

Llamosas, María Guadalupe

El juego infantil y las desigualdades sociales

Tesis de Licenciatura en Psicología
Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Llamosas, M. G. (2017). *El juego infantil y las desigualdades sociales* [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/juego-infantil-desigualdades-sociales.pdf> [Fecha de consulta:]



Pontificia Universidad Católica Argentina

Santa María de los Buenos Aires

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Licenciatura en Psicología

TRABAJO DE INTEGRACIÓN FINAL

El juego infantil y las desigualdades sociales

ALUMNA: Llamosas, María Guadalupe

REGISTRO: 12 130089 2

DIRECTORA: Fourcade, Helga

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 OBJETIVO GENERAL	4
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 EL JUEGO	5
2.1.1 JUEGO EN EDAD DE ESCOLARIZACIÓN	7
2.1.2 ESPACIOS DE JUEGO	9
2.1.3 JUGUETES.....	10
2.1.4 TIEMPOS DE JUEGO	10
2.1.5 JUEGO Y TECNOLOGÍA.....	11
2.2 CONFIGURACIÓN FAMILIAR	12
2.3 DESIGUALDADES SOCIALES	14
3. METODOLOGÍA.....	17
3.1 DISEÑO	17
3.2 MUESTRA.....	17
3.3 INSTRUMENTOS	18
3.4 PROCEDIMIENTO	19
4. RESULTADOS	20
4.1 MODALIDADES DE JUEGO INFANTIL EN DIFERENTES ESTRATOS SOCIOEDUCATIVOS	21
¿CÓMO ENTIENDEN LOS NIÑOS AL JUEGO?	21
SOBRE EL JUEGO PREFERIDO	22
¿DÓNDE ELIGEN JUGAR LOS NIÑOS?.....	23

SOBRE LOS JUGUETES QUE ELIGEN PARA SU JUEGO COTIDIANO.....	23
SOBRE EL JUEGO EN EL ESPACIO ESCOLAR.....	24
¿CON QUIÉN ELIGEN COMPARTIR EL JUEGO LOS NIÑOS?.....	25
EL JUEGO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	27
4.2 MODALIDADES DE JUEGO INFANTIL EN DIFERENTES	
CONFIGURACIONES FAMILIARES	28
SOBRE LAS ACTIVIDADES Y EL JUEGO EN FAMILIA	28
SOBRE LOS JUGUETES QUE ELIGEN PARA SU JUEGO COTIDIANO.....	30
SOBRE LA SOCIALIZACIÓN	30
EL TIEMPO LIBRE DE LOS NIÑOS	31
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DE LOS NIÑOS	32
SOBRE LOS NIÑOS Y LA TECNOLOGÍA.....	33
4.3 PRINCIPALES DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS	35
5. DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	40
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

1. INTRODUCCIÓN

El juego como tal es inherente al ser humano. Numerosos autores a través de la historia han problematizado y teorizado sobre qué significa jugar en la etapa de la niñez. Se destacan aportes de ambientes sociológicos (tales como Huizinga, Duek, Sarlé) y aportes de la Psicología (Anna Freud, Klein, Winnicott, Aberastury, Vygotski). Sin embargo, es un tema inagotable del que se sigue, y probablemente se seguirá discutiendo.

En términos generales, puede definirse al juego tomando los aportes de Huizinga (2007) que lo presenta como una actividad elegida de manera libre, que se encuentra fuera de la vida corriente, que absorbe por completo a quien lo juega, se practica sin ningún otro interés más que el jugar, es decir, constituye un fin en sí mismo, es el jugar por el jugar, y se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales, además de encontrarse ordenado por reglas que deben cumplirse, aunque estas también son libremente aceptadas.

El entendimiento de a qué se denomina cuando se habla del jugar, sin embargo, no responde a una postura teórica particular, sino que depende de cómo se interprete la acción lúdica teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarque (Sarlé, 2008). Así, se estima necesario conocer el tiempo, lugar y las condiciones actuales que refieren al jugar en la actualidad para entonces poder adentrarse en la multiplicidad de contextos que existen dentro de este marco general.

Jugar es una forma de comunicación de los niños, es una manera de conocer y explorar la realidad y los límites. También resulta de utilidad en las psicoterapias para conocer el mundo interior del infante. El juego permite al niño relacionarse con otros, brinda una forma única de conocer al infante, habilita a elaborar situaciones, educa al niño, facilita el desarrollo de ciertas habilidades, colabora con el proceso de socialización, favorece el desarrollo integral en la niñez, entre muchas otras ventajas.

El juego no se origina solamente por la iniciativa del niño, sino que, para que pueda darse realmente, precisa de ciertas condiciones propicias para el desarrollo del mismo. Öfele (2014) sostiene que en la infancia habría tres pilares que proporcionan un sano crecimiento del niño, estos son: el juego, la ternura y el encuentro. La propuesta de la autora es que estos tres pilares están unidos entre sí, uno perdería sentido sin la existencia del otro, lo que daría cuenta de la necesidad de contar con circunstancias favorables a

nivel contextual para que estos tres elementos se presenten en la infancia, y así, entonces, pueda desarrollarse el juego.

La importancia de jugar queda, además, remarcada en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (2006), en donde se reconoce el derecho del niño tanto al descanso como también al esparcimiento, incluyendo aquí el juego y las actividades recreativas adecuadas para su edad. También en la ley 26.061 (2005) en la que se habla puntualmente de la necesidad de garantizar el derecho de niños, niñas y adolescentes al juego, recreación y actividades propias del esparcimiento.

Es conocida la relevancia que tiene el tema y cómo el juego afecta al desarrollo de los niños en la totalidad de la sociedad. Algunos estudios demuestran que el juego no cumple únicamente una función adaptativa de recrear situaciones adultas en la infancia, sino que tiene un valor intrínseco (Lester y Russell, 2011). Por medio del juego, los niños adquieren mayor flexibilidad física y emocional además de modular sus primeros patrones de comportamiento. Sin embargo, poco se ha escrito con respecto a las diferencias sociales, culturales y educativas en relación a la temática. Se considera, entonces, que hay una necesidad de profundizar en el tema.

En una publicación del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia de la Universidad Católica Argentina (2015), se describe la problemática exponiendo la necesidad de cuestionarse sobre de las oportunidades reales que tienen los infantes para las actividades de recreación de forma física, como podría ser el juego, tanto en sus hogares como así también en las escuelas. Se piensa que estas oportunidades no se dan igualitariamente, y por lo tanto, se concibe la idea de que, si bien el juego infantil se da como fenómeno propio de todos los niños, el mismo podría no tener idénticas características o modalidades. Habría, de este modo, una gran heterogeneidad tanto en la expresión del mismo como así también en su valor comunicacional.

Como elementos para tener en cuenta, el presente trabajo se pregunta cómo son las modalidades de juego infantil en los niños de diferentes estratos socioeducativos y en las diferentes configuraciones familiares. También se cuestiona cuáles serían las semejanzas y diferencias en el juego infantil teniendo en cuenta los estratos socioeducativos más favorecidos y los más vulnerables.

Desde este lugar es que el presente trabajo adquiere su relevancia y se propone el estudio del juego en la infancia, en niños y niñas de 6 a 8 años, teniendo en cuenta las

desigualdades sociales y educativas que atraviesan en la actualidad al Área Metropolitana de Buenos Aires. El estudio parte de la recolección de datos provenientes de la perspectiva de los mismos participantes, estando dentro de las metodologías empíricas cualitativas de investigación, con el fin de obtener un conocimiento más acabado del que se encuentra en la literatura.

Se propuso poder recabar la información dándoles la oportunidad a los niños de que puedan manifestar libremente sus ideas. Resulta necesario confiar en los niños, cederles la palabra, creando un espacio propicio para que puedan expresarse (Tonucci, 2016).

1.1 OBJETIVO GENERAL

Explorar las modalidades de juego infantil en niños y niñas de 6 a 8 años, de diferentes estratos socioeducativos y configuraciones familiares.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Comparar las modalidades de juego infantil de niños y niñas en diferentes estratos socioeducativos.
2. Observar y describir las modalidades de juego infantil de niños y niñas en diferentes configuraciones familiares.
3. Identificar las principales diferencias y semejanzas en el juego de los niños y niñas en diferentes estratos y configuraciones familiares.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo son las modalidades de juego infantil en niños y niñas de diferentes estratos socioeducativos?

¿Cómo son las modalidades de juego infantil en las diferentes configuraciones familiares?

¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en el juego infantil de niños y niñas de 6 a 8 años de estratos socioeducativos más favorecidos en contraste con los más vulnerables?

2. MARCO TEÓRICO

Se presentan a continuación algunos acercamientos al concepto de juego. Se tienen en cuenta los aspectos que se consideran de mayor relevancia para los niños de 6 a 8 años -se señala que en este trabajo siempre que se haga referencia al “niño” se hace alusión a ambos géneros, es decir, niños y niñas-. Así, se exponen definiciones del mismo, y acercamientos teóricos en torno a la realidad de las configuraciones familiares actuales y al concepto de desigualdades socioeducativas con los desafíos que implican.

2.1 EL JUEGO

Una aproximación a la temática del juego supone comprender que no es algo plausible de ser abordado a modo de sustantivo, el juego, sino más bien como verbo, *el jugar* (Winnicott, 1996). Esta diferenciación permite ir más allá del contenido conceptual del juego como tal, para poder adentrarse en una realidad más compleja, que conlleva implicarse en el mundo del niño, observarlo y llevar adelante una tarea más comprometida.

En este sentido, también se considera relevante tener presentes otros aspectos, tales como la cultura, el contexto socioeconómico en el cual la persona está inserta, el nivel educativo tanto familiar como personal, la configuración de la familia, los condicionamientos y las posibilidades que inciden en el sujeto, entre muchos otros factores. La dimensión lúdica no puede ser considerada únicamente teniendo como centro de atención al niño en el tiempo y espacio determinados en los que juega, sino que este jugar se encuentra atravesado por numerosos factores.

Desde un enfoque sociológico, Duek (2012) afirma que el juego no consiste únicamente en la actividad lúdica en sí, sino que también representa un espacio en el que múltiples aspectos se encuentran: la historia de cada uno, su educación, y el área relacional. De esta forma, plantea la necesidad de problematizarlo y poder comprender al mismo a la luz de los tiempos contemporáneos.

Resulta, entonces, importante definir qué es el juego. Winnicott (1996) enuncia que es la zona en donde el niño elabora los elementos internos y externos de su realidad. El autor plantea la existencia de un tiempo y lugar determinados en esta acción, y señala que la esfera en la cual se desarrolla el mismo no pertenece al adentro ni tampoco al afuera,

es decir, no forma parte del Yo, lo que es propio de uno, ni del No-Yo, aquello que la persona ha identificado como diferente y externo a sí mismo.

En sus palabras, Winnicott (1996) expone:

Esa zona de juego no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior. En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior (p. 76).

Vygotski (2009), por otro lado, sostiene que el niño prescinde de lo que ve en el momento del juego, es decir, actúa trascendiendo aquello que ve en el plano concreto y material.

En esta definición, con un marcado acento en el desarrollo de habilidades psíquicas, se tiene en cuenta la separación del niño del campo visual en relación a los significados que se le otorgan a esta realidad. Si bien el niño cuando imagina tiene ciertos límites en esta actividad y reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria -por ejemplo: jugar a ser mamá conlleva respetar las reglas implícitas de cómo debería comportarse una madre-, es cierto que, a partir de la edad preescolar, en el juego se separan los pensamientos e ideas de aquello que está más ligado con los objetos concretos, como utilizar una madera imaginando que esta es una muñeca (Vygotsky, 2009). Esto advierte acerca de una capacidad propia de los niños mayores de tres años, que es la imaginación, y permite adentrarse en un aspecto importante de la temática que tiene que ver con los beneficios y el crecimiento que trae como consecuencia el juego infantil.

El jugar expone al infante a situaciones favorecedoras para su crecimiento. Este desarrollo comprende áreas relacionadas con lo físico y orgánico, y otras más ligadas a un crecimiento cognoscitivo, emocional y social. Papalia, Wendkos Olds y Feldman (2009) afirman que, por medio del juego, los niños tienen la capacidad de desarrollarse y crecer, ya que, por un lado, despliegan las habilidades relacionadas con lo corpóreo: musculatura, coordinación de movimientos, dominio corporal; y, por el otro, son capaces de descubrir el mundo, adquirir destrezas nuevas y aprender a usarlas para alcanzar sus objetivos. Sumado a esto, otra ventaja que otorga el mismo tiene que ver con la

oportunidad de desenvolverse en diferentes roles, lidiando también con emociones complejas y conflictivas a la hora de representar escenarios de su mundo externo.

Es conveniente también señalar el papel que tiene la creatividad en la actividad lúdica. En el jugar, el sujeto de esta acción se encuentra frente a la posibilidad de ser creador (Winnicott, 1996). Este concepto se encuentra estrechamente relacionado con la idea de la búsqueda de la persona y con esta posibilidad de desarrollar ciertas áreas que hay en potencia. Winnicott (1996) afirma que únicamente en el jugar pueden el niño o el adulto descubrirse en su propia persona, reconociéndose como creadores. Es en el acto de jugar en que se manifiesta toda la personalidad de la persona.

2.1.1 JUEGO EN EDAD DE ESCOLARIZACIÓN

Considerando todo lo dicho anteriormente, es destacable la importancia del jugar en los primeros años de vida, ya que el jugar posibilita el crecimiento y es por medio del juego que el ser humano se constituye como una persona libre y creativa (Sarlé, 2006).

A partir de los seis años, se considera que comienza una nueva etapa, completamente diferente de las anteriores, en las que se privilegiaba el juego solitario o con los padres, con especial énfasis en los aprendizajes motrices. Osterrieth (1984) plantea que esto es así, ya que en las sociedades occidentales sucede un acontecimiento de gran relevancia que es el ingreso a la escuela. Este hecho implica una serie de transformaciones en el infante, que tienen que ver con la necesidad de adaptación a un ambiente diferente al parental, aceptar la igualdad que hay entre él y sus pares, la inevitable expansión del universo a nivel mental, el fortalecimiento de la capacidad de perseguir objetivos encaminados hacia la realización de actividades orientadas a la producción, nuevas exigencias y responsabilidades, entre otras.

Dentro de todos estos cambios, se destaca el descubrimiento de la vida social, que excede los límites familiares en los que el niño se siente con mayor contención. Al encontrarse en un ambiente desconocido, con reglas que en su mayoría difieren de las aprendidas en el contexto familiar, la escuela provee un espacio propicio para el despliegue de habilidades sociales. Ya no es el niño que depende de sus padres sino el niño en relación con sus pares. Este se mide como un igual frente a otro igual, tanto en las habilidades físicas como en las mentales. Supera, así, el cuadro familiar, y se busca un mayor desarrollo de relaciones con sus compañeros, y de búsqueda de amistades en la escuela. Incluso desde la perspectiva del desarrollo evolutivo, se considera que el niño a

los seis años posee la capacidad de tomar otros puntos de vista externos, considerar el bien común, tener una conducta pro social más empática, y contar con cierta asunción de reglas (Moreno Hernández, 2004).

En esta instancia, el juego tiene una característica predominante, que es la reglamentación de los mismos, lo que se corresponde estrechamente con la capacidad de autocontrol del niño. Esto cobra sentido si se tiene presente lo expuesto anteriormente, acerca de la necesidad de vincularse entre pares. Mediante los juegos reglados, se provee una oportunidad óptima para lograr una actividad colaborativa, en la que se tiene en cuenta al otro en cuanto otro diferente, pero con el mismo derecho a participar del juego en un contexto de igualdad de condiciones. Esta característica otorga dinamismo y da la posibilidad de que los participantes interactúen (Torres, Padrón y Cristalino, 2007).

Señala Vygotski (2009) que el juego en muchas circunstancias requiere del niño que este pueda tolerar la espera, evitando de esta forma el impulso inmediato. En ciertas situaciones, el niño se ve ante un conflicto entre dos aspectos: las reglas del juego y aquello que quisiera hacer espontáneamente. De esta manera, el niño actúa acatando las normas intrínsecas del juego y yendo en contra de aquello que realmente quisiera hacer. Así, se potencia el desarrollo de un mayor autocontrol.

Otro concepto destacable para indagar consiste en lo que es el juego físico, también propio de los niños escolarizados. Este incluye deportes en equipo, el juego de luchas, golpes y persecuciones acompañados de risas, y abarca también el aspecto relacional de los mismos (Papalia et al., 2009). Por ejemplo, vemos esta confluencia de lo social con lo físico en el llamado juego rudo.

Explican los autores que hay en el juego una función social (Papalia et al., 2009). Ésta se relaciona con el hecho de que, en general, los niños eligen a amigos que les son más cercanos y con los cuales se llevan mejor para forcejear con ellos, ya que confían en que no serán muy agresivos. Esta modalidad de juego posibilita que el niño sea capaz de contrastar cómo es su fuerza en relación a la de otro niño de su edad. Por otro lado, es destacable el rol del juego en la socialización en niños de 6 a 8 años, ya que se los puede considerar como seres autónomos en cierta medida, y que al ya estar escolarizados poseen un espacio propicio para el establecimiento de vínculos con los cuales compartir actividades lúdicas (Fourcade y Tuñón, 2015).

En este sentido, el espacio de juego en la escuela resulta de suma importancia. Desde la perspectiva del derecho al juego, el patio escolar cobra una relevancia mayor. Los momentos de recreo son para los niños situaciones de esparcimiento necesarias en las que se propicia el jugar y el compartir con compañeros, no siempre disponibles fuera del entorno escolar (Pavía, 2005). Es por ello que deben ser tomados en consideración y pensados de forma tal que cumplan la función de promover el crecimiento integral de los niños.

Desde la idea de considerar a la escuela como un espacio privilegiado para vincularse con otros se fundamenta que esta se piense no sólo como un instrumento para el saber, sino también en tanto espacio más humanista, siendo necesaria la promoción del juego dentro de la misma (Sarlé, 2011).

2.1.2 ESPACIOS DE JUEGO

La actividad lúdica se encuadra dentro de ciertos límites espaciales, privilegiando algunos lugares de juego por sobre otros. Algunas investigaciones indican que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha variado la forma de jugar de los niños como consecuencia de realizar una mayor cantidad de actividades en espacios privados o semi públicos (Stefani, Andrés y Oanes, 2014). Esto podría vincularse con la inseguridad percibida socialmente y también con un incremento del desarrollo de elementos tecnológicos que se utilizan en la individualidad del hogar.

Sumado a lo anterior, resulta importante repensar qué espacio se le deja al juego infantil, sabiendo cómo es el impacto del mismo en el desarrollo del niño. Tonucci (2015) plantea que habría una tendencia a considerar los espacios externos como peligrosos, lo que trae como consecuencia la organización del espacio de la casa como si fuera un refugio, proveyéndoles a los niños de numerosos elementos para que interactúen con éstos, puertas adentro. El autor refiere a la necesidad de considerar a la problemática en su dimensión política y social, aludiendo a la urgencia de pensar una ciudad que sea para los niños y no pensada para los adultos.

Algunos estudios dan cuenta del esclarecimiento que otorga el preguntarles directamente a los niños acerca del espacio en el que se desenvuelven, ya que resulta enriquecedor ver cómo piensan ellos este espacio, pudiendo diferir de lo que los adultos pensarían (Milstein, 2006). Se parte de la base de que se precisa de un espacio que sea

propicio para que los niños puedan compartir sus tiempos de ocio y desarrollar de forma adecuada su tiempo de juego.

2.1.3 JUGUETES

Se reconoce también que los niños hacen uso de elementos para llevar a cabo ciertos juegos, que son los juguetes. Estos pueden definirse como aquellos objetos que el niño utiliza en su actividad lúdica y que funcionan a modo de herramientas para que este desarrolle el área cognitiva, motora, emocional, psicológica y social (Salazar Gutiérrez, 2015). Estos están condicionados por la cultura, siendo diferentes según el tiempo y lugar que se analice.

Este objeto puede entenderse como un mediador de las significaciones del entorno. El juguete en sí mismo no posee la capacidad de transmitir esta información, aunque sí puede afirmarse que según cómo son las representaciones sociales que los adultos realizan sobre estos objetos, podrían luego ser las ideas que los niños hacen propias (Castillo-Gallardo, 2015). Así, según los grupos que se tomen para estudiar se tendrán semejanzas no solo en el tipo de objeto elegido para jugar, sino también en el mensaje que este juguete trasmite por el entorno que rodea al infante.

Para un mejor aprovechamiento de los mismos, se sugiere, en general, que estos sean adecuados para la edad, que sean seguros, que busquen estimular situaciones lúdicas, ser vehículos facilitadores de la diversión y el bienestar, fomentar el desarrollo de habilidades básicas, estimular el pensamiento, favorecer el pensamiento imaginativo y creativo, favorecer la participación y, finalmente, deben adecuarse al niño y a lo que necesita (Pérez Cordero, 2010).

Los juguetes son facilitadores del desarrollo de la fantasía y de la creatividad, fomentan aprendizajes en el niño (cognitivos, motrices y sociales) y estimulan la interacción del niño tanto con sus progenitores como con sus pares (Zorrilla, 2008). Su importancia queda remarcada en la amplitud de habilidades que potencialmente pueden adquirir los niños mediante el uso de estos objetos.

2.1.4 TIEMPOS DE JUEGO

Además de la delimitación espacial, se precisa de un tiempo específico dedicado al juego. El tiempo libre, identificado como tiempo de ocio, se presenta como un bien

inmaterial escaso, un derecho cívico y, ante todo, una necesidad (Caride Gómez, 2012). En este se desarrollan actividades recreativas que sirven para que la persona estimule otras áreas de su persona, más allá de lo académico.

En la infancia, contar con estos momentos aparece como una cuestión primordial para el desarrollo sano infantil (Otero López, 2009). Cabe destacar que en la actualidad se observa una amplia variedad de actividades extraescolares que, por un lado, otorgan cierta complementariedad educativa, pero además ofrecen diversos tipos de experiencias, excediendo el valor pedagógico de los mismos y añadiendo otras posibles ventajas, tales como el desarrollo del área social, la expresión individual del niño, las creaciones artísticas e incluso también, brindar una oportunidad recreativa para el tiempo libre (García Velázquez y Llul Peñalba, 2009).

Contextualmente, se destaca que en la actualidad podría transcurrir mucho tiempo desde que los niños finalizan con su jornada educativa hasta que vuelven a encontrarse con sus padres. Así, las actividades extraescolares podrían presentarse como una solución para los padres que buscan que sus hijos tengan algo que hacer mientras ellos aún continúan trabajando. En este sentido, sería apropiado evaluar en qué medida estas representan un rellenar el horario de los niños, o si promueven un desarrollo más saludable.

Algunos autores diferencian el tiempo libre del tiempo de ocio. Mientras que el primero responde a tener tiempo disponible, sin otras actividades o deberes que cumplir, el segundo refiere a poder hacer actividades que brinden disfrute personal (Munné y Codina, 2002). En la niñez resultaría importante que no solo hubiera momentos disponibles, libres de otro tipo de obligaciones, sino que se privilegiaran los tiempos de ocio. Estos serían períodos favorables para desarrollar la creatividad y alcanzar el bienestar en la niñez.

2.1.5 JUEGO Y TECNOLOGÍA

En cuanto aspectos culturales a tener presentes, se piensa que la inserción de la tecnología en la vida cotidiana de los niños trae consecuencias en cómo estos significan la realidad que los rodea.

Algunas investigaciones demostraron que los niños en la actualidad se encuentran atravesados en su misma existencia por la incidencia de la tecnología, lo que cambia sus

modos de incorporar conocimientos, aprender, relacionarse, comunicarse y divertirse (UNICEF, 2016), e invita a cuestionarse acerca de las modificaciones también en la esfera lúdica. El desarrollo progresivo de herramientas tecnológicas permite que los niños se aproximen a otras modalidades de juego, provenientes de internet, de la play station, el uso de la computadora, o de aplicaciones en celulares y tablets.

Como nuevos desarrollos a tener en cuenta, se resaltan los usos de las redes sociales, los medios audiovisuales disponibles, las plataformas de series y películas, además de la inacabable cantidad de aplicaciones que refieren a juegos. Los hay de tipo individual, como así también grupal, habiendo un amplio espectro de posibilidades para elegir. En esta elección incidirá el control de los padres y las preferencias de los niños, según su personalidad.

A modo de aproximación general al tema, se considera que la tecnología en sí misma no representa un elemento dañino para los niños, aunque sí podría serlo el uso que se les otorgue a las mismas. Especialistas en la temática refieren que, como ventajas, los niños pueden explorar la comunicación, seguir formando su identidad en las redes, promover la solidaridad, tener espacios diferentes de interacción, entre otros. Sin embargo, se recomienda que haya en la rutina de los niños una parte del día sin ningún tipo de uso de elementos tecnológicos, pudiendo pensar un plan familiar acerca del uso de la tecnología en la que esto no se convierta en un abuso (Sociedad Argentina de Pediatría, 2017).

2.2 CONFIGURACIÓN FAMILIAR

A modo de consideración general, puede plantearse que, para el desarrollo sano del niño en todas sus facetas, se precisa de un adecuado contexto familiar, que sea capaz de brindar al niño oportunidades de crecimiento y desarrollo en todo su potencial (Vinocur y Ruiz, 2008).

La familia, como grupo primario en el que se incorpora una persona, ha variado en las últimas décadas. Lo que antes podría considerarse como normativo de familia tradicional, hoy precisa ser actualizado. En una publicación del Observatorio de la Deuda Social Argentina (2014) se remarcan estos cambios que constituyen una amplia heterogeneidad en las configuraciones familiares. En lo que refiere a los hogares familiares monoparentales, se registran en los estratos socioeconómicos muy bajos un 30% de familias de esta configuración, y un 17% en los estratos medios-altos. Por otra

parte, se reconoce un 20% de hogares de parejas con hijos en los estratos muy bajos y un 24%, en los medios-altos.

Estas estadísticas brindan información acerca de una amplia diferencia entre estos dos tipos de configuraciones, por lo cual surge la pregunta de cómo será el juego infantil en cada uno de estos contextos familiares, planteando la cuestión de si se presentarán discordancias en uno y otro y en qué consistirían estas.

En este sentido, Fourcade y Tuñón (2015) dan cuenta de algunas diferencias entre las familias monoparentales y las biparentales, teniendo en cuenta el contacto que tienen y los vínculos que forman con sus adultos de referencia, y las posibilidades de estos de brindar funciones de apoyo, cuidado, acompañamiento, entre otros. Se observan notables diferencias en las familias donde estas responsabilidades recaen sobre una sola persona, en este caso se recolectaron datos de familias monoparentales configuradas por una madre, o cuando existen dos adultos de referencia.

Se ha reconocido que un niño precisa de una familia que esté presente en su vida para poder reconocerse mejor como sujeto que pertenece a una comunidad familiar y, a posteriori, a una sociedad. En nuestra cultura, se considera de forma especial el rol asumido por la figura materna, sería esta quien, prioritariamente, tendría la capacidad de brindarle al niño esta capacidad de reconocimiento. Es, entonces, que el nivel de instrucción de ella, sus recursos externos e internos, su salud psíquica y física, entre otros elementos, serán condicionantes importantes para el desarrollo sano de su hijo (Vinocur y Ruiz, 2008). Esto será válido tanto para familias biparentales como también para las monoparentales teniendo a la madre como figura de crianza, pudiendo verse acentuado en estas últimas.

El rol de la familia en la vida de los niños y su relación con el juego se presenta como un elemento importante a desarrollar. Si bien en la actualidad se alega, generalmente, el no tener tiempo suficiente para pasar con los hijos, se estima necesario el contar con estos espacios. En la situación de juego se permite tanto a padres como a hijos disfrutar de la compañía del otro, conocer intereses, habilidades, virtudes y limitaciones de aquellos con los que se comparte la cotidianeidad (Stake, 2006). Es un momento de encuentro que brinda la oportunidad de desplegar potencialidades de los sujetos dentro del marco familiar.

Algunos autores destacan el rol de la madre, ya que es esta la que en general está más presente en la vida de los niños teniendo en cuenta los aspectos culturales. Su rol se expresa brindando confianza, apoyo, cercanía física (Maturana y Verden-Zöllner, 2003). Siguiendo esta idea, se plantea que el juego constituye un ámbito relacional idóneo para que madre e hijo creen conjuntamente un mundo acogedor. En este se disfruta del vínculo amoroso que se desarrolla progresivamente entre ambos.

2.3 DESIGUALDADES SOCIALES

En lo que hace a las desigualdades sociales puede decirse que las mismas son consecuencia de lo que podría llamarse *proceso de exclusión social* (UNICEF, 2014). Este se define como un conjunto de elementos en constante interacción que incluyen aspectos propios del sujeto, de su propia historia y psicología, aspectos a nivel social, culturales, económicos, y también factores naturales, relacionados con el medio ambiente específico. Si bien son muchos los conceptos que quedarían insertos bajo esta denominación, la pobreza y carencia de recursos continúa siendo una de las más importantes temáticas.

En este sentido, se sostiene que la inclusión social es un deber que corresponde ser defendido e incluso promovido por todas las personas, ya que como fue reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se considera como un ideal común el reconocimiento de derechos y libertades sin ningún tipo de distinción, incluyendo aquí a los aspectos socioeconómicos, para posibilitar el desarrollo libre y pleno de la personalidad.

Estas desigualdades, sin embargo, existen, y se encuentran a nivel social, económico, educativo, entre otros. Al ser el juego un elemento que permite el pleno desarrollo del niño, se considera necesario advertir sobre las posibilidades reales para que este pueda desarrollarse en los diversos contextos socioeconómicos.

En algunos trabajos, se han observado diferencias entre los estratos más ricos y los menos beneficiados. Estas diferencias podrían tener que ver con un difícil acceso a una estimulación ambiental adecuada, a objetos o juguetes con los cuales explorar, al lugar físico en el que se lleva a cabo la actividad lúdica, entre otros factores que tienen influencia (Fourcade y Tuñón, 2015).

También se destaca que, en los contextos de mayor vulnerabilidad social y económica, se limita considerablemente la posibilidad del niño de aprehender su realidad más próxima y de hacer aprendizajes significativos que aseguren calidad de vida e inclusión en un grupo (Lacunza y Contini de González, 2009). De esta forma, es destacable cómo podría verse afectado el juego como herramienta de socialización, entre otras habilidades que podrían potenciarse a través del juego, y que entonces podrían verse inhibidas estando en estas circunstancias.

Podría plantearse que, como consecuencia de estos contrastes sociales, son muchos los niños que se encuentran actualmente con un limitado acceso a una crianza saludable, siendo ésta de baja calidad. Se dice, entonces, que estos niños nacidos en la pobreza son los más perjudicados por su limitación en cuidados físicos, afectivos y en los estímulos recibidos durante sus primeros años de vida. La pobreza puede considerarse, así como uno de los factores de riesgo más importantes de la infancia, debido a las consecuencias que estas privaciones traen (Vinocur y Ruiz, 2008).

El estrés por la inseguridad, la incertidumbre en relación a la continuidad del trabajo, la imposibilidad de contar con ingresos fijos de forma mensual y el no tener certezas básicas sobre el futuro, son algunos de los elementos que promueven estilos vinculares de los padres para con los hijos en los que resulta más frecuente la ausencia de comunicación afectiva y caricias, el poco desarrollo de espacios de entretenimiento y momentos de dispersión, entre los que se encontraría el juego, además de otras conductas en las que estarían reflejadas estas carencias que sufren las familias con menos recursos (Vinocur y Ruiz, 2008). Es por ello que la responsabilidad social se vería acrecentada en estos casos, en los que desde la realidad próxima del niño parecería haber menos oportunidades materiales para un desarrollo sano y que respete todos los derechos de los niños, tal como el juego.

Se cree conveniente pensar las desigualdades sociales, como así también en las educativas. En la Argentina, habría una tendencia en la cual las escuelas con menores ingresos económicos resultan de peor calidad académica, en comparación con las que poseen un mayor nivel adquisitivo (Tuñón y Halperin, 2010). Así, resulta adecuado pensar estas desigualdades en términos de división de estratos socioeducativos.

Lo mencionado previamente demuestra la importancia del juego infantil, desde un nivel de crecimiento individual y personal hasta una dimensión más amplia, como lo es

la introducción en la sociedad, tomando al juego en tanto autorregulador de los impulsos del niño, como forma de comunicación de estos y también a modo de posibilidad de comenzar a integrarse en grupos de niños. Se destacan, además, las diferencias que existen a nivel social y/o educativo, como así también en lo que concierne a las configuraciones familiares, debido al tiempo que implica la crianza de los hijos y las diferencias de contar con alguien que ayude a llevar a cabo este rol o no. Esto pone en relieve la importancia del mismo y del poder plantear un abordaje desde esta temática.

3. METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO

El presente trabajo se encuadra dentro de las metodologías empírico-cualitativas, dado que busca lograr una comprensión de los fenómenos, partiendo desde el punto de vista de los participantes en relación con el contexto (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

Se trata de un diseño exploratorio, que permite la aproximación a un fenómeno poco estudiado en este contexto particular (Hernández Sampieri et al., 2010), teniendo a sujetos pertenecientes a estratos socioeducativos polarizados. El diseño es exploratorio debido a que la literatura demostró no tener suficientes datos recabados con relación al fenómeno que se propone estudiar.

3.2 MUESTRA

La presente investigación estudia principalmente a dos grupos de estratificación socioeducativa del Área Metropolitana de Buenos Aires. Para la formación de estos grupos fueron tenidos en cuenta como criterios aspectos socioeducativos y residenciales. Por un lado, estratos altos considerando a madres con estudios universitarios o superiores, de barrios urbanos de tipo formal medio alto; y por el otro, estratos bajos, en hogares en los que la madre posee estudios secundarios incompletos y cuya vivienda se localiza en villas.

Además, dentro de estos dos grupos, se tuvo en cuenta la variable de la configuración de los hogares, habiendo, entonces, hogares biparentales, con el núcleo conyugal completo de padre y madre, y hogares monoparentales, con el núcleo conyugal incompleto, teniendo solamente a la madre.

La muestra estuvo conformada por 8 casos de niños de 6 a 8 años, compuesta por 4 niños/as por grupo: 4 casos de estratos altos, con 2 monoparentales y 2 biparentales, y 4 casos de estratos bajos, con 2 monoparentales y 2 biparentales. Se trata de una muestra intencional, no representativa, a la que se tuvo acceso mediante la técnica de muestreo no probabilística “bola de nieve”, lo que permitió poder recolectar datos provenientes de una población de difícil acceso.

3.3 INSTRUMENTOS

Se tomaron entrevistas semi-dirigidas acerca de la actividad lúdica de los infantes, teniendo al entrevistador en el rol de observador participante, y fueron dirigidas a los niños en el contexto doméstico. Esto fue así para poder observar y relevar todos los indicadores establecidos.

Se tuvo en primer plano la visión del niño, ya que se considera que este tiene las habilidades necesarias para llevar a cabo la entrevista y que se precisa escuchar el punto de vista de los niños (Tonucci, 2015). La misma comenzó pidiendo la realización de un dibujo. Esto fue a modo de presentar una propuesta recreativa que implicara desplegar la creatividad y que permitiera al niño elegir qué era aquello que quería mostrar (Punch, 2002). Esta dinámica fue por participación voluntaria, es decir, se consideró que, si el niño alegaba no querer hacerlo, podría continuar con la entrevista propiamente dicha, sin la realización del dibujo.

Las preguntas de la entrevista fueron principalmente dirigidas al niño y las mismas intentaron recolectar información acerca del tipo de juego que este suele tener, los lugares en los que acontece el mismo, con qué materiales y con qué personas, si juega solo o acompañado, si la madre juega con el niño y qué actividades comparte la madre con él, si tiene algún lugar de juego especial, con qué juguetes suele jugar, si lo hace con Tablet, computadora o celular y con qué frecuencia, si el mismo tiene lugar en espacios abiertos, clubes, o si el niño realiza actividades extraescolares, y finalmente, en relación a la socialización, si tiene amigos y si suele jugar con ellos.

Las observaciones fueron activas y directas. El rol que posee la observación como instrumento conlleva la posibilidad de sumergirse en profundidad en determinadas situaciones sociales, manteniendo un constante papel activo y una reflexión permanente (Hernández Sampieri et al., 2010). La importancia de las mismas consiste en la posibilidad de obtener un mayor entendimiento de la situación, además de la utilización de pautas para poder contrastar el discurso con la conducta que se evidencie.

En el presente trabajo, estas tuvieron en cuenta: el escenario de juego del niño, las reglas en el espacio de juego, cómo es la interacción con otros adultos, si miró televisión durante la entrevista, si jugó con la Tablet o computadora durante la entrevista y los dibujos del niño expuestos en algún lugar de la casa.

La participación en todos los casos fue de manera voluntaria, con la posibilidad interrumpir la entrevista en el momento en que el niño así lo solicitase.

3.4 PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se buscaron familias que cumplieren con los requisitos ya mencionados, proponiéndoles a estos la participación en esta investigación que se enmarca dentro de un Trabajo de Integración Final.

Una vez que aceptaron formar parte del mismo, se solicitó la firma del consentimiento informado a las madres. En éste se dejó asentada la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos que se relevaran durante la investigación. También se solicitó el consentimiento a los niños, expresado de forma oral. En ambos casos, se aclaró que la entrevista podría ser interrumpida en cualquier momento de la misma.

Luego, se llevó a cabo la recolección de datos: se grabaron las entrevistas realizadas a los niños en el contexto doméstico, y se hizo la observación del niño en un momento de juego, registrando lo que resultase pertinente en la grilla de observación. Las entrevistas han sido transcritas y posteriormente fueron analizadas.

Estas tuvieron lugar en la casa de los niños, en general, en sus dormitorios y en algunos casos en el living comedor de la vivienda. Se estuvo a solas con el niño, sin que las madres formaran parte de la entrevista, aunque –según el caso- hubo algunas intervenciones. En general, las madres estuvieron cerca del lugar de la entrevista ya fuera conversando con amigos o familiares o haciendo los quehaceres del hogar.

Finalmente, la presentación de resultados se realiza a partir de gráficos, tablas y redacción analítica del discurso y observación.

4. RESULTADOS

Como fue mencionado en la metodología, la muestra consta de 8 casos de niños y niñas de 6 a 8 años, teniendo en cuenta el estrato socioeducativo al que pertenecen (alto o bajo), y la configuración familiar (monoparental o biparental). Las entrevistas se realizaron en el año 2017, en diferentes momentos según las posibilidades de los sujetos.

Tabla 1 - Tamaño muestra

Estrato	Monoparental	Biparental
Alto	Niña de 6 años	Niña de 6 años
	Niño de 6 años	Niña de 6 años
Bajo	Niña de 6 años	Niña de 6 años
	Niño de 7 años	Niño de 8 años

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al estrato socioeducativo bajo, fueron realizadas cuatro entrevistas en Ciudad Oculta (Villa 15). Se aclara que en estos casos la nacionalidad de la familia de origen era paraguaya, aunque los niños eran argentinos. Se accedió a los mismos por medio de una persona conocida por la entrevistadora, que pertenece a la comunidad parroquial de la villa y que habita allí. El referente les comentó acerca de la iniciativa a las personas del lugar y algunos de ellos se mostraron interesados, por lo cual fueron contactados por la entrevistadora para concretar el encuentro. A su vez, algunos de estos fueron avisando a sus conocidos, lo que permitió recolectar la totalidad de los datos mediante el método no probabilístico “bola de nieve”.

En lo que respecta al estrato socioeducativo alto, se realizaron cuatro entrevistas en diferentes lugares, pudiendo acceder a los casos mediante informantes claves, en sintonía con el método utilizado para el estrato socioeducativo bajo. Estos casos corresponden a viviendas de altos niveles adquisitivos ubicadas en la zona residencial de La Horqueta, Vicente López, Recoleta y Las Cañitas (Palermo).

La totalidad de las entrevistas fueron tomadas en los hogares de los niños, estando presentes, en un primer momento, la entrevistadora junto con la madre y el niño y, posteriormente, se intentó estar a solas la entrevistadora con el niño, habiendo cierta flexibilidad en este punto por cuestiones circunstanciales.

A partir de la información recolectada de estos ocho casos, se logró responder a los objetivos propuestos por este trabajo. De acuerdo con los elementos más significativos que surgieron en el discurso de los niños y en sus producciones gráficas, se expone a continuación una descripción de las categorías emergentes.

4.1 MODALIDADES DE JUEGO INFANTIL EN DIFERENTES ESTRATOS SOCIOEDUCATIVOS

¿CÓMO ENTIENDEN LOS NIÑOS AL JUEGO?

En primer lugar, resulta significativo que todos los niños mostraron interés por el tema. Así, el juego apareció como un asunto de gran interés para los niños, independientemente del estrato del que formaran parte. Fue llamativo cómo los niños definieron qué es para ellos jugar. Mientras que en los estratos socioeducativos bajos resultó más sencillo aproximarse a una definición, en los estratos altos hubo cierta dificultad a la hora de responder esta pregunta. Quizás, por un exceso de temor acerca de cómo se sienten observados por el otro o por la propia exigencia y un querer responder de forma adecuada a la pregunta que se les hace. Este aspecto se vio sobre todo en los niños de las familias biparentales de clase alta.

“Para mí significa... no sé (risas) no sé cómo explicar... (...) Como hacer algo con un amigo.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto)

“Es divertirme, hacer todas las cosas re-lindas, eso es jugar.”

(Niña de 6 años – Villa)

Así, puede observarse en dos niñas de la misma edad y configuración familiar biparental cómo en un caso la respuesta se elabora con un mayor nivel de ansiedad, sin saber qué responder, mientras que en el otro, fácilmente y con seguridad, se afirma lo que significa para ella jugar.

En cuanto a los niños de estratos socioeducativos bajos, se menciona que *jugar* es *divertirse*, resaltando de esta forma el bienestar que obtienen como consecuencia de la

actividad lúdica. Por otra parte, aparecen cuestiones ligadas con la libertad, el poder elegir lo que uno quiere hacer, y otros vinculados con lo social, el hacer algo con un amigo, un par.

SOBRE EL JUEGO PREFERIDO

Con respecto a cuál era su juego favorito y con quién les gustaba jugarlo, resultó significativo que en varios de los casos -de diferentes grupos- mencionaron el juego de la mancha. De esta forma, se refleja que los juegos tradicionales siguen teniendo un rol importante en la vida de los niños.

“Las escondidas, la mancha, todo.”

(Niño de 6 años – Barrio de nivel medio alto)

“Mi juego favorito es la mancha zombie.”

(Niña de 6 años – Villa)

Dentro de este punto se evidenciaron diferentes tipos de manchas, como variantes de la misma que buscan incorporar elementos que les interesan a los niños hoy con las pautas generales de la dinámica de juego. Se destaca que esta pregunta manifiesta aspectos personales de los sujetos, siendo difícil generalizar resultados al ser las respuestas claramente distintas. Algunos resaltaron más el juego con elementos (peluches, un juego de mesa) y otros, actividades físicas como el correr, perseguir a otro, esconderse (poliladron, fútbol).

“Mi juego favorito es ‘¿Quién soy yo?’”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto)

“El poliladron, mancha y escondida.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto)

“Mi juego favorito es el fútbol.”

(Niño de 8 años – Villa)

“El partido.”

(Niño de 7 años – Villa)

De esta forma puede verse cómo en el juego la persona despliega su personalidad, pudiendo aportar elementos subjetivos relativos a su forma de ser. Como consecuencia se observó una amplia diversidad de juegos.

¿DÓNDE ELIGEN JUGAR LOS NIÑOS?

Con respecto al lugar en el que prefieren jugar, se advirtieron notables diferencias entre los estratos más beneficiados y los más vulnerables. Mientras que los primeros preferían jugar en espacios privados (como la plaza del colegio, su cuarto o espacios dentro de su casa), los otros privilegiaron lugares públicos dentro de su barrio (la vereda, la cancha de fútbol del barrio). Son importantes las diferencias en cuanto a la descripción de estos espacios.

“Jugamos acá en la vereda (...) es simpática... y mala [la vereda].”

“Porque no está bien arreglada, y es por su culpa.”

(Niña de 6 años – Villa)

“Me gusta [la vereda]... porque podemos jugar porque hay espacio. Pero un poquito incómodo si el techo gotea, y yo les digo que nos movemos allá así no gotea, pero siempre en la vereda.”

(Niño de 8 años – Villa)

Los niños pertenecientes a estratos socioeducativos bajos marcaron las dificultades que trae el tener sus espacios con poco cuidado, la vereda rota o de tierra, el agua que gotea cuando llueve, el no estar arreglada. Aludieron a la importancia de elegir entre amigos en qué vereda jugar, evaluando cuál resulta más cómoda para ellos.

En contraste, los niños de los estratos socioeducativos altos si no les agradaba este espacio seleccionado para jugar se debía a no poder decorarlo a su manera, o no poder adjudicarle su impronta personal.

“Y en mi cuarto (...) Es un poco feo.”

“Porque toda la casa es blanca, y yo quisiera tener toda la pared rosa y de corazones, pero es todo blanco.”

(Niña de 6 años - Barrio de nivel medio alto)

Se evidencia, así, la búsqueda de los niños por poder mostrar su creatividad en los espacios en los que se desenvuelven diariamente, sobre todo si estos incluyen la actividad creadora del jugar.

SOBRE LOS JUGUETES QUE ELIGEN PARA SU JUEGO COTIDIANO

En relación al juguete favorito, en los estratos socioeducativos altos se notó cierta dificultad para elegir solo un elemento dejando a los otros de lado. Aparecieron juguetes que representan un alto nivel adquisitivo, pero, sobre todo, importantes cantidades de juguetes. Desde la observación del espacio se daba cuenta de este aspecto, ya que tenían

lugares reservados para guardar los juguetes y estos eran variados en funciones, colores, texturas, habiendo una amplia variedad de objetos con los que interactuar.

“Mmm, tengo muchos... Estas y este y esta y esta (señala unos juguetes de los personajes de la película Moana). O sea, esta, este, y esta y este... y... esta. Cinco.”

(Niña de 6 años - Barrio de nivel medio alto)

“Porque me gustan todos. Los autos me gustan todos.
¿Por qué siempre tengo que elegir?”

(Niño de 6 años - Barrio de nivel medio alto)

“Cerca del ropero hay una casa de madera con muchos muñecos. La casa posee diferentes espacios, separados por ‘paredes’. En cada espacio hay ordenados ciertos muñecos; en un cubo hay muñecas, en otro hay princesas, en otro, animales, etc. En las camas de las niñas hay peluches sueltos, como así también en el escritorio. Todos los juguetes se encuentran en muy buen estado, sin estar rotos y resaltan por su limpieza.”

(Notas de campo acerca del dormitorio de una niña de 6 años – Barrio nivel medio alto)

En contraste con este grupo, los estratos más bajos pudieron seleccionar rápidamente cuál era su juguete favorito. Además, no contaban con grandes cantidades de juguetes con los que entretenerse. Resultó llamativo que algunos objetos seleccionados como preferidos para jugar no eran propios, sino que eran de amigos o primos.

“Con las muñecas y con los bebés.”

“Los mellizos que tiene Martina. Son re lindos.”

(Niña de 6 años – Villa)

“Muñequitos tiene mi primo y me gusta.”

“Sí. Pero es de mi primo.”

(Niño de 7 años – Villa)

Se podría decir, entonces, que, en los estratos socioeducativos altos, una mayor cantidad de juguetes implica sentirse abrumado por estos, sin poder seleccionar uno entre todos ellos. En cambio, en los estratos bajos, son fácilmente elegidos, aunque estos no sean propios. Parecería que se valora el compartir entre ellos sus objetos de juego, habiendo cierta desvaloración por lo propio.

SOBRE EL JUEGO EN EL ESPACIO ESCOLAR

También se exploró acerca de las actividades que los niños realizan en el espacio escolar. Se considera que es en los recreos donde se da el mayor espacio de juego entre

los niños. En los casos de los niños de estratos socioeducativos altos, se destacó que juegan en la clase dentro del contexto de algunas materias, además de los recreos, y que a veces estos juegos luego son incorporados por los niños para divertirse en el recreo. Se mencionó que Inglés era una de estas asignaturas que proveía a los niños de ideas para jugar. Además, se mencionaron juegos tradicionales, como el poliladron o el fútbol, y se señaló por uno de los niños que el recreo era lo que más le gustaba del colegio. Fue significativa la descripción del espacio del patio en el recreo, ya que podían reconocerse la estructura y el despliegue de medios pensados para que los niños jugaran.

“En la placita del colegio (...) Sí. Hay todo un lugar que es pasto de mentira y ahí vamos a veces después de las clases.”

“Sí. Hay un castillito... como un tobogán...”

(Niña de 6 años - Barrio de nivel medio alto)

En los estratos más bajos, en general, no se hizo una descripción precisa de los juegos que se realizan. Se refirió al jugar como algo dinámico, que cambia según las circunstancias, pero que lo que se considera importante es el hecho de poder divertirse. En contraste con el grupo anterior, algunos niños remarcaron el mal estado en el que estaba el sector escolar dedicados a los juegos.

“Hay un montón de juegos, a la rayuela.”

“Ahora lo tienen que remarcar más porque se sale todo.”

(Niño de 8 años – Villa)

Puede verse, entonces, la diferencia marcada en cuanto a espacios de desarrollo de juego dentro del ámbito escolar. Esto sería una consecuencia de la inversión económica que puede hacerse en cada lugar. Es destacable que –más allá del estado en el que se encuentren- para los niños sigue siendo un espacio de juego, aunque difiriendo respecto a los elementos que estimulan la acción lúdica.

¿CON QUIÉN ELIGEN COMPARTIR EL JUEGO LOS NIÑOS?

En cuanto a con quién preferían jugar, en la mayoría de los casos respondieron que con su grupo de amigos. Esto podría deberse a que, en esta edad, los niños socializan más y el juego no es tan solitario como cuando eran más pequeños. En esta etapa vital se busca compartir actividades con sus pares. En los estratos socioeducativos altos, este grupo de amigos era perteneciente al colegio, mientras que, en los bajos, se identificaba mayormente con los amigos del barrio que eran vecinos cercanos.

“Con Martina y More. Es la que están en mi pileta (...) Son amigas de acá cerquita.”

(Niña de 6 años – Villa)

“Paz, Emilia y Luisa. Y Felicitas (...) Amigas del colegio.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto)

Estas respuestas podrían reflejar la independencia para movilizarse que tienen los niños de estratos socioeducativos bajos. En su caso, ellos deciden cuándo salir a verse con los amigos del barrio. También podría ser signo del tipo de vínculos que sus padres entablan con otros padres del barrio, habiendo relaciones más próximas geográficamente hablando. En los casos de estratos socioeducativos altos, sus respuestas podrían deberse a la cantidad de horas que los niños están en el colegio y el poco contacto con otros niños fuera del ámbito educativo. Además, podría influir el tener relaciones más distantes con las personas de su barrio por la percepción de inseguridad.

Vinculado a esto, en cuanto a los mejores amigos que refieren tener, en los casos de niños del estrato socioeducativo alto se hizo referencia a tenerlos desde el jardín de infantes o desde el colegio. Aparece así el entorno educativo como una institución sumamente importante para que los niños desplieguen redes de amistades. En los casos de estratos socioeducativos bajos los niños indicaron también amigos de la escuela, pero aludieron tener mayor cercanía emocional y pasar más tiempo con sus amigos del barrio.

“Cuando tenemos a los de ahí [señala una vereda] son un montón. Ahí son 3, allá son 2, ahí 5, y somos un montón.”

(Niño de 8 años – Villa)

“Alan [mejor amigo] (...) Allá en... acá a la vuelta [habita]”

(Niño de 8 años – Villa)

“Delfi [mejor amiga] (...) Yo solo vine en salita de cuatro. Y la conocí en salita de cinco.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto)

Con respecto a los niños de estratos bajos, se mencionó que con sus amigos se juega bastante, se juntan con los que viven cerca, comparten el espacio de la vereda, se juntan en la pelopincho del que posea una, y mientras tanto, las madres de los niños conversan entre ellas. En contraste, los niños de estratos socioeducativos altos no mencionaron contar con amigos del barrio, sino que más bien se privilegiaba lo individual dentro de su lugar de residencia. Por esa razón, los grupos de mejores amigos que refieren son del colegio.

EL JUEGO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Por otra parte, se indagó acerca de los niños y su interacción con la tecnología. En parámetros generales, se observó que los niños pertenecientes al estrato socioeducativo alto poseían una mayor cantidad de dispositivos tecnológicos y que estos les pertenecían a ellos, sin ser prestados por parte de sus padres. Se vio cómo incluso los niños sabían diferenciar qué dispositivo se utiliza para qué fin y cómo a veces estos pueden interconectarse, pudiendo tener las funciones los distintos dispositivos. Se registró el uso de redes sociales como Snapchat y Facebook, y un uso especial de YouTube, utilizando al mismo, por ejemplo, para ver cómo juegan otros niños con sus muñecos.

“Por ejemplo, mañana no me va a gustar el día porque tengo que estar en el aeropuerto a las unas de la mañana. Por ejemplo, mañana tengo que ver tele desde ahí y se comunica con mi iPad y yo puedo ver ahí.”

“Veó Titi, juguetes de Titi, veo... Mejores juguetes, Divertilandia.”

(Niña de 6 años - Barrio de nivel medio alto)

Los niños prefieren usar dispositivos tecnológicos, como el iPad. En cuanto a la utilización de la computadora, se registró un uso reducido de la misma. En todos estos casos, se mencionó la utilización de esta dentro de los espacios de Computación, en el marco escolar. Como aplicaciones favoritas, se destacaron los juegos cortos y mascotas virtuales, además de ver series de Netflix, tanto familiar como individualmente.

Por otra parte, en los niños de estratos socioeducativos bajos, se observó en general que se confunde el concepto de *redes sociales*, pero entendiendo que el mismo alude a algo relacionado con la tecnología. En líneas generales, en lo que concierne a los niños de este grupo, en estos dispositivos se descargaban juegos cortos que no demandaban mucho tiempo, mascotas virtuales y aplicaciones para sacar y editar fotos. Además, en general no tenían dispositivos tecnológicos y –si los poseían- eran de sus padres, hermanos o, en su defecto, no lo usaban demasiado.

“Tengo internet, wifi y todo eso.”

(Niña de 6 años – Villa)

“Uso uno que te muestra el planeta.”

(Niño de 7 años – Villa)

“Sí, pero no lo uso mucho [celular].”

(Niño de 8 años – Villa)

Esto informa acerca del espectro de alternativas que tienen los niños de estratos socioeducativos altos, al contar con otro tipo de elementos para desarrollar el juego. Sin embargo, la tecnología aparecería como un reemplazo del desarrollo de la actividad imaginativa. Por ejemplo, al entretenerse viendo cómo son otros los que juegan sin ser el niño el protagonista de su propio juego. En los estratos bajos se podría pensar en que este menor acceso a los dispositivos tecnológicos favorece el encuentro entre los amigos del barrio, además del verse enfrentados a tener que desarrollar su creatividad e imaginación para que el *jugar* sea posible.

Algunas de estas categorías fueron pre-diseñadas - como el juego y juguete favorito, el lugar en el que desarrollan la actividad lúdica y la relación de los niños con las nuevas tecnologías- y otras fueron emergentes, saliendo por sí mismas en la entrevista. Entre estas últimas se destacan la importancia de las amistades del barrio y la estructuración de espacios de juego en el ámbito escolar.

4.2 MODALIDADES DE JUEGO INFANTIL EN DIFERENTES CONFIGURACIONES FAMILIARES

SOBRE LAS ACTIVIDADES Y EL JUEGO EN FAMILIA

Con relación a las familias y las actividades que realizan con ellas, se notó que los niños pertenecientes a configuraciones biparentales, en general, pasan tiempo con sus familias, haciendo actividades que son de su agrado, como salir a pasear, andar en bicicleta, salir a comer, ver series de Netflix en familia, entre otros. Apareció en algunos casos la figura de la niñera, que comparte gran parte del tiempo con los niños, supliendo algunas tareas que los padres no pueden realizar por los horarios laborales.

“[Juego] Con Isa (...) Porque Isa es mi mejor niñera.”

(Niña de 6 años - Barrio de nivel medio alto – Familia biparental)

“Algunas veces nos vamos a pasear (...) No, mi mamá... mi hermano y yo jugamos algunas veces con su muñeco, y algunas veces con la muñeca y con Martina.”

(Niña de 6 años - Villa – Familia biparental)

Con respecto a los niños pertenecientes a configuraciones monoparentales, se refieren actividades en las cuales la familia de la madre está muy presente –especialmente en las

familias monoparentales-, por ejemplo, los paseos incluyen visitar tíos, primos, ir a la colonia con una prima, entre otros.

“A veces salimos de la casa. Afuera, acá en el barrio. A lo de mi tío a veces.”
(Niño de 7 años – Villa – Familia monoparental)

Lo expresado previamente refleja que, en general, en las familias monoparentales la madre busca una red de apoyo dentro de su grupo de origen. Así, su propia familia se convierte en un espacio de descanso y ayuda para la crianza de los hijos. Por otra parte, en las familias biparentales las actividades refieren a algo externo, fuera del círculo de la familia ampliada, lo que también favorecería la socialización de los niños.

Como comentario general de todos los niños, estos sostienen que no juegan mucho con sus familias, y lo presentan como algo que lamentan. Se observó un mayor contraste en cuanto a las configuraciones familiares. Por un lado, en las familias biparentales había más situaciones de juego en familia, mientras que en las monoparentales los niños evidenciaban que sus madres no jugaban con ellos por estar ocupadas con otras cuestiones y no tener tiempo para compartir con sus hijos. Resulta elocuente que en las configuraciones monoparentales apareció la figura familiar de un primo o prima, viendo así que el par en edad es alguien cercano y de la familia.

“A nada, no tiene tiempo (...) Sí, pero no tiene tiempo.”
(Niño de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia monoparental)

“Me gusta jugar, pero ella no quiere.”
“¿Le querés preguntar cuando viene? Por qué no quiere jugar.”
(Niña de 6 años – Villa – Familia monoparental)

En este último fragmento se alude a un pedido de la niña hacia la entrevistadora. Al querer la niña conseguir jugar con su madre, apela a solicitarle a quien le tomaba la entrevista que interpele a su madre. Además, resultó llamativo que en los estratos socioeducativos altos apareció la figura de la niñera, como participante del juego con los niños, mientras que en los estratos más vulnerables no se mencionó contar con alguien que cumpliera ese rol si faltaba la madre.

Otro punto significativo fue que se vio cierta dificultad en la relación de las madres con los niños. En un caso de un niño de familia monoparental perteneciente al estrato socioeducativo bajo se mencionó como juego el pegarse con su madre, empezando el niño a pegarle para llamar la atención de esta, y respondiéndole su madre con otro golpe.

“No, un poco jugamos porque ve la novela y después yo le pego y después ella se enoja, me pega, y después yo me río y le pego y ella se ríe y me pega y paaam.”

(Niño de 7 años – Villa – Familia monoparental)

SOBRE LOS JUGUETES QUE ELIGEN PARA SU JUEGO COTIDIANO

Con respecto a la elección de un objeto como juguete favorito, los niños de familias monoparentales destacaron el uso de los peluches, por la textura propia del objeto y el contacto con el mismo. Además, eran juguetes que mayormente se utilizaban de forma individual, sin ser usados en compañía, sino como un acompañante de ellos.

“Es un osito de peluche. Pero es grande.”

“Y... porque es suave... es peludito. Es grande y esponjoso y me encanta.”

(Niño de 8 años – Villa - Familia monoparental)

“Mi juego favorito es el de los peluches.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto - Familia monoparental)

Por otra parte, se observó que en los casos de las familias biparentales, el juguete era usado en grupo y era incluso compartido dentro de su grupo de pares. De este, se destacaban características vinculadas con la utilidad del mismo, o por ser un elemento común que todos tenían en sus grupos de amigos.

“Siempre quise una American Girl.”

“(...) vamos a jugar a... me parece con las American Girls, y mis amigas van a tener que llevar.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia biparental)

Las diferencias entre ambas configuraciones estarían dadas por la situación social en la que utilizan sus juguetes favoritos (en los casos de familia monoparental, solos; en los casos de familia biparental, con pares). Además difieren las justificaciones en torno al juguete favorito. Mientras que los niños de configuraciones monoparentales destacan aspectos físicos del juguete (lo que podría entenderse como cierta necesidad de contacto físico), los niños de configuraciones biparentales destacan la utilidad del mismo o el hecho de tenerlos porque todos los tienen.

SOBRE LA SOCIALIZACIÓN

En lo que concierne a la socialización, se registró una mayor facilidad en las relaciones sociales en los niños pertenecientes a familias biparentales; se evidenciaron menos problemas con grupos de pares y más flexibilidad en los mismos. Con respecto a

otros grupos de amigos, se vio que en las familias biparentales los niños hacían actividades y tenían amigos en estas, con los que luego se juntaban y jugaban.

“Eh... viste que algunas veces jugamos a lo que ellos quieren o a lo que yo quiera. Jugamos así, nos divertimos.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia biparental)

En contraste, los niños con familias monoparentales en general no indicaron tener otros grupos de amigos. Asimismo, advirtieron acerca de problemas con grupos de pares, tanto en el colegio como en su grupo de amigos cercanos.

“¿Amigos? Pocos.”

“Porque encima yo estoy ahí y todos dicen esto ‘Seño, él dijo una mala palabra a vos’ y yo digo ‘no’ y dice ‘seño, él dijo esto, esto, y esto’ y me peleo.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia monoparental)

Las diferencias podrían referir a modalidades aprendidas en el hogar. Al estar los dos padres presentes, parecería haber un mejor manejo de las pautas de socialización desde el núcleo familiar. En las configuraciones monoparentales, este factor no estaría tan presente, se ven afectadas las relaciones vinculares de los niños. Al no aprender desde el hogar formas sanas de socialización, esto se trasladaría, entonces, a sus grupos de pares.

EL TIEMPO LIBRE DE LOS NIÑOS

Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue el tiempo libre que tenían los niños y qué les gustaba realizar en estos momentos. En los niños pertenecientes a estratos socioeducativos altos, en general, se remarcó el poco tiempo libre que poseen, debido a las tareas que les envían desde el colegio. Sin embargo, se encontraron mayores diferencias en lo que respecta a las configuraciones familiares.

En el caso de la configuración biparental se señalaron dos opciones para el tiempo libre: una, exterior (estar en la pileta), y otra, interior (jugar con elementos de la tecnología, como el iPad). En la configuración monoparental, se privilegió el juego con juguetes, haciendo mención a los enumerados previamente y a dispositivos tecnológicos. Resultó sumamente significativo que, mientras que los niños de familias biparentales recalcaron el gusto por los juegos con pares y el esforzarse por buscar encontrarse con sus amigos del barrio, los niños de familias monoparentales privilegiaron juegos más bien individuales y solitarios.

“Y jugar ahí con los chicos, salgo... afuera y le digo a mi mamá ‘ahí están los chicos’ y le miento y ahí los voy a llamar.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia biparental)

“Jugar... que me compren juegos... de play.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia monoparental)

Estas discrepancias podrían seguir lo planteado anteriormente en torno a la socialización. Quizás por sus dificultades vinculares es que los niños de configuraciones monoparentales escogen hacer actividades más bien solitarias en su tiempo libre, mientras que los niños de familias biparentales prefieren pasar este tiempo con sus amigos.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DE LOS NIÑOS

Otro aspecto significativo fueron las actividades extraescolares que realizan los niños. Solamente se registra un caso de configuración monoparental que realice actividades luego del horario escolar. Estas se vinculan con los gustos propios del sujeto relacionados con su faceta artística (danza, canto, patín).

“Como patín, danza, canto... y también jugar a la mancha.”

“Y también estoy aprendiendo como a cantar en un escenario.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia monoparental)

En cuanto a los niños que pertenecen a familias cuya configuración es biparental, se ve en un caso – de estrato socioeducativo alto- que se posee una gran cantidad de talleres que acaparan gran parte de su tiempo (hockey, acrobacia, cocina). Incluso, la niña muestra su horario semanal pegado en su cuarto de juegos en el que pocos espacios quedan libres para momentos de ocio.

Además, en los niños de estratos socioeducativos bajos pertenecientes a familias biparentales, se vio que estos realizaban actividades fuera del colegio y que estaban ligadas con actividades físicas.

“Danza paraguaya.”

“Viste que te ponés la pollera y empezás a bailar así [se para y hace como si bailara].”

(Niña de 6 años – Villa – Familia biparental)

En un caso, danza paraguaya, parecería haber cierta importancia en lo que concierne el conocer la cultura de la familia de origen. El otro caso alude al fútbol, y marca la

necesidad de contar con un espacio en el cual seguir desarrollando la actividad física por medio del deporte.

SOBRE LOS NIÑOS Y LA TECNOLOGÍA

En lo que concierne a la interacción de los niños con los dispositivos tecnológicos, se advirtió que, dentro del grupo de niños con familias biparentales, se vio que esta era utilizada con fines lúdicos y recreativos, además de educativos (por ejemplo, teniendo un espacio de aula virtual al cual acceder desde la computadora). Además, se manifestó un uso recurrente de los mismos y no se habló acerca del control de los padres sobre el uso que los niños les daban a estos elementos.

“A la noche no juego, pero veo videos, pero en Luján en mi country, juego con juegos porque allá no hay internet, y con internet solo funciona YouTube, porque allá es como un bosquecito. Y no hay internet.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia biparental)

Por otra parte, en las familias monoparentales se advirtió el uso de la misma únicamente con fines lúdicos y, en algún punto, sociales ya que, por ejemplo, en un caso, los juegos que se descargaban eran pasados por todo el grupo de amigos mediante el uso de un pendrive. Asimismo, los niños parecían tener un mayor control de las madres sobre su actividad con estos dispositivos. Incluso en uno de los casos se advierte que, como regla general, los niños no tienen celulares, lo que parece una frase repetida de lo que escucha en su hogar.

“Nooooo, no tengo celular. ¡Los chicos no tienen celular!”

(Niño de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia monoparental)

“Ah, sí. Facebook es de mi mamá, ni lo puedo tener.”

(Niña de 6 años – Villa – Familia monoparental)

Estas diferencias podrían deberse al grado de autonomía que las familias permiten a sus hijos. Mientras que en las configuraciones biparentales parecería haber una búsqueda de que los niños se desarrollaran independientemente, en las configuraciones monoparentales podría haber cierta sobreprotección, lo cual impide que estos logren ser demasiado autónomos. Estas características aparecen en los dispositivos tecnológicos y el uso que los niños les dan a estos. Así, se revela un mayor control restrictivo en el grupo de niños con familias monoparentales.

Para finalizar, se considera que, si bien se mantienen grandes desemejanzas sobre todo en lo que concierne a los diferentes estratos socioeducativos, también existen a nivel configuración familiar. Entre estas fueron llamativas: el modo en que los niños se desenvuelven con sus padres, el tipo de actividad elegida para el tiempo libre y actividad extracurricular, además de la relación de los infantes con sus pares.

4.3 PRINCIPALES DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS

Se muestran a continuación las principales semejanzas y desemejanzas encontradas en las entrevistas, teniendo en cuenta los estratos socioeducativos y las configuraciones familiares. Estas se presentan en una tabla a modo de síntesis.

Tabla 2 – Similitudes y diferencias según estratificación y configuración familiar

	ESTRATOS SOCIOEDUCATIVOS	CONFIGURACIONES FAMILIARES
SIMILITUDES	<ul style="list-style-type: none"> - El juego se presenta como sumamente importante en la vida de los niños - Los amigos cumplen una función socializadora - El colegio aparece como un espacio importante para el desarrollo del juego y de la socialización - Se acentúan las diferencias entre varones y mujeres - Se infiere que los niños se ven influidos por la tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños buscan activamente momentos de juego en familia - Los niños disfrutan de realizar actividades con sus familias - Los niños expresan el bienestar que les produce jugar con familiares - Los niños quisieran tener más tiempo para jugar con sus madres
DIFERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Estratos altos adquieren mayor cantidad de elementos (tanto juguetes como dispositivos tecnológicos) - Las amistades del barrio son las más importantes en los estratos bajos, mientras que en los estratos altos lo son las del colegio - En los estratos altos, se percibe menos tiempo libre de ocio - Las amistades son más accesibles para ser visitadas en los estratos bajos, debido a la cercanía espacial - En estratos bajos se prefiere el espacio público para jugar, mientras que en los estratos altos se privilegia el privado 	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños pertenecientes las configuraciones biparentales se muestran más sociables - Los niños pertenecientes a configuraciones sociales monoparentales buscan un acercamiento físico a su figura materna - Los niños con familias monoparentales prefieren jugar con pares en edad de la familia (primos), mientras que los niños con familias biparentales buscan jugar con amigos - Los niños con familias biparentales se muestran más independientes - Los niños con familias biparentales comparten más actividades y juegos en familia

Fuente: elaboración propia

Tomando los datos previamente expuestos, cabe destacar la relevancia que le otorgan los niños al juego. Es elocuente que en la mayoría de los dibujos que se les pidieron a los niños que realizaran (bajo el pedido de dibujar algo que hicieran todos los días) en muchos casos surgieron situaciones de juego.

“Dibujé a mis amigos con los muñecos jugando.”

(Niña de 6 años – Villa – Familia biparental)

“Es el colegio. Acá está el tobogán con el pasamanos y las compañeras.”

(Niño de 6 años – Barrio de nivel medio alto - Familia monoparental)

Además, la explicación del gráfico en general iba acompañada de acotaciones que incluían a sus grupos de amigos. Esto brinda información acerca de la importancia del grupo de pares, quienes cumplen una función socializadora de mayor jerarquía una vez que los niños ingresan a la escuela.

Por otra parte, los niños en general diferenciaron las actividades de mujeres de las actividades de varones. Se observó que las niñas prefieren actividades más tranquilas con su grupo de amigas mujeres (como saltar la soga, jugar con muñecas, caminar, leer) y los niños prefieren actividades que impliquen destrezas físicas (jugar al fútbol, jugar a la pelea, pegarse entre ellos). Esto excedió la estratificación socioeducativa y las configuraciones familiares, siendo más bien una consecuencia del género. Esta idea fue acentuada especialmente por las niñas, y no tanto por los niños.

“Porque a veces empujan, pegan, dicen malas palabras (...) son más nenes varones.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia monoparental)

“(...) son re aburridos ellos, juegan cosas de pistolas y eso es feo.”

“Las chicas están todas tranquilas, caminan (...) y los hombres ahí tirándose y los reta la seño.”

(Niña de 6 años – Villa – Familia biparental)

Por otra parte, se puede decir que los niños de estratos socioeducativos altos cuentan con un mayor acceso a elementos que promueven el desarrollo del juego, tanto en sus casas como así también en los espacios en los que se desenvuelven diariamente, como el colegio. Habría, así, una amplia variedad de objetos que potenciarían el juego. Si bien cuentan con una gran variedad de objetos con los que jugar, resulta paradójico el poco tiempo libre con el que cuentan para desarrollar su actividad lúdica.

“No mucho. Poquito así (hace gesto con las manos).”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia monoparental)

Estos chicos se ven notablemente atravesados por la tecnología, sobre todo evidenciado en la cantidad de dispositivos que utilizan y en los modos sofisticados en los que hacen uso de ellos.

“Miro fotos, tengo todo lo que tiene Facebook... Juegos también (...) Subo cosas mías.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia monoparental)

Los amigos del colegio son las personas con las que prefieren jugar. Además, remarcan que a sus mejores amigos los conocen por el ámbito del colegio desde el jardín de infantes.

Por otra parte, los espacios privilegiados de juego son mayormente individuales, dentro de sus casas y en general en sus dormitorios o en el *playroom* de la casa. No aparecen amigos del barrio, ni tampoco se registran salidas al espacio públicos (con la excepción de algunos casos en los que se mencionan las plazas, aunque siempre acompañados por las madres).

“En mi cuarto.”

“Es chiquito, pero no tan chiquito. Em... no tiene juguetes, porque acá están todos los juguetes.” [En el cuarto de juegos]

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia biparental)

Por el contrario, los niños pertenecientes a los estratos socioeducativos más bajos, si bien no cuentan con una numerosa cantidad de juguetes y el estado de los mismos no es óptimo, tienen más tiempo libre para jugar y un acceso más fácil a situaciones de juego con amigos, ya que privilegian las amistades cercanas del barrio y el encontrarse diariamente a jugar con estos.

“Tengo algunos siempre... a Thiago y a... ah tengo dos uno allá (señala) y otro allá (señala). Jugamos a la pelota.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia monoparental)

En alguna medida, la tecnología influye en su comportamiento, aunque en general esta se toma también para jugar en grupos y no de forma solitaria. Esto se evidencia cuando cuentan que se juntan a jugar con sus amigos, o que los juegos descargados los comparten por medio de un pendrive y pueden jugar todos a lo mismo.

Los espacios de juego que prefieren son públicos, como la vereda o la cancha de fútbol cerca de la parroquia del barrio. Se destaca el sentido del compartir, no solo en los niños sino también en las familias en general, y una gran apertura hacia los demás.

“En el cole, no. ¿Viste ahí en la iglesia? Cada día nos vamos y jugamos.”

“Ahí tienen una canchita.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia monoparental)

Asimismo, se buscó poder diferenciar las modalidades de juego infantil en las configuraciones familiares biparentales en contraste con las monoparentales. Como semejanzas, se remarca el interés de los niños por compartir tanto juegos como otro tipo de actividades en familia.

Además, expresan unánimemente una queja en torno a no tener suficiente tiempo de juego con sus madres. Los niños presentan este punto como algo que los decepciona y que quisieran que fuera diferente.

“Solo papá y mamá vienen a la noche. Y no los veo porque van a trabajar todo el día y no tienen vacaciones.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia biparental)

“No, no jugamos. Me ayuda a hacer la tarea.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia monoparental)

A grandes rasgos, se destaca que los niños de familias biparentales poseen más facilidad para entablar relaciones sociales, disfrutan jugar con sus amigos del colegio y se desenvuelven más independientemente. También, tienen más momentos de juego en familia y realizan actividades de su agrado con ellos.

“¿Qué me gusta hacer con mis amigos? Eh... jugar a la pelota, a lo que sea, a lo que tengamos es la idea. Porque nosotros nos aburrimos y no sabemos, tenemos que pensar, pensar, ahí estamos todos quietos ahí pensando y después recién sabemos a lo que queremos jugar, al fútbol, a las escondidas, hay un montón de juegos.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia biparental)

“Sí, un día jugamos al Monopoly con Felicitas, Sofía, mamá y papá yo, que yo jugaba con mamá porque era muy difícil. Porque yo, porque yo tenía creo que cinco o seis... o cuatro. Y ganamos con mamá.”

(Niña de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia biparental)

En cambio, los niños de familias monoparentales se inclinan más por jugar con personas pertenecientes a su familia que son pares en edad, como los primos, y buscan actividades más solitarias. En alguna medida, se nota cierta dependencia hacia la madre, y se da cuenta del poco tiempo que tienen estas para poder acompañar más a sus hijos, a pesar de que su preocupación y cuidado por ellos es grande.

“Con todos. Con todos mis primos.”

(Niño de 6 años – Barrio de nivel medio alto – Familia monoparental)

“Con mi primo. Menos con mi primo grande porque patea fuerte.”

(Niño de 8 años – Villa – Familia monoparental)

Sumado a lo anterior, todos los niños refieren en alguna medida el gusto les produce jugar, ya fuera por el hecho de divertirse, de compartir con amigos o por tener la posibilidad de elegir qué es lo que ellos quieren hacer. Si bien aparecen diferencias notables en la elección de juegos y juguetes favoritos que aluden a la individualidad de cada niño, su personalidad, su historia y su contexto, resulta importante remarcar que, como denominador común, todos los niños aludieron a los beneficios del jugar y a los sentimientos de bienestar que les producía el divertirse y distenderse.

5. DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con el fin de conocer de qué manera se desarrolla el juego en la infancia, este trabajo se propuso recoger datos provenientes de niños de 6 a 8 años de estratos socioeducativos altos y bajos. Asimismo, se contrastaron las configuraciones familiares biparentales con las configuraciones monoparentales. A partir de estos ejes, se analizaron las principales semejanzas y discrepancias que existen entre los diferentes grupos.

Este estudio resultó relevante en tanto se contribuyó al campo del conocimiento aportando información sobre un área poco estudiada. Se destacan entre los resultados más llamativos que los niños, más allá de la inserción de la tecnología en sus vidas, buscan activamente contar con momentos de juegos. Frente a esta iniciativa de los niños, pareciera que socialmente no hay un contexto que colabore con este propósito. El problema no resulta tanto psicológico, sino más bien social y político. El trabajo de los padres, la falta de espacios pensados para los niños, el poco tiempo disponible por parte de figuras adultas, el tiempo que demanda la actividad académica de los niños, entre otros, son algunos de los factores que inciden en que se obstaculice el contar con momentos de juego.

Así, las diferencias entre ambos estratos fueron sustanciales en tanto que, mientras que en el estrato socioeducativo alto se contaba con una amplia variedad de juguetes, los padres de los niños tenían menos tiempo para estar con sus hijos y la cantidad de horas que les demandaba el colegio dejaba a los niños con escaso tiempo libre de recreación. Estos transcurren más tiempo de sus vidas en el colegio que en sus propias casas, por ello el colegio se presenta como una institución que debe propiciar el desarrollo integral de los niños, adquiriendo mayores responsabilidades que exceden la mera transmisión de aprendizajes a nivel académico, como planteaban algunos autores (Pavía, 2005; Sarlé, 2011). Además, sus amistades no son cercanas geográficamente, con lo cual se precisa de la presencia de adultos que ayuden a que los niños sean llevados a sus casas, programando un día y horario determinado, sin surgir espontáneamente de ellos.

Por otra parte, en los estratos socioeducativos bajos no se tenían grandes cantidades de juguetes, pero sí más tiempo libre y un acceso más fácil a sus amistades, ya que estas eran del barrio. Además, eran niños que tenían más independencia para movilizarse por su barrio e ir ellos al encuentro de sus amigos, sin necesidad de contar con los padres. Se

destacó una gran iniciativa de los niños por ser ellos los protagonistas de búsqueda de los juegos, porque insisten tanto a familiares como a pares.

Las diferencias a nivel configuración familiar resultaron relevantes, sobre todo teniendo en cuenta el contraste social. Si bien, como denominador común, se vio la falta de tiempo por parte de las madres en familias monoparentales, también se registró que en los estratos altos se contaba con figuras que auxiliaban en alguna medida a la figura maternal, como la familia de la madre o una niñera. En los estratos bajos, no se registró en las familias monoparentales ayuda externa, aunque sí, cierto acompañamiento de la familia de la madre. Sin embargo, en estos casos se partía más bien de una ayuda mutua y una necesidad de contenerse y colaborar uno con otro (por ejemplo, vivían todos juntos por tener a la abuela enferma. Esta necesitaba ser ayudada y cuidada, así como también a veces cumplía el rol de cuidar a su nieta en la casa).

Quizás por las preocupaciones de sus hogares, los niños de familias monoparentales en general se mostraron más inhibidos, con más dificultades en el desarrollo de habilidades sociales y eran conscientes de que eran criados solo por sus madres (lo que se destacó en las entrevistas varias veces, aludiendo a la falta de la figura paterna, en general, con tristeza o enojo). Por otra parte, los niños de familias biparentales se presentaron más sociables tanto en el contexto de la entrevista, como así también en los vínculos que nombraban. Estos no reprochaban tanto la falta de tiempo de sus padres (aunque también existía), como sí lo indicaban con insistencia los niños de familias monoparentales.

Si se toma en consideración lo anteriormente expuesto, se podría afirmar que, al ser un problema social, el grupo más perjudicado sería el de los niños pertenecientes a familias monoparentales de estratos socioeducativos bajos, ya que no se cuenta con una red de apoyo suficiente para el desarrollo integral de los niños. Los demás grupos encuentran una mayor cantidad de recursos (económicos, sociales, psicológicos, etc.) que les permiten sortear algunos de los impedimentos previamente mencionados y – a pesar de estos – desarrollar momentos de juego.

A modo de recomendación, se sugiere la realización de estudios que complementen la presente investigación, pudiendo incorporar el rol de los hermanos como posibles agentes que colaboren en la socialización de los niños y en los tiempos de juego. El no

haber considerado a los hermanos representa una primera limitación de este trabajo. Si bien se cuenta con la información de qué niños tenían hermanos y sus edades, no se analizó este aspecto en profundidad, y podría ser una variable interviniente. Asimismo, resultaría interesante poder entrevistar a estos para poder comparar dos o más casos con la misma configuración familiar y pertenecientes al mismo estrato socioeducativo. El objetivo consiste en identificar si los resultados que brindan se basan en rasgos contextuales o en diferencias subjetivas de cada niño.

Las implicancias de este estudio para la sociedad en general aluden a la necesidad de escuchar a los niños, considerándolos como seres activos en esta sociedad. Además, se remarca la idea de tener presente que cada etapa del desarrollo posee sus propios desafíos y necesidades. Así, suponer que los niños son el futuro –tomando la frase popular- no supone pensar únicamente en el futuro de ellos y en prepararlos para lo que luego vendrá. Pensar en el futuro de los niños remite a estudiar su presente e intervenir en el mismo. El propósito debería ser el de colaborar para que los niños tuvieran los recursos necesarios con el fin de desarrollarse integralmente y de forma saludable, y alcanzar el ideal social en el cual en la infancia se privilegie el *jugar*.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caride Gómez, J.A. (2012). “Lo que el tiempo educa: El ocio como construcción pedagógica y social”. *Arbor Ciencia, pensamiento y cultura*, 118 (754), 301-313.
- Castillo-Gallardo, P. (2015). “Historia de la infancia observada desde los ejes del juego, juguete y desigualdad”. *Revista Educação em Foco*, 20 (3), 289-322.
- Duek, C. (2012). “El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34 (3), 649-664.
- García Vélazquez, A. y Llul Peñalba, J. (2009), *El juego infantil y su metodología*. Madrid, España: Editex.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010), *Metodología de la Investigación*. Mexico, D. F: Mc Graw Hill.
- Huizinga, J. (2007), *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lacunza, A.B., y Contini de González, N. (2009). “Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza”. *Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57-66.
- Lester, S. y Russell, W. (2011), *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Maturana, H.R. y Verden-Zöllner, G. (2003), *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste LTDA.
- Milstein, D. (2006). “Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños”. *Avá*, (9), 49-59.
- Moreno Hernández, M.A. (2004). “Ámbitos y contextos del desarrollo de la niñez, una visión interdisciplinaria”. *Ciencia y Sociedad*, 29 (3), 380-404.
- Munné, F. y Codina, N. (2002). “Ocio y tiempo libre: consideraciones desde una perspectiva psicosocial”. *Licere*, 5 (1), 59-72.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (2014). Los argentinos y la familia. Recuperado el 31 de marzo de 2017 de:

<http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2014-Informe-Los-argentinos-y-la-Familia-UCA.pdf>

Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (2015). Oportunidades para el juego en movimiento. Recuperado el 22 de mayo de 2016 de:

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo81/files/Boletin_2_UCA_ODSI_2015_web_ok.pdf

Öfele, R., (2014) “Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia”. *Espacios en blanco: serie indagaciones*, 24 (1), 71-80.

Osterrieth, P. (1984). *Psicología infantil*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Otero López, J.C. (Ed.), (2009), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo, España: Axac.

Papalia, D.E., Wendkos Olds, S. y Feldman, R.D., (2009), *Psicología del desarrollo*. México DF, México: McGraw-Hill.

Pavía, V. (2005), *El patio escolar: el juego en libertad vigilada*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Pérez Cordero, C., (2010) “La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños/as de educación infantil”. *Autodidacta*, (9), 10-20.

Punch, S., (2002) “Research with children: The same or different from research with adults?”. *Sage publications*, 9 (3), 321-341.

Salazar Gutiérrez, M.A. (2015) “Los juguetes como una herramienta para la formación de relatos en la infancia”. *Infancias imágenes*, 14 (2), 163-166.

Sarlé, P. (Ed.). (2006), *Lo importante es jugar... cómo entra el juego en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Sarlé, P. (2008), *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista Infancias Imágenes*, 10 (2), 83-91.

- Stake, R.E. (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.
- Stefani, G., Andrés, L. y Oanes, E. (2014). “Transformaciones lúdicas: un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos”. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55.
- Sociedad Argentina de Pediatría (2017). Bebés, niños y adolescentes en pantallas: ¿qué hay de nuevo? Recuperado el 20 de octubre de 2017, de <http://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2017/v115n4a31.pdf>
- Tonucci, F. (2015), *La ciudad de los niños*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Tonucci, F. (2016), *Cuando los niños dicen ¡BASTA!* Barcelona, España: Editorial Graó.
- Torres, J., Padrón, F. y Cristalino, F. (2007). “El juego: un espacio para la formación de valores”. *Omnia*, 13 (1), 51-78.
- Tuñón, I., y Halperin, V. (2010). “Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana”. *REDIE*, 12 (2), 1-23.
- Tuñón, I., y Fourcade, H. (2015). Consonancias y disparidades en las formas en que los niños y las niñas son cuidados criados y socializados en sus primeros años de vida. En I. Tuñón (Ed.), *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia* (pp. 305-343). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- UNICEF Comité español (2014). Vulnerabilidad y exclusión en la infancia: hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión. Recuperado el 15 de mayo de 2017, de http://solidaria.unicef.es/pdf/UNICEF_CdebateIII_Vulnerabilidad_y_exclusion_en_la_infancia_2014.pdf
- UNICEF (2016). Kids online Argentina – Chic@s conectados. Recuperado el 20 de octubre de 2017, de https://issuu.com/siproid/docs/com_kidsonline2016
- Vinocur, P., y Ruiz, V. (2008). Inclusión social y desarrollo infantil. La centralidad de la familia. En H. Lejarraga (Ed.), *Desarrollo del niño en contexto* (pp. 611-644). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vygotski, L.S. (2009), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Winnicott, D.W. (1996), *Realidad y Juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Zorrilla, M. (2008). “El juego en la infancia”. *Revista chilena de pediatría*, 79 (5), 544-549.

FUENTES NORMATIVAS

Convención internacional de los derechos del niño (1989). Recuperado el 22 de mayo de 2017 de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración universal de los derechos humanos (1948). Recuperado el 22 de mayo de 2017 de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Ley de protección integral de niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Buenos Aires. Recuperado el 22 de mayo de 2017 de: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_114_derechos_de_ninos_ninas_y_adolescentes.pdf