

Contextualizando el juego.

Corbal, Patricio.

Cita:

Corbal, Patricio (2008). *Contextualizando el juego. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-080/417>

Contextualizando el juego

Corbal, Patricio¹

FCNyM, UNLP

patriciocorbal@gmail.com

Resumen

Este trabajo se configura a partir de una investigación iniciada en el año 2007, como becario de la UNLP, bajo la dirección del Dr. Héctor Lahitte (FCNyM – UNLP - CIC), con lugar de trabajo en la División Etnografía del Museo de Ciencias Naturales de La Plata.

Se abordan, desde la antropología relacional, los procesos de internalización y operativización de categorías culturales en niños en contexto de juego en espacios públicos.

El juego, utilizado en las investigaciones antropológicas sobre niñez durante décadas, ha tomando en el transcurso de las mismas diversas acepciones. Además de presentar y discutir algunos resultados obtenidos durante el trabajo de campo, se realizara una revisión y discusión bibliográfica sobre el trato que ha recibido el tema.

A partir de dicha revisión, se llegó a establecer una definición de claro y alto valor descriptivo de juego, entendido como aquel contexto regulado por reglas convenidas por los interactuantes, de manera espontánea, donde se organizan aquellos comportamientos individuales o grupales focalizados en los medios, y no en los fines.

Esta definición demostró su capacidad instrumental durante el trabajo de campo, permitiendo al observador acceder, a raíz de los discursos establecidos y la operativización de las conductas, a las categorías culturales y los esquemas cognitivos de los sujetos de estudio, poniendo de manifiesto la participación activa del niño en la cultura a la que pertenece.

Palabras Claves: juego; contexto; antropología relacional; operativización

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación llevada a cabo desde comienzos de 2007, que tiene como objetivos analizar, en contexto de juego espontaneo de niños, en espacios públicos, la operativización de las categorías culturales internalizadas de niño y adulto.

Es el objetivo que se persigue en este trabajo, reconstruir el recorrido que he llevado a cabo en dicha investigación.

Presentar el estado del conocimiento de la temática de juego en antropología, incluyendo otras disciplinas como la psicología, sociología e historia, que han realizado aportes de suma importancia.

¹ Lic. en Antropología. Becario UNLP - FCNyM, UNLP. Museo de La Plata, Paseo del Bosque s/n, División Etnografía, La Plata

La realización del trabajo de campo, contrastando las nociones teóricas, desde una epistemología relacional, posibilitando el surgimiento de las categorías que permitieron al observador acceder a los objetivos propuestos, construyendo una definición de juego y testeando su valor descriptivo.

Por último, la presentación y discusión de las conclusiones que revisten carácter preliminar. Se discutirá la operatividad de la noción de juego planteada, y como, a partir del trabajo de campo, pudieron identificarse no solo los elementos distintivos, sino también, acceder a los discursos y operativización de las conductas de los sujetos en contexto de juego.

Juego y antropología

El juego ha sido extensamente estudiado por los antropólogos, lo que puede evidenciarse en grandes manuales de antropología que le dedican parte de su obra al tratamiento del tema. Es el caso del Manual de Etnografía de Marcel Mauss, quien ya proponía, en sus cursos dictados entre 1926 y 1939, una definición de juego -actividades tradicionales que tienen por fin un placer sensorial, en cualquier nivel estético- donde se enuncia que suelen ser el origen de oficios y numerosas actividades elevadas, rituales o naturales, ensayadas en dicho contexto. El texto presenta una serie de clasificaciones, atendiendo a las características, que las distinguen: juegos manuales /juegos orales, públicos/privados, agonísticos o no, por género, por sexo, entre otras.

La importancia en el campo de la disciplina se observa también en las enciclopedias de Antropología que se detienen en el concepto. Hunter y Whitten, constituyen un ejemplo, definen *juego* como "...comportamiento tanto individual como de grupo, a menudo extremadamente estereotipado (por reglas)..." (Hunter y Whitten, 1976, pp. 402).

Los autores amplían el concepto al referirse a *los juegos* como "...actividades recreativas, habitualmente competitivas, cuyo desarrollo procede según unas reglas fijas previamente convenidas. Los juegos desempeñan un papel importante en el contexto social, y es a menudo, a través de ellos que se aprenden las habilidades necesarias para la subsistencia, al tiempo que sirve asimismo para que el individuo vaya identificándose con la función que, como adulto, debe cumplir en la sociedad..." (Hunter y Whitten, 1976, pp. 403).

Pero no es hasta mediados de la década del 70, que se comienza a trabajar sistemáticamente en antropología sobre la temática, encontrando una cuantiosa bibliografía al respecto.

Bateson (1972) afirma que el juego solo puede ocurrir en organismos capaces de meta-comunicación y por ende, capaces de distinguir mensajes o diferentes tipos lógicos. Estos mensajes actúan como contexto proveyendo información acerca de cómo otro mensaje debe ser interpretado.

Así, para entender una acción como juego esta debe estar enmarcada por el mensaje "esto es juego". De esta forma los textos y contextos de juego están íntima y sistemáticamente relacionados y no pueden considerarse en forma aislada uno de otro.

Otro aporte de gran significación fue el realizado por Jaulin (1981), quien estudio el desarrollo histórico del juego, focalizando en el juguete como herramienta lúdica, y el cambio que introdujo la Revolución Industrial, no solo en los tipos de juegos, sino, y principalmente, en los tipos de juguetes y el acceso de los niños a los mismos.

Por su parte, Sutton-Smith propone la adopción, por parte del niño, de una actitud "como si" en el juego, que ilustra su habilidad para *conservar* imaginativamente identidades incluso en presencia de estímulos contrarios. Si esta actitud es vista como un set representacional, la habilidad de utilizar dicho set en el juego tal vez facilite la adopción de categorías representacionales a nivel cognitivo.

Este autor sugiere un abordaje del juego según tres puntos de vista: cognitivamente, como una forma de abstracción en la que el niño crea significado y organización fuera de su propia experiencia; connotativamente, puede ser visto como una forma de poder invertir; y afectivamente, puede ser visto como una forma de vivir la experiencia.

Un concepto que surge en relación a estos trabajos es el de “Cultura de la infancia”. De acuerdo con Thorne (James et.al., 1998) puede caracterizarse como una forma de acción social contextualizada por las muchas y diferentes vías que utilizan los niños para optar por participar en las instituciones y estructuras que “moldean” la forma y proceso de sus vidas cotidianas. Así es que se entiende a la “cultura de la niñez” no como una forma total de vida o un cuerpo de conocimientos esotéricos, sino como una forma de acción social, una vía de ser niño entre otros niños, un estilo cultural particular, resonante con el lugar y tiempo particular.

Es una propiedad emergente, enuncia James, de la actividad de participación del niños con las estructuras espaciales y temporales que los limitan.

Brougère (Cruz & Carvalho, 2006) afirma que en esa interacción social, el niño reelabora cada experiencia nueva en función de experiencias anteriores, de las competencias que tienen en cada momento y de la realidad externa al juego. La cultura lúdica infantil, a pesar de la multiplicidad simbólica que le es intrínseca en diferentes sociedades, tiene una especificidad que comprende el uso de un cierto número de referencias que permiten interpretar como juego, actividades que podrían no ser vistas como tales por otras personas.

Debe entenderse, propone, que la vivencia del juego contempla un aspecto estructural, dado que todos los elementos utilizados en el hacen que los niños vivencien experiencias del proceso cultural; aprendan progresivamente; conozcan y accedan a elementos heterogéneos y con diversidad cultural; interpreten, signifiquen e creen individualmente y en grupo.

Poniendo el foco en la “cultura infantil” socializadora, dice James (1998), se revela la posición social, temporal y particular del niño, quien, individual y colectivamente, están aprendiendo “a hacer”² cultura. Se destaca al niño como un activo, más que como simple espectador, contribuyendo al proceso cultural complejo de continuidad y cambio dentro del cual aprende a vivir su vida presente y futura.

Schwartzman (1976) por su parte propone que debe analizarse la importancia de interpretar el juego como texto en contextos sociales específicos.

En los trabajos de Miller (1973), y Knoop Polgar (1976), se puede ver una definición de juego desde dos perspectivas; por un lado, se puede entender el juego como aquellas situaciones que involucran espontaneidad y novedad, focalizando en los medios; en oposición a aquellas situaciones más estructuradas con fines predeterminados, a las cuales caracteriza como trabajo, aunque involucren juego o placer.

De esta manera, Knoop Polgar establece una serie de características a tener en cuenta a la hora de observar y definir una actividad como juego, diferenciándola de la otra actividad que denomina trabajo. Principalmente son tres:

- 1) La formación de grupos y las reglas del juego definidas por consenso;
- 2) Menor cantidad de reglas y más flexibles en función de la situación, teniendo roles menos especializados;
- 3) Atención, por parte de los participantes, a las cualidades particulares de los individuos con el fin de equiparar la participación.

Veamos algunas características relevantes de estas situaciones

² [to do] La traducción es mía

Contexto de Trabajo	Contexto de Juego
Los grupos y las reglas son establecidos por una persona externa al grupo	Grupos y reglas definidas por los participantes. Consenso
Numerosas reglas, inflexibles y rígidas. Roles especializados.	Menos reglas y flexibles en función de la situación. Roles menos especializados.
Expectativas de logro universales	Atención a las cualidades particulares de los participantes

Pero desde una perspectiva de mayor alcance, enuncian las autoras, el juego puede ser conceptualizado, como un contexto, una forma de organizar el comportamiento, un modo de estructurar actividades; de tal modo que el proceso deviene interesante en si mismo.

Juego y psicología

Desde la psicología, a principios del Siglo XX, surge la figura de L. S. Vygotsky (1989). El juego cumple un papel destacado en su teoría sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El juego, aunque no es la primordial actividad del niño, es una de las principales vías mediante la cual participa en la cultura, por lo que resulta ser una actividad cultural.

El comportamiento de los niños pequeños, menores a 3 años, enuncia el autor, es determinado por las condiciones en las que la actividad toma lugar, es decir, incentivado por los objetos externos. Las raíces de la constrictión situacional del niño vienen aparejadas por la unión de la percepción y la afectividad, por lo que cualquier percepción es, en este sentido, un estímulo para la actividad.

A los 3 años aproximadamente, se inicia la etapa en la que comienzan a desarrollarse los juegos reglados a partir de una situación imaginaria –o se configuran situaciones imaginarias por medio de los juegos reglados-, el niño comienza a emanciparse de la constrictión (o contingencia) situacional; se produce la emancipación de la palabra de la cosa, producto de la simbolización (El'konin, 1966)

Lo que Vigotsky observa en el juego es que el infante termina actuando en una situación mental, no visible. En otras palabras, las acciones de acuerdo a reglas comienzan a ser determinadas por ideas, no por objetos. El niño aprende a actuar en un reino cognitivo, más que en uno externamente visible descansando sobre tendencias y motivaciones internas, y no incentivado por los objetos externos.

En términos de la antropología cognitiva (Lahitte, 1989, 2005) este proceso lleva a la configuración de un mapa cognitivo y la realización de cálculos sobre ese mapa, y no sobre los objetos externos.

Esta es la naturaleza transaccional del juego, afirma Vigotsky, que hace de intermediario entre la situación puramente de constrictión de la infancia temprana, en la cual existe una asociación directa entre estímulo y respuesta, y el pensamiento, que es totalmente libre de situaciones reales.

El juego, aun con las reglas más simples, desemboca inmediatamente en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por reglas, se descartan una serie de posibilidades de acción. En el juego existe una estricta subordinación a ciertas reglas que no son posibles en la vida real.

De este modo, identifica en una situación de juego, tres elementos distintivos: un escenario imaginario en el que los roles se representan; un conjunto de reglas socialmente establecidas; y una definición social de la situación.

En este contexto, el pensamiento y la imaginación comienzan frecuentemente en forma de diálogo con un compañero y, sin la ayuda de este, desaparece, por lo menos en los primeros años. El desarrollo del pensamiento puede estar determinado en gran medida por la posibilidad de diálogo, que se va interiorizando hasta ser capaz de seguir su curso dentro de la propia mente.

Lo que permite a un niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua o de la forma de razonar, expresa Bruner (1983), sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y con el pensamiento. Lo que predomina es una gestualidad que no es sólo lenguaje sino acción y participación en la acción.

Freud, es su vasto trabajo, refiere a la temática también. Sitúa el origen del juego en el niño cuando este comienza a decir sus primeras palabras y a desarrollar pensamiento. En este descubrimiento, el niño se choca con los efectos placenteros que, resultantes de la repetición de lo semejante, del redescubrimiento de lo consabido, de la homofonía, etc., genera insospechados ahorros de gasto psíquico. A su vez, es mediante el juego, afirma el autor, que el niño consigue la liberación de energía acumulada por conflictos.

Al igual que Piaget, sitúa al juego en un papel preponderante en la infancia y en el desarrollo de la estructuración psíquica, homologando juego, pensamiento y lenguaje.

Sostiene la hipótesis del juego por placer; se juega por placer del pensamiento, de la palabra, de la sexualidad, de la creación. Y es en este desarrollo placentero de la actividad lúdica, donde el niño crea su propio mundo.

Erickson (1966), discípulo de Freud, caracterizó el juego como aquella actividad infantil que no es trabajo. Expresa además, que el juego de niños es la forma infantil de la capacidad humana para hacer frente con la experiencia de la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad por la experimentación y la planificación. Es la forma que encuentra el niño de adaptarse al contexto social en el que vive.

El médico pediatra y psicoanalista Donald Winnicott (1996), presenta sus ideas acerca del juego a lo largo de toda su obra, intentando acercarse a la experiencia misma del juego por sobre su uso o contenido.

Diferencia el juego libre espontáneo, "*play*", del juego reglado, "*game*". Su estudio se centra en el primero: "*play*", más exactamente en la actividad del juego: "*playing*", refiriéndose al movimiento, al proceso, en oposición a un producto terminado o clausurado.

Lo propio del juego es el juego mismo, enuncia, su interés está concentrado en la acción misma del jugar. Define el juego como experiencia siempre creadora.

El inicio del juego es símbolo de la confianza del niño en el ambiente, el niño que juega hace suya una parte de la realidad exterior. A partir de la presentación que hace la madre de objetos que la sustituyan, se va a generar un espacio lúdico o espacio transicional.

El juego tiene un ciclo: comienzo, desarrollo, fin. Tiene un lugar y un tiempo. Finaliza cuando la experiencia se agota, o cuando resulta amenazado por circunstancias perturbadoras internas o externas.

La función del juego será la de aliviar al sujeto de la constante tensión que se produce por la puesta en relación de la realidad del adentro y la del afuera, aquella que permite tomar contacto con el sentido personal de cada sujeto y con el mundo que lo rodea.

Otra figura resonante en el desarrollo conceptual de la temática en esta disciplina fue Piaget. Este planteó un modelo que evalúa la conducta de juego en dos dimensiones básicas: la clasificación de juegos según su estructura y las modalidades de juego.

Cada estructura es indicador de nivel de pensamiento y al mismo tiempo es independiente de ese nivel. Este modelo establece una secuencia evolutiva esperable, pero a los fines del presente trabajo, sólo nos interesa de este modelo lo referente al último nivel estructural y las últimas dos modalidades de la evolución de juego.

La estructura de la regla es propia del nivel operatorio. En los juegos reglados, las reglas externas, propias del juego, enmarcan el despliegue cognitivo y afectivo tanto individual como grupal, posibilitando la instalación para los chicos de parámetros de comprensión y planificación de acciones y resultados. Afirma que este tipo de juego es el andamiaje para la inteligencia en tanto aporta lo que no está internalizado. Las reglas del juego funcionan como guión interactivo que les permite a los jugadores aprender a jugar en grupo. Incluye la estructura símbolo, que implica la representación de un objeto ausente.

A su vez entre los cinco y los seis años los niños comienzan a comparar sus acciones y a coordinar las intenciones, lo que permite empezar a hablar de juego colectivo, que implica la discriminación de roles en términos de oposición, cooperación e interdependencia, organización social orientada a través de las reglas del juego. A esta modalidad de juego la denomina *Cooperación incipiente*.

A partir de los once años es el tiempo en el que las reglas se reconocen como marco del juego, modalidad de juego que reconoce como *Codificación de reglas*. Las reglas los parámetros que permitirán comparar el desempeño de cada jugador y que determinan quién gana. La cooperación, pensada como un hacer conjunto, se impone como requisito para el acuerdo de reglas comunes, base del juego compartido.

Por su parte, Bruner (1983), sostiene que el juego para el niño y para el adulto es una forma de usar la inteligencia o, mejor dicho, una actitud con respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía.

Juego y Ciencias Sociales

Desde el campo de la Historia, por un lado, y de la Sociología, por el otro, se realizaron dos grandes contribuciones, considerados, por la comunidad científica, como las piedras angulares en las investigaciones sobre la temática del juego.

Huizinga, historiador holandés, quien no puede dejar de citarse cuando se habla de juego, realizó un recorrido histórico-filosófico, a fines de la década del 30, sobre el uso del término. En este, advierte un deslizamiento de temas religiosos, sagrados, hacia otros que desarrollan un sentido más poético y científico.

Afirma que, desde el accionar humano, todo hacer se resume en el juego, y la cultura es descrita como un desarrollo del mismo: todo juego significa algo, no es posible ignorar el juego.

Desde el punto de vista formal, propone, se puede definir el juego como una actividad libre, que se aparta de la vida diaria, es decir, se juega dentro de determinados límites de tiempo y espacio; donde el jugador toma una actitud representacional, del “como si”, desprovista de interés material y de utilidad.

Transcurre en un tiempo y espacio circunscrito y se lleva a cabo de forma ordenada de acuerdo a reglas establecidas, dando lugar a relaciones grupales, muchas veces rodeadas de misterio o que enfatizan las diferencias con el mundo ordinario. El juego crea orden, es orden. La desviación mas pequeña lo estropea, le hace perder su carácter y lo anula.

Señaló a su vez, que el juego en primera instancia parece una “interrupción” en la vida cotidiana, como ocupación en tiempo de recreo y para recreo. “Pero, ya en esta, su propiedad de diversión regularmente recurrente, se convierte en acompañamiento, complemento, parte de la vida misma en general. [...] El juego humano cuando significa o celebra algo, pertenece a la esfera de la fiesta o del culto, a la esfera de lo sagrado. Como actividad sacra el juego puede servir al bienestar del grupo.” (Huizinga, 2007, pp. 22).

La palabra juego designa para el escritor y sociólogo francés, Roger Caillois (1994), no sólo la actividad específica a la que se refiere, sino también a la totalidad de las figuras

símbolos e instrumentos necesarios para el funcionamiento de una experiencia lúdica. Combina en el juego las ideas de límite, libertad e invención.

Todo juego es un sistema de reglas que definen qué es o no es juego, lo permitido y lo prohibido. Esas convenciones arbitrarias, imperativas e inapelables no pueden violarse bajo ningún pretexto.

Por otra parte, plantea que debe definirse el juego como una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión; un juego en el cual se estuviera obligado a participar, pierde su condición de tal.

El juego no prepara para ningún oficio definido. Ejercita para la vida acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a las dificultades.

El juego es una ocupación separada, aislada del resto de la existencia y realizada dentro de límites precisos de tiempo y de lugar. Toda contaminación con la vida corriente amenaza con destruir su naturaleza.

Agrega el hecho de que el curso que toma el juego, en su desarrollo, no puede ser previsto, así como tampoco el resultado posterior.

Caillois realiza una clasificación de los modos y tipos de juego según cuatro categorías: Agon (relacionado con los juegos de competencia, rivalidad), Alea (juegos de azar, fuera de las capacidades propias de los jugadores), Mimicry (juegos de mimetismo, representación de otra persona) y Ilinx (juegos en los cuales se busca el vértigo). Superpuesto a este esquema, el autor plantea un continuo de vías de juegos que van desde el ludus, como denomina a los juegos controlados y regulados, hasta paidia, aquellos juegos de carácter espontáneo.

Juego y Niñez. Reflexiones para una aproximación antropológica al juego

Hasta aquí se ha presentado de manera sumaria algunos de los conceptos principales de los autores tratados que ilustran el abordaje que han realizado del tema juego en sus obras. Por supuesto que el análisis no se agota aquí, ni son estos los únicos que han realizado investigaciones sobre la temática.

Con intención de generar una sistematización de los autores analizados, se ha generado el siguiente cuadro comparativo de doble entrada, en el cual se vuelcan las características principales con las cuales estos explican el fenómeno.

Como matriz sociometría, en el cuadro se predica de la presencia o ausencia de dicha característica en la formulación teórica de cada autor, indicando con una X y con el recuadro vacío respectivamente.

Las características fueron codificadas con una letra en formato mayúscula, y que a continuación pasamos a detallar: A) Reglas; B) Situación imaginaria C) Actividad libre y voluntaria; D) Actividad placentera; E) Actividad en si misma, sin finalidad predeterminada; F) Separada de la vida cotidiana: es decir, se desarrolla en un tiempo y espacio circunscripto; G) Actividad definida por oposición a trabajo; H) Actividad de los niños; I) Actitud "como si": esta refiere a la actitud que toma el niño en un contexto lúdico, no a una característica del juego en sí; J) Amenaza externa: posibilidad de interrupción del juego por estímulos externos al mismo.

Autores	Características									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Vigotsky	X	X	X	X		X		X		
Freud							X	X		
Piaget	X	X				X		X		
Winnicot		X			X					X
Erickson							X	X		
Huizinga	X	X		X	X	X			X	X
Caillois	X	X	X	X	X	X				X
Mauss										
Bateson	X									
Brougere	X	X			X			X		
Sutton-Smiths					X	X			X	
Miller/K. Polgar	X	X		X	X		X			

El tratamiento extenso de la obra de Vigotsky, radica en que, sus ideas, planteadas a principios del siglo XX, pueden ser hoy encontradas en muchos teóricos sobre el tema, incluso antropólogos. Además, cabe destacar que en su formulación teórica, ya planteaba la necesidad de entender al niño como un actor social activo de la cultura, a diferencia de lo que sostenían sus contemporáneos. Tal y como afirma Leite (2002), fue el primero en quebrar esa dicotomía entre el mundo adulto-serio y el mundo del niño-no serio. A pesar de esto, estas concepciones no fueron tomadas en cuenta en el desarrollo de las investigaciones durante décadas.

Con respecto a los trabajos previamente analizados, estos pueden dividirse en dos grandes grupos, en relación a la concepción de niño que trae aparejada la noción de juego utilizada.

Se encuentran aquellos trabajos que, al tratar el juego como un ejercicio preparatorio para la vida adulta o como situación en la cual ocurre la liberación de tensión, le adjudican al niño un rol pasivo, reproductor de la cultura que “recibe” de los adultos. Esta misma caracterización lleva aparejada la dicotomía establecida, sobre todo desde el campo de la psicología, entre niño y adulto, que implica otras dicotomías a saber: juego-trabajo, no serio-serio.

Por el otro lado encontramos los trabajos que, sobre todo a partir de la década del ´70, comienzan a tener en cuenta al niño como actor social, como ser activo, participante de la cultura, y al juego como el contexto donde puede ser observado al niño realizando esta participación.

Como enuncia Toren (1999) no tiene sentido descartar las ideas de los niños por tratarlos de inmaduros, o afirmar que no entienden que es lo que acontece. Los niños tienen que vivir sus vidas a partir de esa comprensión, así como los adultos lo hacen; sus ideas están basadas en sus experiencias y por tanto son igualmente validas.

Se desprenden dos cuestiones a tener en cuenta de este grupo de textos:

1) De una manera u otra, se esta considerando el juego bien como una actividad, como un comportamiento, o como un contexto, pero las tres concepciones consideran que es donde el niño vivencia sus experiencias, donde interactúa socialmente con otros niños, y por sobre todo, donde los niños participan de la cultura.

2) El mayor interés que recae ahora en las vivencias y experiencias de los niños, tomados como actores sociales, lo cual lleva a plantear a algunos autores la noción de “cultura de la infancia”.

Es a partir de esta concepción de la niñez que se va a definir el concepto de juego, y no a la inversa, como se produjo anteriormente.

El estudio del juego del niño, o el estudio del niño en situación de juego, permite dotar a este de la agencia de la que fue desprovisto durante décadas en la investigación antropológica, visualizaba al niño como un actor pasivo en la cultura. Así, desde las nuevas posturas teóricas que son tomadas, que entienden al juego como el espacio donde se pone de manifiesto la participación activa del niño en la cultura a la que pertenece, permite al observador poder acceder a la operativización de estas conductas y los esquemas cognitivos que están actuando en relación.

Estas posturas teóricas, son las que Cohn (2005) denomina como la nueva antropología de la niñez, que tiene por objeto al niño que es activo y productor de cultura y de su lugar en el mundo. Son seres sociales plenos, plenamente encajados en interacción sociales de una manera informada por los significados y sentidos que producen sobre este mundo.

Por último, acordamos con Ochoa Rojas en que desde una perspectiva antropológica debe considerarse al juego como una actividad que pone de manifiesto cosmovisiones colectivas bien establecidas que deben ser evaluadas dentro de su propio contexto social y cultural. Las prácticas del juego varían en las culturas en enfoque, orientación, estructura y perspectiva.

Juego, antropología y niñez. El trabajo de campo

A partir del análisis realizado y habiendo construido un estado del conocimiento, se llevo a cabo el trabajo de campo y, siendo el objetivo de este trabajo, presentar de manera sumaria algunas conclusiones.

El marco teórico metodológico empleado es el que se desprende de una «*epistemología relacional*», Lahitte (1997-2006), donde el investigador busca comprender, por medio de una relación cognitiva (que establece con los niños “*habitantes*” de la plaza), la dimensión lúdica de este fenómeno.

Esta epistemología pretende así, estudiar los mecanismos que operan en la *co-construcción* de las representaciones colectivas y los efectos que dichas representaciones tienen en la orientación de la conducta social.

Para acceder metodológicamente a las representaciones, no se involucraron las categorías y apreciaciones propias del investigador, que son ajenas al contexto y a los sujetos de estudio; sino, por el contrario, aquellas, producto de la *co-construcción* en la relación cognitiva previamente enunciada, que establece el *principio de inteligibilidad* de las categorías que están disponibles y son compartidas, generándose así, un «sistema de interpretación que rige nuestra relación con el mundo y con los otros, y que orienta y organiza las conductas y las comunicaciones» (Jodelet, D. 1989).

A partir de la bibliografía sentada precedentemente, y del trabajo de campo, se definió “*juego espontáneo*” como aquel contexto regulado por reglas convenidas por los interactuantes, de manera espontánea, que definen una situación imaginaria y donde se organizan aquellos comportamientos individuales o grupales focalizados en los medios, y no en los fines. En este resalta su función mediadora entre la realidad psíquica interna y la realidad externa, resultando en una configuración cognitiva particular que permite al acople con el entorno.

La elección del tema se debió, principalmente, a dos razones: 1) El juego como objeto de estudio, entendido como comportamiento, actividad primordial del niño, aunque no exclusiva de él, donde se produce no sólo la socialización del niño con otros niños, sino también la

participación en la cultura, la internalización de pautas culturales y la co-construcción de sentidos nuevos de estas pautas internalizadas.

Esta socialización no hace referencia a un concepto de sociedad entendida como totalidad a ser reproducida y en la cual nuevos miembros son socializados, sino a una producción continua de relaciones, conexiones y socialidad. Y en este contexto que los niños deben ser vistos como formando parte de esa producción continua de cultura y de relaciones y conexiones. (Cohn, 2005).

2) El juego entendido como contexto de estudio (y de observación), donde pueden ser analizadas ciertas particularidades de los niños, en relación con otros niños o con adultos.

La investigación, que se encuentra en una etapa preliminar de desarrollo, es llevada a cabo en los espacios públicos de la ciudad de La Plata, más precisamente las plazas.

El grupo elegido para el desarrollo de la investigación es de niños entre 4 y 8 años.

Debido a que el desarrollo de la investigación de campo lleva poco tiempo, solo se pueden desprender algunas consideraciones preliminares.

A través de la observación y los registros realizados en las plazas públicas de la ciudad de La Plata, así como también del análisis de discurso, se pudieron identificar los elementos distintivos del juego espontáneo, tal como fue conceptualizado:

1) Situación imaginaria, como por ejemplo la lucha contra animales salvajes o la construcción de una montaña;

2) Reglas convenidas: aquellas que delimitan esa situación, por ejemplo: hacia donde ir para escapar de los animales salvajes, o qué elementos usar para la construcción de la montaña; y las que actúan como mecanismos de adscripción definiendo quiénes pueden participar del juego, por ejemplo: la edad como criterio de selección.

3) Espontaneidad: como por ejemplo en juegos entre niños que no se conocían, sin ponerse de acuerdo en que o a que iban a jugar

4) Focalización en los medios y no en los fines: por ejemplo: carreras en hamacas a ver que subía más alto o más “vueltas” daba, pero al frenar se preguntaban quien gana. En la mayoría de los casos no se observaba competencia en los juegos, además muchas veces podían quedar trancos por la intervención de los padres

Es en el tipo de regla de adscripción a los grupos de juegos, que tiene en cuenta la edad de los participantes, donde se observó la operativización de las categorías culturales internalizadas por parte de los niños.

Se encontró una recurrencia en la presencia de alguno de los dos padres, mientras los niños desarrollan las actividades de juego. Muchas veces intervenían en los juegos de sus hijos limitando las actividades con frases, expresadas en lenguaje natural que transcribimos, como: “anda más despacio”, “eso no lo hagas” o “bájate de ahí”.

Los niños observados en las plazas se pueden dividir en dos grupos según el lugar en donde realizaban los juegos. Los que se encontraban solos, o los que eran hermanos entre sí (parentesco que se desprende de las entrevistas o del discurso de los mismos en sus juegos) que desarrollaban sus juegos en lugares cercanos a su padre y/o madre. Por otro lado, los niños que no tenían parentesco y que se agrupaban para jugar, se encontraban en lugares alejados de sus padres.

En este último grupo de niños, se pudieron registrar dos características principales que se reiteran en su agrupamiento para desarrollar las actividades del juego: un niño se acerca a otro y, en su discurso, una de las primeras palabras que emplea para al que se aproxima es “amigo”. Siguiendo a Frioli (Cruz & Carvalho, 2006), los niños en su definición de lo que es un amigo, incluyen la posibilidad de jugar, tanto en actividades libres como dirigidas.

En las secuencias de juego observadas, ningún adulto formaba parte de estos juegos espontáneos desarrollados por los niños en este contexto.

Se generan juegos entre niños de diferentes edades cuando el niño no encuentra su par, uno de su misma edad. Cuando lo encuentra, se desinteresa por los más pequeños. Entonces, el niño categoriza jerárquicamente, dándole el polo positivo a su par (o mayor), con el que juega. Al más pequeño, en estos casos, se le impide participar en dichas actividades dada su condición de “chiquito” (transcripto del lenguaje natural de los niños en el desarrollo de sus juegos).

Este elemento de significación se encuentra en los discursos de los padres que, a menudo, mencionan que sus hijos son muy “chiquitos” para hacer determinadas actividades como, por ejemplo, ir a la plaza solos. Esta inferioridad adjudicada es propia de la cultura a la que pertenece, y es una reproducción que los niños hacen del discurso de sus propios padres.

Pero a su vez, se da el desarrollo de juegos entre niños de diferentes edades, por lo que esa categoría de niño, es resemantizada y co-construida según el contexto que se este desarrollando.

En este sentido los niños establecen en sus juegos reglas de adscripción mediante las cuales limitan la participación. El criterio establecido por esa regla da como resultado dos tipos de juegos según quienes participen: aquellos en los cuales intervienen niños de diferentes edades; y aquellos otros en los que la edad es el factor limitante. Cabe destacar que, los adultos no son elegidos como compañeros de juego.

A partir de estos elementos de significación, se puede establecer dos categorías culturales operativizadas en el juego en este contexto: la categoría de adulto, y la categoría de niño. *Adulto* como aquel que no es elegido para participar de los juegos, pero que interviene estableciendo límites desde fuera; *niño*, aquel que juega, y no puede realizar determinadas actividades.

Estas categorías culturales no tienen significados fijos e inamovibles ya que en los esquemas de juegos que se observaron hasta ahora se ve como se conjugan por un lado los significados atribuidos por los adultos, con sus connotaciones; y por el otro, los atribuidos por los niños en su vivenciar lúdico. Esto se debe a las característica espontánea de los juegos que se dan en estos espacios públicos, con una participación mínima de los adultos, donde los niños establecen reglas que se van modificando entre los intervinientes, modificando las atribuciones de cada uno conforme se desarrolla el juego, y los sentidos atribuidos a los mismos van cambiando en consecuencia.

Mediante el establecimiento, que hacen los niños, de las reglas de sus juegos, se da la operativización de esas categorías culturales internalizadas. Y es en su vivenciar lúdico que, el niño, co-construye sentidos nuevos para estas categorías, evidenciando su participación activa en la cultura.

Reflexiones finales

A modo de cierre, creo pertinente aclarar nuevamente que la bibliografía analizada solo es una pequeña parte del corpus que constituyen las investigaciones sobre juego, aun más si ampliamos, como presente en este trabajo, a otras disciplinas más allá de la antropología.

Intenté presentar una sistematización, y como resultado, una definición con valor descriptivo, co-construida a partir del trabajo de campo, que ha demostrado su capacidad instrumental y operatividad en la investigación.

Asimismo, la construcción de esta definición me permitió como observador, en esta etapa preliminar de la investigación, acceder a los discursos y la operativización de las conductas, a las categorías culturales y los esquemas cognitivos de los sujetos de estudio, y también tratar al niño en su rol social activo, entendiéndolo como un interlocutor válido, participe de la cultura a la que pertenece.

Bibliografía

- Augé, Marc. 1994. *Los “no lugares”. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Augé, Marc. 1996. *El sentido de los otros. Actualidad en la antropología*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bateson, Gregory. 1985. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohle
- Bruner, Jerome. 1983. “Juego, pensamiento y lenguaje”. Conferencia dictada por invitación de la Preschool Playgroups Association of Great Britain, celebrada en Llandudno, Gales.
- Carvalho, Ana M. & Pedrosa, Maria I. 2004. “Territorality and social construction of space in children’s play”. *Revista de Etología* 6; 1;63-69.
- Caillouis, Roger. 1994. *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohn, Clarice. 2005. “O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré- xikrin”. *VI Reunión de Antropología del Mercosur*, Montevideo, Uruguay.
- Cruz, Tânia Maria & Carvalho, Marília Pinto de, 2006. “Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental”. *Cuadernos Pagu* 26. Pp.113-143.
- Erickson, E., 1966. *Infancia y sociedad*. Ediciones Horme.
- Freud, Sigmund. 1995. *El chiste y su relación con lo inconsciente. Obras Completas. Tomo VIII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fornari, E. 1998. “El juego: un enigma a descifrar”. *Psicoanálisis APdeBA*, XX, N° 2.
- Garavaglia M. V. y Menna R. B. 1997. “Sobre el uso de imágenes gráficas en la investigación antropológica. Un acercamiento a la Antropología Visual”. *Revista Virtual Naya*.
- Gottlieb, Alma. 2000. “Where Have All the Babies Gone? Toward an Anthropology of Infants (and Their Caretakers)”. *Anthropological Quarterly*, Vol. 73, No. 3, Youth and the Social Imagination in Africa, Part 1; 121-132.
- Huizinga, Johan, 2007. *Homoludens*. Madrid: Alianza Editorial / Emecé Editores.
- Hunter, D. E. y Whitten, P. 1976. *Enciclopedia de Antropología*. Ed. Belattera.
- Jaulín, Robert. 1981. *Juegos y juguetes*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Lahitte, H.B., Hurrell J., Malpartida A. 1989. *Relaciones 2. Crítica y expansión de la ecología de las ideas*. Buenos Aires: Ediciones Nuevo Siglo
- Lahitte, H. B. y Ortiz Oria, V. 2005. *El otro: Antropología del sujeto*. Buenos Aires: Nobuko.
- Leite, María Isabel. 2002. “Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo”. En *Cuadernos CEDES* 56, XXII: 63-80. Campinas
- Miller, Stephen. 1973. “Ends, Means, and Galumphing: Some Leitmotifs of Play”. *American Anthropologist, New Series*, Vol. 75, 1. Pp. 87-98.
- Muller, Fernanda, (s/cita). *Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa*.
- Ochoa Rojas, S. C., Azursa Callirgos, D. y Cervantes Pérez, A. M. 2000. “Juegos y Juguetes Andinos”. *Resiliencia en el ande*; Pp.155-188. Peru: Rosario Panez; Giselle Silva y Max Silva. Ediciones P&S. Fundación Bernard Van Leer.
- Piaget, J., 1966. *La formación del símbolo en el niño*. México : Serie Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis, Fondo de cultura económica.
- Pires, Flavia Ferreira, 2007. Capítulo 1: Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. En *Que tem medo de Mal-Asombro?*

Religiao e Infancia no semi-arido nordestino. Brasil. Programa de Posgraduacion en Antropología Social. UNRJ.

➤ Polgar, Sylvia Knopp, 1976. The Social Context of Games: Or When Is Play Not Play? *Sociology of Education*, Vol. 49. 4:265-271.

➤ Ribeiro, Jucélia Santos Bispo. 2003. ““Brincar de osadia”: sexualidade e socialização infanto-juvenil no universo de classes populares”. *Cad. Saúde Pública*, vol.19, Pp.S345-S353. Brasil.

➤ Ribeiro, Jucélia Santos Bispo, 2006. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. En *Cad. Pagu*, 26; 145-168.

➤ Schwartzman, Helen B., 1976. The Anthropological Study of Children's Play. En *Annual Review of Anthropology*, Vol. 5; 289-328.

➤ Sutton – Smith, Brian, Gerstmyer, John and Meckley, Alice, 1988. Playfighting as Folkplay amongst Preschool Children. En *Western Folklore*, Vol. 47. 3;161-176.

➤ Sutton-Smith, Brian, 1989. Children's Folk Games as Customs. En *Western Folklore*, Vol. 48, 1: 33-42.

➤ Toren, Christina, 1999. Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. En *Mind, Materiality and Culture*. Londres, Routledge.

➤ Toren, Christina, 2003. Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. En *Journal of the Royal Anthropological Institute* 10; 709-727.

➤ Taylor, S. J.; Bodgan, R. "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación" Ed. Paidos, Buenos Aires, 1992.

➤ Valiño, G., 2005. La relación Juego y Escuela: aportes teóricos para su comprensión y promoción. En *Revista Conceptos*. Año 80. Nro 1. Universidad del Museo Social Argentino.

➤ Vygotsky, L. S., 1966. Play and its Role in the Mental Development of the Child. En *Soviet Psychology*, 12, 6.

➤ Vygotsky, L., 1989. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Barcelona.

➤ Vygotsky, L., 1995. Pensamiento y lenguaje. Ediciones Paidos.

➤ Winnicott, D., 1996. Realidad y Juego. Editorial Gedisa. Barcelona.