todos los jóvenes” (observación 2)*. Se puede observar cómo la acción de salir a jugar responde a un dispositivo con acento en la seguridad que incide en la actitud y disposición de estos jóvenes. A pesar del control ejercido, el juego deportivo se desarrolla. La pregunta que surge es si ese juego se concreta porque se enmarca y responde al mismo control o si es un modo de resistencia que ejercen los jugadores.

La imposición de dónde y cuándo se puede jugar, el control constante y cercano de los guardias que observan las situaciones lúdicas, incluso la definición de cómo se debe jugar, atenta contra la condición de ser del juego (Nakayama, 2018) y en estrecha relación con ello, el aprendizaje y la construcción de la libertad, necesarios especialmente en los sujetos que transitan por estas instituciones. En una de las instancias *“se observó un grupo de jóvenes que juegan al voley al rayo del sol por lo que comentan ‘hay que tener ganas de jugar al rayo del sol un día tan caluroso’, a lo que nos responden los jóvenes, ‘con tal de salir afuera a ver el sol, haría lo que sea’, y el profe afirma que así es, que cuando hay posibilidad de salir, la aprovechan” (observación 1)*. Aquí se refleja cómo el sentido de salir libremente está condicionado por la privación de circulación.

Al mismo tiempo, el poder se entrecruza con el saber, en este caso en las propuestas e intervenciones educativas. En palabras de Foucault (2008), el poder produce

saber y al mismo tiempo este genera poder. Es uno de los modos de disposición del poder característico de la escuela. ¿Cómo se constituye el poder en el juego en este contexto? Cada docente posee saberes desde donde construye su propuesta pedagógica. La perspectiva del deporte que se evidencia en este contexto se posiciona en la idea de una verdad hegemónica, inmodificable, que impone los modos y técnicas de jugar, como las eficaces y únicas posibles. Sabo (2001, citado en Martos García et al., 2009) sostiene que el deporte puede ser una fuente de liberación personal y un medio para el control social. El poder ejercido desde el saber es parte del dispositivo de control, porque no son los jóvenes quienes deciden qué se hace y cómo, cuáles son las reglas de lo válido y lo posible, lo que acota las posibilidades de pensar y decidir de ellos.

A partir de la idea de Sabo, la liberación personal puede ser analizada porque estas actividades deportivas y lúdicas funcionan como una compensación o evasión del encierro o sus condiciones, es un modo de soportar el sufrimiento y el confinamiento (Martos García et al., 2009). Frente a la pregunta de por qué juegan al fútbol uno de los jóvenes responde “*porque nos gusta jugar a eso o no hacemos nada más. Necesito pasar la tarde, que pase el tiempo*” (observación 2). ¿Esta evasión podría construir libertad?, ¿podría, acaso, ser un ejercicio de libertad?

La emergencia de lo lúdico

En algunas situaciones de descanso se observaron pequeñas expresiones de lo lúdico reflejado en la actitud lúdica de los jugadores, la complicidad, la expresión y comunicación de que se percibe como juego para quienes lo protagonizan (Rivero, 2012) como se observa en este fragmento:

Durante el descanso cuatro internos se ponen a jugar al vóley con la posibilidad de que la pelota pique una vez en el piso como regla extra. Eso produjo continuidad en el juego. Se fueron sumando nuevos compañeros y las risas aparecieron con frecuencia. Cuando el docente reanudó la clase explicó que la pelota no debía tocar el piso (Observación 1).

En esta situación se evidencia el impulso de surgir de lo lúdico de entre lo controlado, predeterminado y dominado. Aparece pero pronto vuelve a ser apagado, a través de la intervención del docente cuya estrategia condiciona a los jugadores,

induciendo a la replicabilidad de los movimientos y, con ello, a la previsibilidad en el juego limitando las posibilidades de acción y facilitando la identificación y sanción del error y/o transgresión. Por el contrario, lo lúdico puede identificarse en esa regla surgida desde el interior del grupo que, a su vez, tuvo la función de posibilitar la continuidad de la situación de juego al flexibilizar las reglas originales.

Para Foucault (2012) las imposiciones del poder generan la emergencia de una cierta resistencia. Lo lúdico aparece como una resistencia o como una rebeldía a la predeterminación de algunos aspectos de los juegos deportivos, y por qué no, de las condiciones de existencia en ese entorno. Al mismo tiempo y como respuesta a esa resistencia, quien ejerce el dominio debe instalar una fuerza mayor para prevalecer.

La ludicidad y el juego aparecieron también en los momentos de intimidad en las celdas, donde los jóvenes podían decidir qué hacer con su tiempo. Durante las entrevistas los jóvenes expresaron que jugaban a: *“cartas, gallito ciego, tatetí, a la mañana, a la tarde, en momentos libres”, “Gallito ciego (en los cuartos entre las camas), cartas por chirrito, 21 x fusi, 25 x fusi (fusilan tirando pelotazos), ojetazos, ajedrez, cuando estamos encerrados con los chicos” (entrevistas a Jóvenes).*

En estas expresiones aparecen juegos deportivos e, incluso, juegos de mesa y otros tradicionales que no son tan frecuentemente practicados por adolescentes, como el gallito ciego y el tatetí. Estas situaciones suceden al interior de la celda, paradójicamente cuando están “más encerrados” pero donde el juego asume mayores posibilidades de libertad, ya que ellos se convierten en quienes deciden a qué juegan, cómo y con quién sin más limitación que el espacio reducido.

Un aspecto que estuvo presente de maneras similares en los diversos grupos y contextos es la comunicación y la complicidad lúdica asumidas desde lo verbal, gestual y corporal. Lo corporal se expresa como complemento de la palabra, que dice mucho más que por separado, en tanto permite expresar lo que no se puede decir, especialmente en CE.

Discusiones y reflexiones a modo de cierre

¿Es posible el despliegue de lo lúdico en un CE?, ¿cómo aparece lo lúdico en un contexto disciplinario?, ¿cuáles son las prácticas que posibilitan lo lúdico y el juego? El trabajo realiza un aporte significativo porque no se identificaron previamente investigaciones que indaguen sobre el juego o lo lúdico en jóvenes en CE. Algunos aspectos a resaltar son:

La existencia de diferentes dispositivos de control, disciplinamiento y seguridad corporizadas como normativas, rutinas y prácticas cotidianas, regulan el uso de los espacios, la distribución de los tiempos, los desplazamientos de los sujetos condicionando cada situación de juego. Como consecuencia aparecen varios aspectos que generan dificultades al momento de constituirse el juego: la obligación, la imposibilidad de dialogar, negociar o decidir diferentes aspectos lúdicos, la restricción de los espacios y los tiempos, los castigos que inhabilitan la posibilidad de jugar, la imposición de modos de jugar más relacionados con el deporte, entre otros.

Surgen, entonces, algunas preguntas: ¿cómo es posible educar en y para construir libertades que permitan a los jóvenes la inclusión social?, ¿qué posibilidades y limitaciones se evidencian en el sostenimiento de estas prácticas?, ¿cuál sería el modo de educar alternativo frente a la mera prohibición, imposición y disciplinamiento?

A pesar de las dificultades mencionadas, se identificaron algunas formas de constitución y de expresión de los juegos y la ludicidad. Se puede afirmar que los jóvenes menores de 18 años también juegan, aún a pesar del encierro, en condiciones restrictivas y disciplinantes que limitan esas actividades. Esto da cuenta del afloramiento de lo lúdico, independientemente de la edad y del contexto.

Los juegos propuestos en la institución tienen menos rasgos lúdicos y más deportivos. Uno de los factores preponderantes es la limitación impuesta por los educadores quienes intentan mantener la lógica deportiva, más ligada a un reglamento que no se puede cambiar y a técnicas que se deben cumplir, que al disfrute, la creación y la transformación del juego.

Se discute la creencia de que a lo único que juegan los jóvenes en general es a juegos deportivos ya que aparecieron otras tipologías como juegos tradicionales o de

mesa. Los juegos espontáneos desarrollados en las celdas evidenciaron un mayor grado de libertad que en las instancias “educativas”, lo que les permite sobrellevar la situación de encierro.

En este caso en particular, la transgresión surge en menos ocasiones que en otros contextos, probablemente porque aquí está fuertemente sancionada en función del cumplimiento de la normativa institucional. En algunas ocasiones aparece como respuesta a estos mecanismos de control y permite el surgimiento de lo lúdico. Estas transgresiones intentan burlar las convenciones culturales que reducen el juego a la infancia. También aparece lo lúdico en los escasos momentos de recreo o descanso, casi como un reclamo a un derecho escasamente garantizado.

Un aspecto que no apareció en ningún momento es el derecho a jugar no solo para niñas y niños, sino también para adolescentes. Derecho originado en la Convención de Derechos del Niño (1989) ratificado en Argentina por la Ley N° 23.849 (1990), Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 (2005), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y Ley provincial de Córdoba N° 9944 (2011). Existe un marco legal vigente aún en situaciones de encierro que encuentra numerosas falencias e infracciones para ser garantizado.

La noción de libertad se asocia a lo lúdico en el control total sobre los espacios, los tiempos y las subjetividades con una carga simbólica en los sujetos del encierro. Esta noción se relaciona con el desarrollo personal, la actividad, la actitud, la rutina, el estar solo y/o con otros, los afectos, las emociones, la familia, los amigos, la transgresión, que representa independencia y autonomía.

Se puede inferir que lo lúdico, como instancia propositiva, colabora con mitigar y/o compensar la vivencia alienante del encierro que convierte al sujeto en ajeno a sí mismo en el mundo. La instancia lúdica permite, en cierta medida, otros modos de interpretación del mundo y abre lugar a la transformación del sujeto a través de la creación y la invención, lo que implica la puesta en juego y movilización de aspectos subjetivos que hacen a la emancipación de sí mismo.

Las experiencias lúdicas pueden entenderse como habilitantes para el surgimiento de espacios de despliegue de subjetividad crítica. Lo lúdico produce subjetividad deliberante, de este modo cada sujeto puede producirse con el menor condicionamiento posible donde el deseo sea motor de transformación. En este

sentido, genera modificación de realidad, acciona escapando a los límites, ensancha territorios y reposiciona al sujeto en su mundo. Desde esta perspectiva sería posible pensar en propuestas educativas, hoy ausentes en contextos disciplinarios, que promuevan que los sujetos plenos de intención puedan instrumentarse en la reflexión a través de lo lúdico.

Lo anterior puede constituir la dimensión política del juego desde una perspectiva crítica de la educación, que destaca la necesidad de generar recursos para desplegar nuevas posibilidades de construir una identidad personal y colectiva articulando con otros.

Las nuevas ideas sobre la educación en contextos de encierro para la inserción social se abren camino con algunas dificultades, aunque sin perder esperanza. ¿De qué manera puede continuar el camino de transformación para que la educación y el aprendizaje de manejarse en libertad, pueda tomar forma en las diferentes propuestas? Se intenta sostener la tensión entre lo común y lo diferente, reconociendo la necesidad de dispositivos heterogéneos y creativos a disposición de las identidades diversas en un proceso de restitución de derechos que han sido vulnerados. En términos educativos, la libertad se edifica en la práctica creativa-lúdica pudiendo ser un vehículo emancipador.

Como educadores/as nuestra responsabilidad social nos lleva a pensar de qué manera es posible incidir en los condicionamientos y limitaciones, para generar un recorrido de reflexividades, disfrutes y respetos. Esto se convierte en una invitación a repensar discursos y prácticas en el campo de lo educativo, tanto para quienes trabajan en estos contextos, como para los formadores de estos profesionales, muchos de los cuales aún se posicionan desde perspectivas hegemónicas y tradicionales. El cambio en la formación profesional amerita una revisión de intencionalidades, contenidos, metodología, para que formen parte de una propuesta alternativa a los modelos imperantes.

Referencias bibliográficas

- Achucarro, S. V. (2014). *Las representaciones sociales de las masculinidades en las prácticas deportivas en sujetos alojados en unidades penitenciarias: El caso de las Unidades N° 1 y N° 12 del Servicio Penitenciario Bonaerense* [tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1061/te.1061.pdf>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Arenas, L., Bustamante, M., Candussi, M., Contigiani, S. y Grosso Santa Cruz, G. (2020) *Posibilidades emancipadoras y liberadoras del despliegue de lo lúdico en contextos de encierro* [trabajo final de licenciatura]. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud.
- Cóppola, G. (1996). *Juego y construcción de aprendizajes: acuerdos y contradicciones* [manuscrito no publicado]. <https://docplayer.es/13239245-Juego-y-construccion-de-aprendizajes-acuerdos-y-contradicciones-1.html>
- Devís Devís, J. (1997). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís Devís y C. Peiró Velert, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Inde.
- Ferronato, G. y Errandonea, M. (2018). *Lo lúdico y los juegos de los adolescentes en contexto de encierro y su relación con el control-transgresión* [trabajo final de licenciatura no publicada]. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación Física.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989*. Autor. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gutierrez, M. (2010). *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Emecé.
- Lubrina, M., Mazzola, L., Molina, D., Ponce De León, C. y Rojas, E. (2018). *La subjetividad en contexto de encierro: representaciones sociales de actores institucionales del penal juvenil de jóvenes de sexo femenino* [trabajo final de licenciatura no publicado]. Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé
- Martos García, D., Devís Devis, J. y Sparkes, A. (2009). Deporte entre rejas. ¿Algo más que control social? *Revista Internacional de Sociología*, 67(2), 391-412. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/141/142>

- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente* [tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata] Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Navarro, M. (2011). *La importancia del tiempo libre y la recreación para la inclusión y mejora de la calidad de vida de niños judicializados* [tesina de licenciatura, Universidad Nacional de Comahue] Repositorio digital del Ministerio de Turismo de la Nación. <https://repotur.yvera.tur.ar/handle/123456789/8573>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Novedades Educativas.
- Pinto, G., Pinatino, G., Gaillard, P. y Rodriguez, J. (2008). *Adolescentes en el sistema penal. Situación actual y propuestas para un proceso de transformación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2005, 28 de septiembre). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, Ley N.º 26.061. Disposiciones generales. Objeto. Principios, Derechos y Garantías. Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Organos Administrativos de Protección de Derechos. Financiamiento. Disposiciones complementarias*. InfoLEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Cita sugerida: Far, L., Nakayama, L. y Olivieri, A. (2020). El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro. *Investiga+*, 3(3), 180-196. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf