

3/ AGENDA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DE LO LÚDICO: JUEGO, INFANCIA Y PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN

Eduardo Galak
Carolina Duek

Introducción

La relación entre los niños, las niñas y el juego está atravesada históricamente por diversas significaciones sociales, lo que complejiza las dimensiones de su abordaje. Diferentes disciplinas han trabajado las variantes que adquirió en el curso de la historia –como la pedagogía, la antropología, la psicología, la filosofía, las ciencias de la comunicación o la sociología–, observando el vínculo que los infantes establecen como sujetos con el mundo y con sus pares, en y a través del juego. En este sentido, nos proponemos presentar aquí una propuesta de investigación sobre las infancias contemporáneas, los juegos y las múltiples apropiaciones existentes de la dimensión lúdica. Es decir, presentaremos una forma de abordar y de pensar sobre los juegos en la actualidad, con la intención de fondo de contribuir a un campo de trabajo que consideramos central para la reflexión de la cultura.

En efecto, el juego articula diferentes dimensiones que lo vuelven una puerta de entrada privilegiada para el análisis cultural, especialmente aquél referido a las construcciones sociales sobre la niñez. Con este telón de fondo, partimos de entender, por un lado, el carácter que tiene el juego como técnica y mercadería que hace parte de la industria cultural, tal como puede observarse en la obra de Wal-

ter Benjamin (1989),¹ y, por el otro, la cultura como una urdimbre cuyo estudio “ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”, como sostiene Clifford Geertz (1987: 20). Búsqueda de significaciones que supone asumir que las prácticas se imbrican con la experiencia y las trayectorias de los sujetos, y que es por ello que el juego aparece como una clave conceptual privilegiada: en éste conviven representaciones sociales mediadas por las formas en las que históricamente se lo ha definido.

De esta manera, interpelar los juegos y las formas en las que las infancias contemporáneas se vinculan a través de lo lúdico nos ubica en un espacio que involucra necesariamente a otros: docentes, pares, adultos significativos y un entorno pleno de discursos, textos, materialidades, potenciales y limitaciones. Justamente, es en la trayectoria de cada niño y niña en donde es posible trazar un camino en el que se articulan todas esas dimensiones.

De allí que proponemos bosquejar una ruta por la cual transitar las implicancias de indagar prácticas y representaciones ligadas al juego infantil, principalmente recorriendo las consideraciones que deriva la reflexión sobre lo lúdico como parte de los procesos de escolarización y su consecuente interpretación como “útil”. Como puede observarse, este texto presenta entonces un abordaje epistemo-metodológico acerca de cómo es interpretada la tensión juego-infancia-utilidad-procesos de escolarización.² Para ello la intención

¹ Si bien excede los alcances de este trabajo, puede extenderse este análisis a las relaciones contemporáneas que se establecen entre los juegos y los deportes, tal como analiza Alexandre Fernández Vaz (2015), entre otros.

² Cabe explicitar que este texto se propone presentar el proyecto “Prácticas y representaciones sobre el juego y las infancias contemporáneas” (PICT Agencia, Argentina, 2016-2019), del que ambos autores son sus directores. De allí que sea intención que este texto funcione como un punto de inicio para la investigación que comienza formalmente con este escrito, razón por la cual debiera leerse como, precisamente, una “agenda para pensar la educación de lo lúdico”.

es aproximarnos a través de un doble análisis de la cuestión, simultáneamente histórico y actual, de modo tal que emerjan las particularidades y recurrencias que entraña pensar la institucionalización de la transmisión de juegos.

Como se desprende de lo anterior, partimos de entender que el juego tiene un considerable impacto en los procesos de normalización/instrucción que lo institucionalizan, al mismo tiempo que los modos de comprender lo lúdico están atravesados por procesos de institucionalización, especialmente aquellos de escolarización. Entendemos que esta cuestión responde al imaginario social dominante, el cual sostiene que el juego infantil *debe servir* para algo. La “apropiación” del juego por parte de educadores y educadoras, diseños curriculares y diversos productos culturales (entre los que destacamos los medios de comunicación) lo ubica en un complejo entramado en el que se combinan la obediencia a los adultos (directa o indirecta) y el permanente “enriquecimiento” o “aprendizaje”. En la escuela, en el hogar, en contacto con los medios de comunicación: todo *debe ser* “educativo”.

Incluso el juego debe operar como *medio* para alcanzar un fin. Allí radica la hipótesis que guía estas líneas: a través de la histórica asociación del juego con el tiempo libre y en oposición al trabajo, las representaciones sociales dominantes sobre lo lúdico indican que tanto en las escuelas como en los medios de comunicación los juegos *pierden* su carácter autotélico y *ganan* un sentido de “recurso”, reduciendo el juego a la niñez e infantilizando a quien juega.

Nuestro objetivo es, en síntesis, presentar una propuesta de investigación que conjugue estas diferentes dimensiones. Por un lado, situarnos a partir de exponer un estado de la cuestión que enmarque la noción de juego y sus apropiaciones en un conjunto de reflexio-

nes teóricas y conceptuales, siendo justamente la primera gran tarea *historizar* y relevar los aportes clave para el abordaje de lo lúdico. Por el otro, explicitar nuestro posicionamiento al respecto de la tensión juego-infancia-utilidad-procesos de escolarización a partir de desarrollar una propuesta metodológica de abordaje de las significaciones sociales respecto al juego contemporáneo.

En definitiva, partimos de concebir que pensar el juego permite entender no solamente sentidos sobre lo lúdico, sino también significaciones sociales acerca de la infancia y de los procesos institucionalizados que la atraviesan. Es decir, comprender el juego significa interpretar la cultura en su manifestación práctica.

Infancias y juegos: aportes para la construcción del objeto y la propuesta investigativa

Toda propuesta de indagación supone, como sostienen Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) en *El oficio del sociólogo*, que “el punto de vista construye el objeto”. Explicitar la perspectiva del investigador constituye entonces una primera forma de dar cuenta de la construcción del objeto de estudio y de identificar los objetivos que persigue la investigación. Por ello comenzamos por explicitar que nuestra línea de exploración se basa en reflexiones cualitativas, orientándose a la conformación de un mapa de las representaciones contemporáneas del juego. Es decir, nos proponemos configurar un diseño epistemo-metodológico hacia la sistematización de las formas en las cuales se concibe el juego en la actualidad, combinando diferentes sujetos y objetos que aparecen en y por el juego. Complementariamente, la identificación de las apropiaciones de lo lúdico por parte de instituciones escolares y demás propuestas normali-

zadoras legitimadas (como las colonias de vacaciones, los clubes sociales y deportivos, entre otras) forma parte de nuestras preocupaciones.

La hipótesis que sostenemos en nuestros trabajos se proyecta, precisamente, sobre esta dimensión: la apropiación del juego por parte de la escuela, de los adultos que rodean a los niños y niñas, y de las empresas orientadas al consumo infantil, lo significan como un espacio “productivo” que le exige al juego una “rentabilidad” (en términos de “moraleja”, de “enseñanza”, de “ganancia”). Estas apropiaciones del juego lo ubican, entonces, cerca de las actividades vinculadas con el trabajo: “jugar a lavarse las manos”, “jugar a hacer cuentas” y “para aprender jugando” aparecen como ejes del entramado juego-jugar-infancias-utilidad (Duek, 2014; Duek y Enriz, 2016).

En síntesis, proponemos como clave de dicho entramado analizar las formas en las que el juego aparece en las sociedades contemporáneas “utilizado” como medio para obtener un resultado o cumplir un objetivo. Si bien esta tesis no es estrictamente original –tal como puede ser rastreada en Huizinga (1938), Brougère (2013) e incluso Duek y Enriz (2016)– no puede ser obviada ni ha sido cabalmente interpretada desde el cruce con la institucionalización escolar y la masificación de medios de comunicación.³ Precisamente en ese marco consideramos necesario identificar los modos en los que los sujetos y dispositivos que forman parte del mundo que rodea a los niños nombran al juego y a las expectativas que sobre éste se proyectan: los medios de comunicación, los celulares y consolas de *videogames*, pero también qué dicen los propios niños y niñas, sus

³ Justamente ello supone el siguiente paso de nuestra agenda de investigación (Duek y Galak, 2016).

padres, docentes y pares sobre sus actividades y el significado que, sobre ellas, reproducen.

Precisiones contextuales: juego-infancia-utilidad-contemporaneidad

Esta propuesta se ubica en una intersección compuesta por el juego y las infancias. Es en este terreno en el que hemos realizado nuestras investigaciones de grado, doctorado y posdoctorado, y es por ello que la ampliación de las indagaciones sobre juego se nos revela como indispensable para seguir componiendo reflexiones acerca del juego contemporáneo como una de las puertas de entrada para el análisis cultural coyuntural (Duek, 2014; Galak, 2012). A continuación, desglosamos algunas cuestiones epistemo-metodológicas sobre el entramado juego-infancias-utilidad en contextos actuales.

Los trabajos sobre juego provienen de diferentes disciplinas y enfoques teóricos y metodológicos. Esta cuestión brinda una posibilidad privilegiada: asentamos este tipo de trabajos de investigación en un terreno fértil, donde gran cantidad de disciplinas aportan elementos de análisis. En nuestro caso, la reflexión se realiza particularmente en las infancias contemporáneas, sin por ello desconocer que son efecto de prácticas, saberes y discursos producidos históricamente. Siguiendo en este sentido a Sandra Carli, “no es posible hablar de *la* infancia, sino que *las* infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad” (1999, p. 16). Sostenemos, en consecuencia, la imposibilidad de pensar la infancia como una categoría rígida: por el contrario, las infancias nos informan trayectorias sociales, culturales, educativas que necesariamente operan como variables intervinientes en la conformación subjetiva. Esto es, si bien no hay una manera de ser

niño, pueden encontrarse condicionamientos relativamente comunes a la experiencia signada culturalmente como “infancia” a través de la configuración, transmisión y reproducción de hábitos, normas y pautas sociales, cuya incorporación es resultado de los procesos de escolarización y de la masificación que suponen los medios de comunicación.

En este sentido, esta propuesta reconoce dos lentes articulados que permiten observar la problemática del juego infantil: por un lado, el juego y las múltiples disciplinas que lo han abordado y, por el otro, las infancias y la necesidad de *comprenderlas* en sus entramados sociales, culturales y educativos, los cuales posibilitan y obturan experiencias y trayectorias. Entre ambos lentes se procura contemplar la conformación de un tercero: la intersección entre el juego y la infancia nos brinda una posibilidad analítica fértil en donde ubicar nuestras investigaciones, con el objeto de examinar los usos sociales dominantes que sobre el juego infantil se (re)producen y mediante ello proyectar una propuesta que interpele su característica verticalista-utilitarista.

Para ello pondremos en juego una reflexión acerca de lo que Martín-Barbero (2003) denomina “ecosistema comunicativo”: desarrollaremos una reflexión sobre el entorno en el que vivimos como sujetos sociales, contemplando la importancia que producen los medios de comunicación masivos y los procesos de escolarización como instituciones sociales cuyos discursos impactan fuertemente sobre las representaciones dominantes de la infancia y sus prácticas. Partir del reconocimiento de la existencia de dicho “ecosistema comunicativo” en el que las sociedades están inmersas conlleva cuestionar(nos) por los modos en que el juego infantil es representado: ¿qué dicen las cristalizaciones sociales comúnmente identifica-

das como sentido común acerca de los juegos infantiles?; ¿y los medios de comunicación?; ¿qué se entiende en los diseños curriculares sobre el juego y su utilidad?; ¿qué acciones, soportes e interacciones aparecen representadas en los productos para niños y niñas?

En un sentido similar, estas representaciones sociales que son (re) producidas por el “ecosistema comunicativo” son causa y a la vez consecuencia de los discursos que históricamente sostienen los procesos escolarizantes modernos: la idea de que los juegos, en tanto contenidos pedagógicos y científico-rationales, son herramientas para transmitir *otros* conocimientos, lo que pone al juego en un sentido secundario, de accesorio. Desde el triunfo de los discursos “escolanovistas” hace ya un siglo, quienes ponían lo lúdico como recurso educativo, los juegos escolares dialogan entre “aprender jugando” y “jugar con lo aprendido”: se juega *para*, se espera que *sirva*. Sentido pragmático del juego que pone de manifiesto la necesidad de comprender el juego infantil contemporáneo a través de prácticas y representaciones actuales, pero que también implica reflexionar genealógicamente acerca de los discursos históricos que tales prácticas y representaciones ponen, precisamente, en juego.

Partimos de concebir entonces que las infancias se encuentran en un entorno comunicativo ordenado por lógicas verticalistas dominantes, encontrando que los medios de comunicación y las escuelas son instituciones sociales paradigmáticas en este sentido. De allí que entendemos que resulta importante para este tipo de estudios analizar las representaciones sobre el juego y la infancia, observando particularmente aquello que los medios de comunicación masivos y los diseños curriculares oficiales dicen acerca del juego en la infancia.

Contribuciones y aportes centrales: categorías en juego

El juego, tal como sostiene Huizinga (1938) en su clásico *Homo ludens*, es uno de los espacios en los que se desarrolla la cultura. De allí que considere que, precisamente, el *homo ludens*, el hombre que juega, ocupa su lugar junto al de *homo faber*, el hombre “que hace” o “que fabrica”. El juego supone una libre improvisación y su atractivo reside en cierta condición mimética, en el placer de representar un papel, de comportarse *como si* se fuera alguien distinto o incluso una cosa diferente (Caillois, 1967), lo que puede ser comprendido tanto como parte de la “estructura” del juego como por su “contenido”. Mientras que la estructura varía según los sujetos, el contenido, en cambio, está “fuertemente condicionado por la cultura de su tiempo, por su pertenencia social y por su experiencia y condiciones de vida”, como refieren Ana Malajovich y Rosa Windler (2000, p. 119) en el diseño curricular para la educación inicial de la Ciudad de Buenos Aires.

Es aquí donde se abren las dimensiones que esta agenda pretende desarrollar para pensar la educación de lo lúdico. La intención es analizar el juego como el terreno en el que se cristalizan diversas apropiaciones de discursos y prácticas, tanto de los medios de comunicación como de otras instituciones que nombran y utilizan al juego con diferentes finalidades. Esta cristalización articula no sólo la apropiación de los discursos y prácticas, sino que se ubica en el complejo espacio de las trayectorias sociales, culturales y educativas de los sujetos.⁴ Justamente, abordar los modos en que los niños se apropian de los discursos que los rodean y reflexionar acerca de

⁴ Algunas referencias clave al respecto son: Cassell y Jenkins (2000) y Kafai, Heeter, Denner y Sun (2008).

lo que hacen con dichas apropiaciones es un interesante modo de comprender la infancia contemporánea: no sólo a través de la oferta existente dirigida a ellos, sino a través de los usos que ellos hacen de la *oferta* en general. Este análisis parte de la palabra de los niños y apunta a abordarla como un modo entre otros posibles en que se manifiesta la subjetividad infantil. En ello pueden mencionarse los clásicos trabajos de Jean Piaget (1961) y Lev Vigotsky (1988), entre otros, que repercutieron directamente en las concepciones sobre la infancia de las ciencias de la educación en general, y especialmente en Argentina.

La jerarquización de la palabra de los niños puede vincularse a un interés que, en los últimos años, la antropología y las ciencias de la educación le han brindado a la infancia en general y a la construcción de un *punto de vista infantil* en particular. Este interés, aunque relativamente reciente, cuenta con diversos antecedentes. En una suerte de estado de la cuestión podemos encontrar, primero, una iniciática producción de la revista *American Anthropologist* y otras similares, cuyos textos vinculados a la infancia hasta los años 1920 resultan paradigmáticos, entre los que se destacan autores como Boas, Fletcher, Hodge, Babcock, Blodgett, Culin, Hoffman, Hough, Mason, McGee, Mooney, Stearns y Wilkinson. Estos escritos se complementan a mediados de siglo XX con las indagaciones sobre la infancia desde perspectivas vinculadas a la psicología y la antropología, especialmente en Estados Unidos y de la mano de Margaret Mead (1985). A ellos le siguieron en las últimas décadas una serie de estudios –muchos provenientes de la antropología latinoamericana– en los cuales se recupera el enfoque etnográfico para abordar una amplia diversidad de temas como los conocimientos religiosos, las

diferentes apropiaciones lingüísticas, temas de salud, etcétera.⁵ En este sentido, abordar las infancias contemporáneas y algunas de sus prácticas y significaciones más representativas nos ubica, por todo lo mencionado, en un terreno simultáneamente potente y frágil. Tal como plantea Geertz, el análisis de prácticas culturales es siempre incompleto y, cuanto más profundamente se lo realiza, menos completo es (1987). La afirmación de Geertz no es desalentadora, sino que nos ubica en un espacio en el que nuestras preocupaciones se intersectan con las prácticas y las representaciones sociales. En similar orientación, Edward Thompson afirma que la cultura es un término agrupador, que al juntar tantas actividades y atributos en un solo conjunto “puede confundir u ocultar distinciones que se deberían hacer entre tales actividades y atributos” (1995: 26). Como se señaló, analizar prácticas culturales exige ubicarnos en un espacio en el que la significación de las prácticas se relaciona con trayectorias sociales, culturales y educativas en tensión con las condiciones materiales y simbólicas de vida.

En este contexto, construimos un objeto de estudio que habilita la reflexión compleja sobre las prácticas culturales en el más amplio sentido de la expresión: por caso, la investigación que actualmente desarrollamos (Duek y Galak, 2016) contempla lo anteriormente descrito, para pensar sobre la relación entre las infancias contemporáneas, sus prácticas y las representaciones dominantes que pueden encontrarse en medios de comunicación masivos o en los discursos escolares oficiales. Por ello continuamos la línea teórica de David Buckingham (2011), quien en su último libro (*The material child*.

⁵ Ver las investigaciones de Noelia Enriz (2006) y Ángela Nunes (2003). La categoría de infancia merecía una revisión como la que han realizado en sus respectivos trabajos Clarice Cohn, Ana Carolina Hecht, Ángela Nunes, Andrea Szulc, por mencionar algunos autores representativos.

Growing up in a consumer culture) propone desplazar la noción sostenida por parte de la bibliografía (Linn, 2004; Schoor, 2006; entre otros) según la cual los niños son explotados por la oferta de bienes y servicios a ellos dirigidos, para pasar a indagar sobre los modos a través de los que los niños se apropian, discuten y detentan un poder –relacionado con el conocimiento– sobre pares y adultos. Demandar, consumir y desear son tres de los verbos que algunos investigadores identifican como recurrentes en relación con las infancias contemporáneas, y son tres dimensiones teóricas que contemplamos como parte de esta agenda para pensar lo lúdico.

A su vez, los niños en su socialización se vinculan con pares, adultos significativos y productos de los medios de comunicación en su recorrido por diferentes instituciones. La escuela es, probablemente, la más representativa, por la cantidad de horas que los niños pasan en ella y por el peso que tiene en su educación. Es por ello que en nuestras investigaciones proponemos analizar los discursos que los niños (re)producen, así como aquellos que los diseños curriculares prescriben, acerca de los juegos infantiles con el objeto de reflexionar acerca de las dinámicas, tensiones, categorías y relaciones que se presentan, transmiten, reproducen y jerarquizan (Bourdieu, 1990).

Pensar en los sentidos de los niños, en momentos en los que el mercado laboral demanda cada vez más tiempo a los adultos fuera de sus casas, no es una reflexión menor ni una voluntad demagógica: estudios sobre los roles sociales contemporáneos de los padres por las demandas laborales ubican al consumo como compensación material y simbólica por el tiempo que sus hijos pasan al cuidado de “otros” (familiares o no-familiares). Por ello entendemos que se produjo coyunturalmente una reconfiguración del lugar del niño en la familia/sociedad, produciendo un desplazamiento respecto de la

concepción de los niños como “pasivos” frente a discursos de la autoridad o meramente “infantes” –por su etimología, *sin palabra, bárbaros*–. Por el contrario, entendemos que todos los sujetos, incluyendo los niños, se encuentran en un entramado social donde el poder circula, en el sentido foucaultiano (1996), donde su verticalidad y autoritarismo (con)funden poder y saber, y en el que se asocia a los juegos dimensiones moralistas que explican inclusión como contenido cultural y su pragmatismo (Galak, 2012), olvidando el potencial que tienen para construir cierta autonomía relativa.⁶

Consideraciones epistemo-metodológicas para interpelar el juego en las infancias

Partimos de la hipótesis de que en los contextos contemporáneos existe una definición particular del juego sostenida por diferentes actores que la practican, utilizan, proponen y se vinculan con ella, y que dicha definición no es singular ni azarosa sino, por el contrario, es el producto de relaciones y significaciones sociales históricas. Este posicionamiento inicial implica afirmar que dicha definición particular del juego es efecto de su relación con lo “escolar”, lo “pedagógico-didáctico” y lo “útil”, generalmente definido *a priori* por modos institucionalizados legitimados del jugar. Consideramos entonces que el juego es significado por diferentes instituciones sociales, entre las que se destacan el currículum escolar, los medios de comunicación y los propios niños que juegan ese “juego infantil”, resignificándolo en clave “pragmática”.

⁶ Precisamente, en este sentido afirmamos la importancia de una dimensión de estudio histórico-genealógica sobre el juego infantil, que reflexione sobre los discursos históricos dominantes que se reprodujeron en diversas instituciones sociales modernas, como en los medios de comunicación masivos y en los procesos de escolarización durante el siglo XX, acerca de la “infancia” y de “lo lúdico”, con la intención de confrontarlos con las concepciones contemporáneas.

La reconfiguración del juego en un espacio en el que *todo* debe ser funcional al aprendizaje, a la normalización y a la formación de los niños y niñas, lo desplaza de otro territorio en el que la bibliografía especializada lo ha ubicado, desde Huizinga (1938) hasta los trabajos contemporáneos sobre juego: el de la creatividad y el de cierta percepción de libertad. El valor formativo/educativo de los juegos ya no sólo es perseguido por los espacios tradicionalmente asignados a la *promoción del conocimiento* en la infancia (tales como puede ser concebida escuela), sino también por otros recursos (como los medios de comunicación e incluso como parte de la vida doméstica). En otras palabras, la hipótesis principal sobre la que situamos esta agenda para pensar el juego en la vida contemporánea de la niñez sostiene que existe una apropiación utilitaria del juego infantil por parte de todos los actores involucrados en su práctica y en sus representaciones que lo inscriben en un espacio de generación de conocimientos para la vida cotidiana y para la adaptación a una “normalidad” –en el sentido legado por Michel Foucault (1996)– esperada y esperable.

De allí que, en consecuencia, sostenemos como posicionamiento epistemo-metodológico que el juego se desplaza de representaciones que lo asocian históricamente a la libertad y creación hacia otras donde el valor formativo se encuentra en el centro de la escena, procurándose la transmisión de un sentido crítico del juego como productor de autonomía relativa. Esta configuración resignifica sentidos históricos dominantes sobre el juego y es por ello que consideramos que toda indagación atinente a estudiar el juego debiera, indispensablemente, rastrear, analizar y debatir interdisciplinariamente el entramado juego-utilidad-institucionalización de la sociedad.

Esto se relaciona con un segundo posicionamiento epistemo-

metodológico: indagar este tipo de problemáticas implica no desconocer las resignificaciones que sobre el juego se produjeron, fundamentalmente en la última década, a raíz de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales atraviesan los sentidos dominantes sobre el juego, sobre la infancia y sobre la propia sociedad. De esta manera, el juego electrónico, el juego con consolas, el juego escolar, el juego y lo lúdico en la televisión se (con)funden entre sí, matizando diferencias y homogeneizando criterios, las más de las veces asociados a cierto carácter productivo y/o productivista.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones como telón de fondo, quisiéramos continuar por explicitar una serie de pronunciamientos para pensar la relación entre juego, infancia y sociedad contemporánea. Primero, que los jugadores no asocian el aprendizaje o el conocimiento como un objetivo de los juegos que practican, lo cual significa una de las principales razones de su uso pedagógico. Precisamente es por este desconocimiento que todo juego institucionalizado (como el escolar, por caso paradigmático) es interpretado desde una lógica utilitaria. Segundo, sin pretender universalizar, la definición del juego no *nace* en los jugadores, sino que es adoptada según el mundo adulto, esto es, según los sentidos sociales dominantes. Estos sentidos son, por un lado, el efecto de significaciones históricas asociadas a concebirlo como medio para el aprendizaje de contenidos o de conductas socialmente aceptadas (como lavarse las manos, formar filas, separar según género, agradecer o saludar), especialmente en los contextos urbanos. Tercero, en tanto método didáctico, el juego es la principal herramienta de las instituciones sociales ligadas a la infancia. Mientras que, por casos masivos y masificadores, los diseños curriculares se sirven explícitamente de los juegos como propuesta educativa/formativa, los medios de comu-

nicación usan actividades lúdicas como mecanismo de interacción entre el público y la pantalla. En síntesis, los sentidos históricos dominantes que los medios de comunicación masivos y los diseños curriculares prescriben sobre el “juego infantil” refieren a modos de sociabilidad que infantilizan al juego y a los jugadores, al mismo tiempo que lo dimensionan como herramienta útil.

Indagar sobre la relación entre juego e infancias entraña contemplar la posibilidad de que sea pensada desde diversas aristas epistemo-metodológicas. Ello a sabiendas de que, justamente, pensar representaciones en niños y sentidos sobre los juegos conlleva una serie de dificultades a evitar. Sin pretender con esto sortearlas todas, entendemos que el camino conduce a combinar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, y diversas herramientas de análisis.

Nos gustaría alertar sobre algunos aspectos de dos de las técnicas de recolección de datos más utilizadas para este tipo de investigaciones: las entrevistas y las observaciones. Partimos por entender que es clave el punto de vista de los propios jugadores; de allí que sostengamos como hipótesis que los jugadores, en cualquiera de sus dimensiones, pueden diferenciar el “jugar por jugar” y el “juego formativo/educativo”. De este modo, contra cierta tendencia a pensar en los niños como actores pasivos, entendemos que los niños son sujetos activos, capaces de identificar diferentes prácticas en función de los contextos y de los actores que las proponen. A su vez, este reconocimiento no se basa únicamente en un posicionamiento teórico sino también práctico: para acceder al punto de vista de los jugadores es preciso abordar tanto sus reflexiones como los objetos involucrados en estas prácticas y los escenarios o

contextos que enmarcan estas acciones (Brougère, 2003).⁷

Estas consideraciones metodológicas pretenden, sin universalizar el objeto, mostrar las relaciones particulares que se construyen entre los componentes de una constelación de elementos que escapan a lo estrictamente asociado al entramado juego-infancia//sociedad-utilidad. Sin intentar cerrar el campo, estas líneas procuran socializar una propuesta metodológica que interpela dimensiones naturalizadas, haciendo emerger de los intersticios de las relaciones que se dan en dicho entramado, significaciones que ayuden a comprender qué sentidos dominantes se ponen *en juego* en las actividades lúdicas en las infancias contemporáneas.

Consideraciones finales

El recorrido que hemos desarrollado en las páginas previas se vincula con una serie de posicionamientos teóricos y metodológicos. Las infancias, como sujetos de derecho pasibles de ser escuchadas y respetadas, *merecen* ser indagadas desde y hacia un arco de reflexiones que las ubiquen como engranajes claves del mundo social.

La propuesta que presentamos se vincula con la preocupación que atraviesa nuestro trabajo investigativo cotidiano, que consiste en analizar las apropiaciones utilitarias del juego por parte de diferentes agentes contemporáneos. “Jugar a lavarse las manos”, por caso, no es *apenas* un juego, por llamarlo así: más allá de la condición mimética, lavarse las manos es una acción vinculada con la higiene

⁷ Sin pretender prescribir, partimos de concebir que las entrevistas con niños debieran ser semiestructuradas, desarrolladas en un ambiente familiar y de a pares o en pequeños grupos. A su vez, dado que se trabaja con niños y niñas, resulta clave como aspecto ético el consentimiento informado que deberán firmar los adultos responsables, con el objetivo de proteger la información recabada y el anonimato de los menores.

personal, aunque diversas instituciones modernas, como la escuela, se empeñen en hacer del juego un recurso didáctico para aquello. La pregunta que intentamos desplegar es: ¿qué ocurre con el entramado social que acepta, por acción u omisión, una serie de afirmaciones que vinculan al juego con la utilidad, sin problematizarlo? Una posible (aunque contingente) respuesta a este interrogante la encontramos en las formas en las que el juego ha sido asociado a la pérdida de tiempo y a la no-productividad.

Nos proponemos con este despliegue incentivar posibles líneas que indaguen sobre el campo del juego desde las ciencias sociales, problematizando y construyendo una mirada crítica sobre prácticas y representaciones naturalizadas. Entendiendo que la naturalización es una operación ideológica (a través de la cual se presenta como “esperable” o “habitual” una serie más o menos compleja de conductas, prácticas y representaciones), la clave de nuestra propuesta radica en un doble movimiento desnaturalizador: por un lado, para favorecer el aprendizaje de variados tipos de conocimientos y, por el otro, para reubicar al juego en un espacio productivo y complejo, en y desde el que puedan desplegarse las potencialidades que niños y niñas le adjudican para su socialización.

El juego, como elemento clave de la cultura, es nuestra llave de análisis. Ubicarlo como práctica fundante de lo social es nuestra apuesta. Precisamente, es hacia allá donde sugerimos que se enfoquen investigaciones que aborden estos objetos en el marco del campo que los contiene.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. (1989). *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. & Passeron, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Brougère, G. (2013). “El niño y la cultura lúdica”. En: *Lúdicamente*, N° 2.
- Buckingham, D. (2011). *The material child. Growing up in a consumer culture*, Polity Press, London.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Buenos Aires.
- Cassell, J. & Jenkins, H. (2000). *From Barbie to Mortal Kombat*, MIT Press, Boston.
- Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*, Capital Intelectual, Buenos Aires.
- Duek, C. & Enriz, N. (2016). “Juegos tradicionales y nuevas tecnologías: Continuidades y apropiaciones”, En: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, N° 16.
- Duek, C. & Galak, E. (2016). “Prácticas y representaciones sobre el juego y las infancias contemporáneas”. Proyecto PICT Agencia, Argentina, 2016-2019.
- Enriz, N. (2006). “¿De qué chicos hablamos?”, Ponencia presentada en VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Salta.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*, La Piqueta, Madrid.
- Galak, E. (2012). “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina”. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*, Emecé, Buenos Aires.
- Kafai, Y., Heeter, C., Denner, J, Sun, J. (eds.) (2008). *Beyond Barbie and Mortal Kombat*, MIT Press, Boston.
- Linn, S. (2004). *Consuming Kids. The hostile takeover of childhood*, New Press, New York.
- Malajovich, A. & Windler, R. (2000). *Diseño curricular para la educación inicial. Marco general*. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Martín-Barbero, J. (2003). “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”. En: Morduchowicz, R. (comp.), *Comunicación, medios y educación*, Octaedro, Barcelona.
- Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Paidós, Barcelona.
- Nunes, A. (2003). “Brincando de ser criança, contribuições da etnologia brasileira à antropologia da infância”. Tesis de Doctorado. Universidade de São Paulo, San Pablo.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.

Schoor, J. (2006). *Nacidos para comprar*, Paidós, Barcelona.

Thompson, E. (1995). *Cuestiones en común*, Crítica, Barcelona.

Vaz, A. (2015). “Juegos y deportes. Desafíos para la Educación Física”. En: Galak, E. & Gambarotta, E. (eds.), *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*, Biblos, Buenos Aires.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México.