
EL JUEGO DE LOS NIÑOS EN TRANSICIÓN

Gloria E. Briceño Alcaraz

En esta época de fin de siglo y de inicio de milenio cuando hay más preguntas que respuestas sobre los logros de la ciencia y de la tecnología, pero especialmente sobre la convivencia social y la transformación de los valores humanos y culturales, es necesario hacer un alto para reflexionar sobre el impacto que los vertiginosos cambios de la sociedad moderna tienen en el desarrollo psicológico y social de los niños. Después de todo, son los niños los que construirán la sociedad del “mañana”, sociedad que ya está aquí.

Estos cambios se diría que impactan de manera distinta a los niños y las niñas en su proceso de socialización y, requieren para su mejor comprensión, de enfoques no nada más psicológicos, sino también sociales, antropológicos y educativos.

El presente artículo intenta ampliar la perspectiva psicológica e incursiona en el campo de las relaciones de género y de cómo esta variable, mucho tiempo ignorada por los estudios psicológicos, incide en la manifestación del juego infantil. Asimismo, se hace una reflexión sobre la manera en la que los modelos familiares y sociales influyen para la conformación de la identidad del niño(a) desde el juego.

Inicialmente se abordarán los aspectos culturales y sociales del contexto más próximo de los niños(as), es decir, de su “nicho” de desarrollo, así como de las expectativas de los padres hacia la educación de los hijos y hacia el juego. Posteriormente se analizarán diversos pasajes del juego de los niños y sus modalidades.

¿Por qué el Juego?

Una de las mejores maneras para indagar la forma en la que los niños están asimilando e interiorizando los cambios de su entorno cultural es a través de su propio juego.

Si bien es cierto que el juego responde por principio a una necesidad afectiva del individuo que da cauce a sus deseos irrealizables e imposterables (sobre todo en la etapa infantil),¹ también es, como lo señaló L.S. Vygotsky,² la respuesta a una necesidad social y colectiva.

De ahí que el juego y la cultura sean inseparables, pues es al interior del grupo cultural y de sus actividades sociales donde el juego adquiere sentido y alcanza su finalidad. Para el historiador Huizinga el juego está unido de manera fundamental al ser humano, ya que es una "categoría vital absolutamente primaria" de la vida y como tal es el origen y sustento de la cultura humana (Huizinga:1995,14).

Sería interesante preguntarnos entonces sobre el tipo de juego que la sociedad actual incentiva en los niños y con qué finalidad se realiza. Es decir, a qué y cómo juegan los niños de nuestra sociedad hoy en día. ¿Existen diferencias notables entre el juego actual y el que nuestra generación practicaba? ¿Juegan los niños igual que las niñas? Pero, quizás lo más importante: ¿Son los padres conscientes del modelo (papel social) que proyectan a sus hijos y los que, por otra parte, ofrecen los medios de comunicación?³

Para abordar estas interrogantes me basaré en los resultados de la investigación etnográfica sobre el juego preescolar que realicé en la ciudad de Guadalajara.⁴ Habría que explicar que, dada la amplitud de la investigación, me enfocaré únicamente a lo relevante del grupo denominado: "Paseos del Sol". La selección obedece a que en ese grupo de niños (as) se concentran las tendencias de juego más representativas de la clase media, sin ignorar, por supuesto, que la sociedad mexicana es culturalmente más compleja y que por lo tanto, no se deben extrapolar los resultados.

El "nicho"

El "nicho"⁵ se refiere al microambiente físico, social y cultural en el que el niño (a) se desarrolla, es decir, representan las costumbres, comportamientos, creencias y valores que los adultos tienen en torno a la crianza infantil.

La característica más sobresaliente del *nicho* de los niños de clase media lo representa la "individualización" de su espacio físico y social. Este niño(a) se diría que se ha apropiado de un lugar especial en el hogar, empezando porque sus recámaras están como sacadas de los cuentos de Walt Disney: los cobertores, cuadros, figuras o muñecos nos recuerdan hasta la obsesión, que ahí habita un(a) niño (a). En muchos casos, inclusive, la televisión forma parte del mobiliario infantil, que así se convierte en la "niñera virtual" y compañera de la intimidad del(a) niño (a). El niño en nuestra sociedad tiene pues, un estilo de vida propio en el hogar que contrasta por otra parte, con la disciplina a que lo someten los horarios y espacios reglamentados por los adultos.

Es curioso ese contraste, ya que aunque el niño ha logrado apropiarse de un espacio físico y pareciera por ello ser más tomado en cuenta por los adultos, la reglamentación a la que es sujeto en espacio y acción ("no hagas esto", "no te metas ahí", etc.) dentro de la casa, lo separa de la esfera privada de los adultos. Se diría que bajo el mismo techo, los niños siguen resultando para los padres unos seres extraños con los que muchas veces no se sabe cómo convivir y qué hacer, mas que, quizás, programarlos con actividades variadas para mantenerlos "ocupados".

Tal programación de la vida infantil (que incluye además el ámbito escolar) expone al niño desde temprana edad a fuertes presiones y demandas provenientes de su medio social (competitividad, demostración de logros escolares, buen comportamiento y limpieza personal). Demandas que están basadas en los valores de una sociedad competitiva e individualista que considera vital inculcar desde la niñez el afán de logro.

Resulta paradójico que el estatus de privilegio que recibe el(a) niño(a) de clase media por su natural adscripción a la misma, representa de igual manera una carga pesada ya desde esa edad, pues conlleva las demandas y altas expectativas de la familia y del grupo social. Si por una parte, ese estatus de privilegio le posibilita de entrada las mejores oportunidades en la sociedad, por otra, le enfrenta a un mundo de imposiciones tempranas que se materializan por medio de la disciplina, ésa "maquinaria de control" a la que alude Foucault:

Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno a los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta.

Así pues, los niños de clase media están sometidos por los padres a una vigilancia disciplinaria constante, de la que no pueden fácilmente

escapar ya que abarca su espacio físico, su tiempo y hasta su propio cuerpo.

Expectativas y actitudes de los padres hacia los hijos

Es notable la importancia que adquiere el(a) hijo(a) en las familias de clase media como centro de la constelación familiar, lo cual se manifiesta en el cuidado y las expectativas que proyectan los padres sobre los hijos. Entre esas expectativas se encuentran, de manera sobresaliente, la conservación de los valores familiares y la formación escolar; he aquí la opinión de una madre al respecto:

...lo que quisiera que aprendieran desde ahorita es el respeto, a ellos y a los demás... y que sepan o aprendan que hay un núcleo familiar, me interesa mucho esto para que ellos puedan hacer otra familia, que haya unión...

El valor que le atribuyen a la escuela es considerable en comparación con otro tipo de familias, lo cual queda de manifiesto por la temprana edad en que inician los niños la educación preescolar.⁷ Detrás de esta práctica se encuentra la creencia de que la escuela es el "camino" para destacar en la sociedad.

Es interesante observar que mientras al niño de clase media se le inculca desde pequeño el valor del logro personal a través de las actividades escolares formales y a desarrollar una actitud competitiva e individualista, en las familias con tradiciones culturales muy arraigadas, los mixtecos en este caso, se fomentan por el contrario los valores y actitudes de cohesión y solidaridad con el grupo social.⁸

Los padres y el juego de sus hijos

Es de llamar la atención que aunque las madres favorecen el juego de sus hijos(as) de varias maneras, tienden igualmente a reglamentarlo y asignar horarios preestablecidos para que no interrumpan sus tareas. Aquí lo importante es el cumplimiento escolar y el juego pasa a un segundo término.

Es interesante destacar aquí que la influencia de los padres en el juego de los hijos sigue siendo decisiva para mantener los roles sociales tradicionales correspondientes al género del niño(a). Esto se observa claramente tanto en los juguetes que se les regala como en los juegos que se propician: a las niñas se les proporcionan juguetes con los que pueden jugar a "las comiditas" y muñecas para jugar a "la mamá",

mientras que a los niños por el contrario armas, espadas, pelotas de fútbol o capas:

...Yo veo que Mariana no es de las que agarra y dice 'ay, mamá yo voy a jugar con la tierra' y que haga un molito o que 'voy a agarrar las hojitas', tampoco... ella juega de otra forma pues, que a la bicicleta, ya no llama la atención hacer esas cosas, y muchas veces yo le digo 'a ver, vamos a jugar a la tiendita', pero no, no le hizo caso... Mariana tiene una cocinita y le digo 'a ver, vamos a jugar con la cocinita:hágame ahora una pizza', pero como que no sabe, ni lavar los trastes, se aburre... mejor quiere jugar a la bicicleta y salirse... antes no era de que agarrabas a una Barbie y la peinabas, sino que agarrabas un rebozo o un trapo y ése era el bebé...

La misma mamá:

... Rodrigo lo mismo, él agarra una espada o el arco porque es Robin Hood o Batman, pero él solito, dentro de la casa, pero juega más que Mariana, desde que llega de la escuela empieza a jugar: que al rato es el de la 'guerra de las galaxias', que al rato es el 'Power Ranger', luego otra vez Batman y así...

Por lo que toca a la limpieza, las madres también varían su actitud de acuerdo al género del niño: a las niñas se les exige una apariencia acicalada y un mejor comportamiento, mientras que al niño se le permite que se arrastre, se despeine o que juegue con tierra:

...Yo con Marissa soy muy exagerada. No me gusta que se ensucie mucho, luego 'no agarres ahí' y esto y lo otro. Yo tenía toda la libertad del mundo pero ahora no me gusta que Marissa lo haga...

A pesar de esa actitud conservadora de las madres, las niñas manifiestan, curiosamente, una voluntad propia e individualista al rehusar el juego tradicional que sugiere la madre y prefieren el juego de la calle con el resto de los niños, como en el caso de Mariana, del ejemplo anterior.

Es notable por otra parte, la manera en la que los niños integran en sus pasatiempos y juegos las actividades relacionadas con la escuela, a diferencia de lo narrado por las madres de sus propios juegos. Eso puede indicar de alguna forma la importancia que ha cobrado la escuela en el seno familiar. Otra mamá comenta al respecto:

...Sergio y Rodrigo dibujan mucho y recortan también. Podría decir que el 80% se la pasan recortando y dibujando los trabajitos que traen de la escuela... cuando están dentro de la casa, en eso se entretienen más...

Hay al parecer ciertas actividades lúdicas que los niños prefieren dependiendo de la compañía, es decir, si están solos prefieren jugar con materiales escolares: recortar, colorear, memorama; pero si invitan a

otro niño (a), entonces emplean los juguetes tradicionales y “revuelven” el cuarto:

Mariana juega (sola) al memorama o agarra sus crayolas y se pone a dibujar, le gusta mucho, o se pone a ver la televisión, porque ves su cuarto lleno de juguetes pero no los agarra... sólo cuando viene una niña, entonces sí deshace el cuarto.. Mariana necesita estar con alguien y Rodrigo no... entre ellos no les gusta jugar.

Resulta interesante ver de qué manera el juego que las madres realizaron en su infancia difiere al de sus hijos(as), sobre todo en lo que se refiere a los juguetes y al número de participantes. Cuando las madres eran niñas jugaban con un grupo más amplio de amigos. Se reunían invariablemente los vecinos, primos de diferentes edades y los hermanos. El material y los “juguetes” que empleaban eran sencillos y de materiales naturales: hojas de árboles, tierra, piedritas, muñecas de trapo, cartón o plástico duro, trastecitos de barro, etc.

...como que ahora (los niños) son más egoístas... nosotros no éramos así, ni teníamos tantos juguetes como ellas (se refiere a su hija y amiguitas), tenías una o dos muñecas de esas de hule duro, pero nada más... Yo jugaba con mis primas, nos hacían las muñecas de trapo, así nos íbamos a una lomita y allá jugábamos que a los trastecitos, juntábamos pastito y pedacitos de madera... nos íbamos a montar a caballo, nos bañábamos en el río... jugábamos a la lotería... ellas juegan con muñecas, pelota o bicicleta cuando están fuera de la casa.

Los niños y el juego

Los niños(as) que participaron en este estudio fueron: Rodrigo R. (5.7 años), Mariana (5.2 años), Sergio (4 años), Marissa (3.10) y Rodrigo (3.3). De ellos, sólo Mariana y el pequeño Rodrigo, son hermanos, el resto son vecinos de la colonia.

Por principio cabe destacar que mientras los niños mostraron preferencia por cuatro tipos de juegos (de *construcción*, de *escenificación con objetos*, de *escenificación con personaje* y de *ejercicio*),⁹ las niñas mostraron una dinámica de juego diferente, tanto por el tipo de juego elegido como por la interacción verbal desplegada durante éstos.

Se puede decir además, que las preferencias de las niñas fueron proporcionalmente inversas a las de los niños según el tipo de juego. Es decir, en el caso del juego de *construcción* preferido por los niños, las niñas no manifestaron interés por esta actividad lúdica. Por el contrario, éstas mostraron una gran inclinación hacia el juego *protagonizado*,

mientras que en los niños se registraron tan sólo dos breves episodios de éste juego.

A continuación se describe una secuencia del juego de construcción:

Sergio comienza a construir una pequeña torre con los bloques más chicos, al pretender poner otro bloque en la cima se derriba la construcción, lanza una exclamación de enfado, pero inmediatamente reinicia con suma paciencia una nueva construcción.

El juego de *construcción* implica, como vemos, ciertas destrezas para el ensamblado, colocación de piezas y equilibrio, según lo que se quiera realizar. Por el contrario, en el juego de *escenificación con objeto y personaje* no se trata de una destreza en particular, sino de dirigir las acciones de personajes o de objetos como si éstos tuvieran vida propia. A continuación un ejemplo de uno y otro caso:

1. Rodri (el pequeño) manipula varios juguetes, finalmente se queda con un carrito y lo hace pasar sobre la torre de cubos que está esparcida en el piso.
2. Rodrigo coge un monito e intenta colocarle una pequeña espada en la mano, luego lo deja y lo intenta con otro... después coge a ambos y hace como si se pelearan entre sí, al mismo tiempo hace ruidos con la boca que simulan la pelea.

En el juego de *ejercicio* las pautas de juego se vuelven muy repetitivas, hay marcada competencia entre los participantes y se presta más atención a las reglas del juego, especialmente por parte de Rodrigo que es el mayor y por lo tanto, el que tiene más habilidad en el manejo de la pelota. Aunque las reglas no son explícitas, Sergio y Rodri se confabulan para quitarle el balón a Rodrigo; el juego se torna entonces en una especie de *persecución -huida*¹⁰ que incrementa la emoción de los niños:

Sergio corre tras el balón para quitárselo a Rodrigo, pero al no poder hacerlo lo coge con las manos. Después toma aliento y da indicaciones a los otros dos para que se coloquen en sus posiciones, con un puntapié trata de lanzar la pelota pero no lo consigue, vuelve a coger la pelota con las manos y tira, esta vez lo logra. Rodrigo recupera rápidamente el balón y ya no lo suelta, mientras que Rodri lo persigue para conseguir el balón... y así sucesivamente.

Volviendo con las niñas, comentábamos que sobresalió marcadamente el juego *protagonizado*. Además de la frecuencia con la que se presentó, llama la atención la duración de este tipo de juego (hasta 8 se-

cuencias continuas). A continuación algunas observaciones de una sesión:

(Secuencia 1) Mariana y Marissa están de pie al lado de la cama sobre la que han colocado algunos juguetes. Mariana parece muy activa y hace como si pone la mesa, saca de uno por uno los trastecitos: platos, vasos, lo hace con cierta elegancia y cuidado a la vez que platica con Marissa. Una vez que termina, revisa como quedó todo y agrega una cucharita. Marissa se concreta a mirar las acciones de Mariana y asiente de vez en cuando, después –quizás un poco cansada de eso– se mete a la cuna de su muñeco.

(Secuencia 3) Mariana va hacia donde está una carreola, sienta al “bebé” al tiempo que ella y Marissa se ponen de acuerdo en lo que a continuación van a realizar. Marissa, por su parte, coge otro muñeco e imitando a Mariana lo mete a otra carreola, luego hacen como si platicaran alegremente mientras pasean a sus “bebés”.

(Secuencia 4) Mariana regresa a los trastecitos, hace como si preparara un pastel (dice que es un “pastel”), mezcla los ingredientes, y al terminar le ofrece el plato. Después decide preparar otro y ahí lo deja; acto seguido, al ver que Marissa se vuelve a meter a la cunita, le propone a ésta que hagan las invitaciones para una fiesta y sacan los cuadernos para ponerse a escribir sobre la cama.

En esta sesión que consta de siete secuencias, se interpretaron los papeles de la mamá “anfitriona” que pone la mesa para los invitados y la mamá que pasea a sus bebés. Resulta evidente que la niña mayor (Mariana) es la que dirige en todo momento la dinámica del juego y –a la vez– la que toma los roles protagónicos, mientras que Marissa se concreta a colaborar y hace las veces de “público”, rol nada despreciable ya que sin éste, no existiría el actor principal.

El tema de la “mamá” con los bebés fue recurrente en los juegos de las niñas: los llevaban a pasear como en el ejemplo anterior, los dormían, los regañaban, etc. Así, también se observó como tema preferido el de la “maestra y la alumna” en el que las niñas emplearon los materiales de trabajo utilizados en la escuela:

(Secuencia 1) Las niñas están en la recámara y han colocado un pizarrón grande sobre la pared. Sentadas sobre el suelo empiezan a hacer trazos en él. Mariana intenta trazar o escribir con un marcador algo que no se alcanza a distinguir; a su lado se encuentra Marissa, quien

dé su bolsita escolar saca un trapo y limpia repetidamente la superficie del pizarrón, luego dirige una mirada rápida a lo que hace Mariana.

Este juego se extiende seis secuencias más; en él vemos como las acciones parecieran desarrollarse con gran naturalidad y fluidez no obstante la poca comunicación verbal entre las niñas, lo que nos hace pensar que es un juego muy conocido entre ellas y que el "guión" se lo saben de memoria, pero que además, el seguimiento visual –generalmente llevado a cabo por la niña pequeña– juega un papel fundamental en la coordinación de las acciones. Más adelante (en la secuencia 3), cuando parecía que se terminaba el juego y las niñas empezaban a guardar sus cosas, con sorpresa vi que no fue así, ya que después de unos instantes, Marissa comenzó nuevamente a sacar los útiles escolares para repetir las actividades (sacar el trapo de la bolsa y limpiar el pizarrón, luego los marcadores) significando con ello que empezaba otro día de "clases".

Según mis observaciones, la "repetición" que vemos en las pautas de juego protagonizado de las niñas (os) – cuando juegan con lo mismo y a lo mismo– obedece a un intento por recrear la acción lo mejor posible, añadiéndole además elementos que la enriquecen y la "hacen" diferente de la acción original observada. En este sentido, no se trata de una mera repetición o inclusive de una simple imitación, sino más bien de un acto creativo y de construcción individual que le supone al niño (a) un considerable esfuerzo y ejercitación de habilidades.

Es notable, por otra parte, la gran satisfacción en las niñas por ciertas acciones como guardar el material en la cajita, doblar el trapo y luego volver a sacar una por una las cosas. Ese "guardar-sacar" me recuerda la pauta repetitiva observadas en las niñas mixtecas al "taparse-destaparse" cuando jugaban a la "casita". Pareciera que esas acciones repetitivas y un tanto ritualistas van llevando progresivamente a los niños a un tono emocional más alto hasta alcanzar el clímax.

Por otra parte y desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, esas mismas pautas podrían significar conductas de exploración en torno a la reversibilidad y posibilidades de transformación de un material o fenómeno aparentemente tan sencillo como abrir-cerrar, doblar-desdoblar, taparse-destaparse, subir-bajar.

Un ejemplo de estas pautas:

(Secuencias 4-5) Ambas niñas platican amigablemente mientras Marissa continúa con la tarea interminable de guardar sus cosas; parece que disfruta enormemente haciéndolo: extiende el trapo y lo

dobla cuidadosamente en varias partes, luego lo guarda en la bolsa, también coge los marcadores y los mete en la caja. Por su parte, Mariana le ayuda en la tarea: reacomoda los marcadores en la cajita y luego la cierra cuidadosamente bajo la mirada supervisora de Marissa, que es la dueña de los juguetes. Después las niñas salen del cuarto, pero al poco rato regresan, cogen la caja, se sientan frente al pizarrón y vuelven a sacar los materiales.

El juego mixto de los niños: acuerdos y desacuerdos

El juego mixto de niños y niñas fue en realidad muy escaso en este estudio; la tendencia fue a jugar separadamente, ya que de lo contrario, el juego degeneraba en un combate en el que las madres tenían que intervenir para separar al grupo. Es evidente que hay dificultades para tomar acuerdos en común cuando se da el juego mixto, sin embargo cuando éste se produce, resulta sumamente interesante ver la manera como las niñas lo dirigen e inducen a los niños a participar en el mismo.

A continuación presento algunas secuencias de un juego que se realizó en la calle, en donde además, participaron otros niños vecinos:

(Secuencia 1) Mariana y Chantal forman a los tres niños por orden de estatura. Utilizando un lápiz labial Mariana les pinta la boca estilo payasitos, mientras comenta en tono burlón que a Sergio le pintó "mocos". Después les asignan los papeles: Sergio será "payasito" – quien acepta sin chistar– y a Rodri le dicen que será "conejito", pero éste parece no agradaarle y se niega con un "no, no" rotundo (él quería ser payasito), finalmente le conceden su gusto.

(Secuencia 2) Las niñas parecen estar muy ajetreadas con la preparación de la fiesta, mientras que los niños parecen depender de las instrucciones de ellas, especialmente el pequeño Quique (hermano de Sergio) a quien nadie hace caso. Sergio por su parte exclama: "Ya se! que tal si todo era traje y se lo ponían?" (refiriéndose al traje de payasos); Mariana aprueba la idea y dice: "ustedes se lo ponían, yo voy a recibir a los invitados" y se aleja rápidamente llevando consigo una pequeña muñequita bajo el brazo. Sergio va con Rodri y se agacha para hacer como si le pusiera el traje de payaso desde los pies, Rodri coopera y levanta los pies.

(Secuencia 3) Mariana se aleja del grupo mientras que los niños esperan pacientes las indicaciones... Mariana desde donde está le grita a Sergio: “¡pero todavía no salías!”, luego llama a Chantal (parece que se ponen de acuerdo en algo) y charlan muy emocionadas; después se despiden.

(Secuencia 4) Los niños se muestran cada vez más impacientes, especialmente Sergio, quien demanda claridad en el juego de las niñas y se dirige hacia donde está Mariana para ver qué es lo que pasa. Ésta lo manda de regreso a su lugar y vuelve a llamar a Chantal: “Marilú, acaba de llegar Raúl!” (se refiere a un invitado invisible) y hace como si platicara animadamente con él... cuando llega Chantal se le une a la plática y las niñas sonríen constantemente un tanto nerviosas, de pronto Mariana voltea con su amiguita y exclama: “ay, está guapísimo!”...

En esta sesión observamos algunos papeles protagónicos como el de la “anfitriona” desempeñado por ambas niñas, y otros secundarios, como los “payasos” a cargo de los niños. Como vemos, la dirección del juego corre a cargo de las niñas, específicamente de la mayor (Mariana), mientras que los niños aparecen en un segundo plano un tanto pasivos, siempre a la espera de indicaciones, sobre todo en las secuencias iniciales.

La trama del juego parece ser la “fiesta”, tema preferido de las niñas y por consiguiente elegido por ellas. En estas primeras secuencias llama la atención el juego que las niñas van entretejiendo de manera oculta y casi en clave para los niños. Se diría que ellas realizan su propio juego al interior de un juego aparentemente acordado por todos. También resaltan las diferencias de unos y otras en lo que respecta a la comunicación verbal, ya que mientras a las niñas se les veía tomar acuerdos y expresaban gran emotividad, los niños apenas si se miraban entre sí.

El dominio del juego de las niñas continuó durante siete secuencias; a partir de entonces empezó una fricción entre Sergio y Mariana (líderes de ambos grupos) debido, en parte, al cansancio del primero porque no lo dejaban entrar en acción. Sergio comienza a tomar cada vez más la iniciativa y protagonismo en el juego hasta oponerse abiertamente a Mariana:

(Secuencia 7) Mariana les dice a los niños que ya no se va a llevar a cabo la fiesta y se sube ella y Chantal a la parte posterior de la camioneta de redilas (que pertenece al papá de Sergio). Los niños se

quedan algo confundidos pero luego se suben también a la camioneta siguiendo a Sergio. Mariana trata de ahuyentarlos y amenaza a Sergio: “¡entonces ya no juegas!”, a lo que éste le contesta con un argumento contundente: “¡pues no!, porque esta camioneta no es tuya”.

La táctica de las niñas cambia al ver la determinación de Sergio y deciden astutamente no enfrentarse al niño para poder continuar su juego. Al ver Sergio el efecto de sus acciones en las niñas éste cobra más poder y confianza en el juego, decidiendo al final desviar la trama original a su favor en donde al “rescatar un bolso” que fue robado durante la “fiesta”, él mismo se corona como héroe. Las niñas apenas le dirigen una mirada y continúan su propio juego.

Conclusión

Como hemos visto, el juego realizado por los niños (as) es rico en contrastes si consideramos la variable de género. Mientras los niños tienen una especial predilección por el juego de construcción, escenificación con objetos y ejercicio, las niñas lo hacen por el juego protagonizado. En una primera instancia, esto se pudiera atribuir a que los padres incentivan de manera diferente el juego de sus hijos según el sexo, y que además, les proporcionan diferentes tipos de juguetes a cada uno. Sin embargo, aunque esto puede ser cierto hasta determinado punto, me parece que las niñas tienden a la representación y recreación de los roles sociales que ven en su entorno, manifestando con ello, un gusto especial por el juego de trama que les posibilita la expresión de sus habilidades verbales y emotivas.

La explicación de esta predilección en uno y otro casos, puede estar relacionada con la *proximidad* de los modelos con los cuales se identifican los niños. Es decir, mientras que las niñas tienen a su modelo natural (la madre) más accesible y conocen lo que ella realiza de “primera mano”, los niños tendrían mayores dificultades en identificar las actividades reales del padre por encontrarse éste más alejado de la esfera familiar, o al menos, por no ser el centro de la misma. Ésta podría ser la razón por la cual los niños son más afectos a interpretar (si llegan a realizar juego protagonizado) papeles de “superhéroes” (Batman, Power Ranger) que les refuerzan sus fantasías de poder y omnipotencia pero que no son sacados de la vida cotidiana sino de las tiras de las historietas y de la televisión.

De acuerdo con lo anterior, se diría que es indispensable la proximidad —no sólo física sino emocional— de los modelos sociales en ambos casos para que los niños se identifiquen apropiadamente tanto con los *sujetos reales* como con sus actividades, en vez de que lo hagan con lo que de “segunda mano” encuentren en los medios de comunicación.

Con respecto a las niñas, los roles de “mamá” y de “maestra” fueron de los más recreados en el juego protagonizado. En lo que se refiere al juego de escenificación con “Barbies”, se pensaría que las niñas tienden a identificarse con los modelos de chicas guapas y precoces que la televisión refuerza como imagen de mujer “moderna”, pero curiosamente, no con el rol de madre. Por lo tanto, se pudiera decir que el comportamiento y las fantasías lúdicas de las niñas de clase media oscilan entre estos modelos femeninos tan dispares y contrastantes entre sí que la sociedad actual les ofrece como alternativa a su rol de género.

Pero, las diferencias en la actividad lúdica entre niños y niñas no se limita tan sólo a lo que ambos construyen a partir de sus modelos sociales, accesibles o no, sino también a la manera en la que los niños interactúan entre sí dentro del juego y al manejo del material o juguetes. Los niños por ejemplo, encuentran gran satisfacción en la manipulación de objetos como aviones, monitos (estilo play móvil), carros y grúas; las acciones van acompañadas por lo general de ruidos que emiten con la boca y que intentan simular los motores y golpes. Lo notable es que, a pesar de estar compartiendo el mismo material, los niños tienden a jugar de manera individualista y con muy poca interacción verbal. Este aspecto que no lo observamos en el caso de las niñas, quienes como ya lo mencionamos, mantuvieron de manera constante una mayor comunicación verbal y visual durante el juego.

Otro aspecto que merece la pena destacar fue la presencia de espectadores o de “público” (en ambos grupos) que retroalimentaron de manera importante al personaje central, manteniendo así la “función” o la trama del juego. Este es un papel muy importante para el desarrollo social y cognitivo de los niños más pequeños, ya que así aprenden nuevas habilidades y comportamientos mostrados por los niños mayores y por los adultos.

De acuerdo con el análisis conjunto de las sesiones de juego de los niños(as), se observa con claridad que hay temas que se repiten con cierta regularidad permaneciendo durante algún tiempo como sus predilectos. Por ejemplo, las niñas en una de las sesiones iniciales, jugaron a “escribir” invitaciones para la fiesta, luego, en una sesión posterior, el tema se retomó y la fiesta se llevó a cabo.

Posiblemente los juegos guardan una secuencia entre sí, por lo que se podría decir que el niño(a) no abandona del todo un tema o papel, sino que lo mantiene hasta que, gracias a las repetidas ejecuciones, lo enriquece y finalmente lo transforma. Coincidió, por ello, con la antropóloga Helen B. Schwartzman que considera al juego como una *transformación* simbólica de objetos, roles y acciones más que como una preservación de las formas y pautas sociales (según la creencia tradicional).¹¹

En ese proceso de transformación del juego, el niño (a) participa activamente y construye su propia significación de lo que ve a su alrededor, incorporando elementos de sátira y crítica hacia los modelos sociales. En este sentido, el niño se convierte –quizás por primera vez– en un agente social de cambio.

Hay que mencionar, por último, que a diferencia de sus padres, los niños(as) de este estudio pasaron más tiempo acompañados de la televisión, utilizándola como un distractor de su tiempo de ocio o bien, como una compañía (pues aunque algunas veces no le prestaban atención, la mantuvieron encendida mientras realizaron otras cosas).

La explicación del aumento en el uso del televisor como compañía asidua de la vida infantil puede radicar, por una parte, en la comodidad de los propios padres (así los niños no los molestan) y, por otra, en que así, éstos pueden regular con más efectividad la conducta de los hijos: “si no te portas bien no puedes ver la tele”. Es decir, este medio es utilizado por los padres como instrumento de control eficaz de la conducta infantil.

Finalmente, se puede decir que el niño(a) de hoy tiene a su disposición mayor variedad de juguetes y artefactos que lo confinan –cada vez más– a un juego en solitario y lo hacen vivir “virtualmente” una realidad ajena y extraña a la suya. Aunque sus modelos sociales sigan siendo por una parte tradicionales, ellos responden de una manera anticonvencional y eligen roles más audaces (los niños: Power Ranger o Gokú y las niñas: “Barbies”) que son proporcionados generalmente por los medios de comunicación.

Estos niños (as) son, a su corta edad, casi expertos en el manejo de aparatos electrónicos, saben sortear fosas y trampas virtuales en sus programas de Nintendo; quizás la sociedad de fin de siglo los quiere preparar con ello a los nuevos retos del futuro, al gran estrés de las sociedades consumistas y cibernéticas.

Hasta aquí esta idea parece tener cierto sentido, sin embargo, cabría preguntarse ¿cuál es el aspecto humano, ético y verdaderamente lúdico que nuestra cultura y los adultos promueven en los niños(as) de esta ge-

neración?, ¿dónde está ese legado humanista que hace florecer a las culturas? Será acaso que:

“La cultura moderna apenas si se juega y, cuando parece que juega, su juego es falso” (Huizinga, 1995:244).

Si consideramos esta afirmación de Huizinga como válida, ¿podríamos entonces concebir a nuestra cultura como hacedora de juegos artificiales y por lo tanto desprovistos del aspecto humano, lúdico y espontáneo que caracterizó alguna vez a ese homo “ludens?”

Notas y referencias bibliográficas

1. Para Freud (1920) y los psicoanalistas el juego estaba relacionado con el "principio del placer" y los deseos inconscientes del individuo; representaba el medio a través del cual el niño podía satisfacer y dar cauce apropiado a sus deseos reprimidos y a sus miedos.
2. Vygotsky (1934), Elkonin (1980) y Leontjew (1977), consideraban al juego como una práctica social fundamental que impulsa al hombre, de manera constante, al desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales del niño.
3. Se hace referencia especialmente a la televisión y videojuegos.
4. Briceño A. Gloria: "El juego infantil en dos contextos socioculturales: un estudio comparativo", tesis presentada para obtener el grado de maestría en investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Guadalajara, 1998.
5. Concepto creado por S. Harkness y Ch. M. Supper (1984) que da idea del entorno íntimo del niño en su infancia temprana.
6. Michel Foucault (1988) "Los Cuerpos dóciles", en *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México, pp.178.
7. Mientras que los niños de clase media inician el preescolar hacia los tres años, las familias de origen rural o mixtecas del mismo estudio lo hacen hacia los seis.
8. Ver capítulo 3: "Los mixtecos del Ferrocarril", en Briceño A. G. (1998) *El juego infantil en dos contextos socioculturales: un estudio comparativo*. Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara, México.
9. Clasificación normalmente usada para tipificar el juego infantil.
10. Este tipo de juego es reconocido por investigadores como Wegener-Spöh-ring G. con el nombre de Rough-and-tumble Play y hace referencia a los juegos de pelea expresados de manera fantasiosa por los niños.
11. Ver Schwartzman Helen (1978), *Transformations: the Anthropology of Childrens Play*, New York, Plenum Press, pp-330.

Bibliografía

- Briceño, A. Gloria (1998), *El juego infantil en dos contextos socioculturales: un estudio comparativo*, Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara, México.
- Foucault, Michel (1988), "Los cuerpos dóciles", en *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, pp. 137-230.
- Freud, Sigmund (1973), "Más allá del principio del placer" (1920), en S. Freud: *Obras Completas*. III Tomo, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, pp. 2507-2541.

- Harkness, S. y Super, C.M. (1986), "The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture", *International Journal Behavioral Development*, North-Holland, pp. 545-569.
- Huizinga, Johan (1995), *Homo Ludens*. Quinta reimpresión. Madrid, Ed. Alianza/Emecé.
- Linaza, José Luis (1992), "El juego en los niños", en *Psicología evolutiva y educación preescolar*. México, Santillana Editores. Aula XXI, pp. 213-225.
- Mantilla, G. Lucía (1992), *El juego y el jugar: Esquemas socioculturales y prácticas simbólicas*. Tesis de Maestría, El Colegio de Michoacán, México.
- Schwartzman, Helen (1978), *Transformations, the Anthropology of Childrens Play*, New York, Plenum Press.
- Sutton-Smith, B. (1982), "Paradigms of Pretense", en *Play & Culture*. The Association for the Anthropological Study of Play, Inc. N.Y., Leisure Press, pp. 76-83.
- Vygotsky, L.S. (1988), "El papel del juego en el desarrollo del niño", en Lev S. Vygotsky. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Barcelona Editorial Crítica (1º Ed., 1934), Cap. 7, pp. 141-154.